

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem
e Formação de Professores

O CINEMA COMO FONTE DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA

MARCEL FONSECA CARVALHO

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem
e Formação de Professores

O CINEMA COMO FONTE DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA

MARCEL FONSECA CARVALHO

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem
e Formação de Professores

**O CINEMA COMO FONTE DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada por MARCEL FONSECA CARVALHO ao Programa Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a.: Teresa Kazuko Teruya

MARINGÁ
2009

MARCEL FONSECA CARVALHO

**O CINEMA COMO FONTE DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a.:Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

**Prof^a. Dr^a.: Doralice Aparecida Paranzini Gorni - UEL -
Londrina**

Prof^a. Dr^a.: Zuleika de Paula Bueno - UEM

Agosto/2009

À Nair, pela vida e por me fazer sentir saudade.

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida foram horas difíceis. Quantas não foram as incertezas. Quantos não foram os momentos em que pensei em desistir, mas o apoio de muitas pessoas fez com que eu continuasse nessa árdua, mas prazerosa, caminhada pela pesquisa. Por isso, nesse momento agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram para eu chegar ao final desta dissertação. Porém, há pessoas que precisam ser agradecidas em especial, entre elas:

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya pela dedicação, paciência e, sobretudo, pelo conhecimento infindável que compartilhou comigo desde a primeira aula do curso de Mestrado, encaminhando-me, com sabedoria, para o tema tratado nesta dissertação;

Ao Gustavo Alberto Cabrera Alvarez, pela sua generosidade e pelo apoio moral. Ser seu amigo me engrandece;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que ministraram aulas para mim;

Às professoras doutoras Doralice Aparecida Paranzini Gorni e Zuleika de Paula Bueno e ao professor doutor Antonio Ozaí da Silva integrantes da banca examinadora, que em muito enriqueceram a minha dissertação com seus apontamentos, críticas e sugestões;

A Willian Henrique, pelo companheirismo e presença constante

À diretora da Escola Estadual Imaculada Conceição, em Jacarezinho, Francisca Maria da Silva, pela compreensão e pela amizade e ao corpo docente daquela instituição de ensino;

Aos colegas de turma do Mestrado, pelas lembranças e dificuldades;

À Gioconda e Palmira, pelas companhias agradáveis nas horas difíceis;

À CAPES, pelo auxílio financeiro

“E, mesmo sem querer, nem entender direito,
eu acabei virando uma coisa chamada exilado”.
(Do personagem Mauro, interpretado pelo ator mirim Michel Joelsas,
no filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, 2006)

CARVALHO, Marcel Fonseca. **O cinema como fonte de pesquisa na educação escolar: uma análise sobre a ditadura militar brasileira.** (116 f.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2009.

RESUMO

Esta dissertação trata da utilização do cinema na educação escolar. Tem a finalidade de responder a seguinte questão: De que forma a utilização da linguagem cinematográfica contribui para a formação crítica no processo de ensino e de aprendizagem? O objetivo é analisar dois filmes: *Pra frente Brasil* dirigido por Roberto Farias, lançado em 1982 e *O ano em que meus pais saíram de férias* de Cao Hamburger, lançado em 2006, como fonte de pesquisa no espaço escolar. Com base nos Estudos Culturais, especialmente autores como Stuart Hall, Douglas Kellner, entre outros, analisa as imagens e as linguagens desses filmes que trazem conteúdos significativos do ano de 1970, em plena ditadura militar brasileira, para serem abordados na sala de aula. Na mediação docente recomenda-se desmistificar a idéia de que os filmes “falam por si só” como uma fonte de verdade. Defende-se a educação do olhar para interpretar e ler criticamente as imagens e mensagens da mídia. Para isso, é necessário um trabalho de investigação dos acontecimentos históricos do período e também das estratégias utilizadas pela produção cinematográfica, a fim de promover a formação inicial e continuada de docentes da educação escolar. Para teorizar, recorre-se à pesquisa bibliográfica em obras de autores dos Estudos Culturais, do cinema brasileiro e de historiadores. Conclui-se que o cinema, quando utilizado de maneira correta em sala de aula, contribui para a formação crítica do aluno, desde que o professor realize a “leitura” das imagens fílmicas.

Palavras-chave: Mídia na Educação; Mediação Docente; Cinema; Estudos Culturais; Regime Militar.

CARVALHO, Marcel Fonseca. **The movies as source of research in the school education: an analysis of the brazilian military dictatorship.** (116 f.) Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2009.

ABSTRACT

This dissertation refers to the use of movie in school education. It has the purpose of answering the following question: In what form does the use of cinematographic language contribute to the critical formation in education and the learning process? The target is to analyze two movies: *Pra frente Brasil* directed by Roberto Farias, released in 1982 and *O ano em que meus pais saíram de férias* by Cao Hamburger, released in 2006, as a source of investigation in the scholar environment. Based on cultural studies from authors such as Stuart Hall and Douglas Kellner among others, it analyzes the images and contents of those movies that bring significant issues of the year 1970 like the Brazilian military dictatorship, to be tackled in the classroom. When teaching, it is recommended to demythologize the idea that movies “speak for themselves” as a source of truth. The education of watching is crucial in order to interpret and to critically understand the images and messages in mass media. For that matter, the investigation of historical events becomes necessary as well as the strategies used by the cinematographic production in order to promote the initial and continued formation of school teachers. To theorize, it approaches the bibliographical investigation of Cultural Studies works by authors of the Brazilian cinema and by some historians. One concludes that cinema, when used in a correct manner in the classroom, contributes to the critical formation of the student since the professor performs the “reading” of cinematographic images.

Key Words: Mass Media in Education; Teaching Mediation; Cinema; Cultural Studies; Military Regime.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Cartaz do filme <i>Pra frente Brasil</i>	55
Ilustração 2 – Cena do filme <i>Pra frente Brasil</i>	62
Ilustração 3 – Cena do filme <i>Pra frente Brasil</i>	65
Ilustração 4 – Cartaz do filme <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i>	80
Ilustração 5 – Cena do filme <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i>	87
Ilustração 6 – Cena do filme <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i>	89

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO	17
2.1 Cinema e Educação	19
2.1.1 Linguagem Cinematográfica e Educação	23
2.2. Mídias e Estudos Culturais.....	32
2.2.1. Cinema e Estudos Culturais	35
2.3. Relação entre Cinema e Estado.....	37
2.4. Ideologia e Cultura da Mídia.....	43
3. MODOS DE ENDEREÇAMENTO	46
3.1 Modos de Endereçamento e Cinema	46
3.2 Educação e Modos de Endereçamento.....	48
4. CINEMA E REGIME MILITAR	50
4.1 O Regime Militar Brasileiro.....	50
4.2 A Relação entre Cinema, Educação e Ditadura Militar.....	52
5. DESCONSTRUINDO OS FILMES: <i>PRA FRENTE BRASIL</i> E O ANO EM QUE <i>MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS</i>	54
5.1 O Filme <i>Pra Frente Brasil</i>	54
5.1.1 Sinopse	54
5.2 Desconstruindo o <i>Filme Pra Frente Brasil</i>	58
5.2.1 Jofre: No Lugar Errado	58
5.2.2 O Desaparecimento.....	63
5.2.3 A Censura	69
5.2.4 Financiadores do Regime Militar	73
5.2.5 O Desfecho	76

5.3. O Filme <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i>	79
5.3.1 Sinopse	79
5.3.2. Desconstruindo o Filme <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i>	82
5.3.3. Mauro: O Solitário e o Judeu	88
5.3.4. Olhar Infantil	91
5.3.5. O Messias Contemporâneo	92
5.3.6. <i>Voyeurismo</i> : Um pouco de Humor	94
5.3.7. Breves Momentos Históricos	95
5.3.8. Amizades Clandestinas	96
5.3.9. São Paulo dos Imigrantes	98
5.3.10. O Menino e o Tempo	99
5.3.11. A Volta de Sholmo	101
5.3.12. O Desfecho	103
5.4. <i>PRA FRENTE BRASIL E O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS</i>	104
5.4.1 Pontos Congruentes	105
5.5. Contextualização do período de filmagem	106
5.5.1 Um País em Transição	106
5.5.2 Duas Décadas de Redemocratização	107
6. CONSIDERAÇÕES	108
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

A linguagem cinematográfica contribui para o desenvolvimento da capacidade exploratória e crítica dos alunos, desde que o professor tenha uma formação consistente para analisar as mensagens presentes nos filmes. A soma de imagens, sons, cores e movimentos permitem a visualização de um momento histórico. Esse momento histórico pode ser contextualizado pelo período da produção do filme ou de sua narrativa. O docente pode utilizar de seu conhecimento para mediar essas contextualizações históricas e educar o “olhar” do discente para uma análise crítica das produções midiáticas. Além disso, as aulas tornam-se mais dinâmicas, interativas e despertam o interesse do aluno em pesquisar, criticar e debater a narrativa fílmica. Por isso, recorreremos aos Estudos Culturais para teorizarmos nossa pesquisa, uma vez que “não há limites teóricos dos quais os Estudos Culturais possam recuar” (HALL, 2003, p. 195).

Embora, o cinema possa contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, ele não tem essa função precípua. Seu surgimento é marcado pelo entretenimento. A inserção dele no sistema capitalista, ou seja, ao mercado, transformou-o em indústria que visa a angariar recursos para seus produtores. Por esta razão, sua sobrevivência está ligada à sua capacidade de captar audiência. Para garantir sucesso de público, muitas vezes, exploram o erótico e mostram imagens sensacionalistas permeadas de ideologias. O debate escolar sobre os conteúdos veiculados pela mídia relacionados à política, economia e cultura é fundamental para ampliar a capacidade de ler as imagens fílmicas e promover a formação crítica necessária à mudança educacional.

Entendemos que o cinema pode ser uma fonte de pesquisa relevante para a educação. Nesta dissertação focamos o cinema brasileiro que se inicia em 1897, quando surge a primeira produção. Nessa época, a distribuição das películas estava concentrada nas mãos de poucos empresários. As primeiras produtoras, tais como: Cinédia em 1930, Atlântida em 1941, Vera Cruz em 1949 e Maristela em 1950, foram responsáveis pela implantação de uma indústria cinematográfica ainda incipiente no país. Depois, o cinema brasileiro entra na fase

da “Chanchada”, nos anos 40, e na fase áurea da Embrafilme entre 1975 e 1985, extinta, em 1992, pelo então presidente da República, Fernando Collor de Mello(1990 e 1992). Para Alvetti e Schneider (2005, p. 3), é necessário ressaltar que os outros períodos não “conseguiram percorrer o trajeto de um sistema de produção sustentável e regular, passando por uma distribuição eficiente e um retorno financeiro que realimentasse o processo”.

O cinema brasileiro passa por diversas fases e, nos anos 60, amplia-se o mercado cinematográfico nacional, mas é rompido com a ditadura militar no período de 1964 até 1985, que estabeleceu a censura e o controle das atividades culturais. Neste período, surge o Cinema Novo, que, segundo Alvetti e Schneider (2005, p. 4), é a fase em que o cinema nacional se mostra “contra o interesse econômico do mercado paternalista do Estado, faz um cinema artesanal, mas ao negar-se ao mercado, assume também o afastamento do público”. Salientamos que, durante o regime militar brasileiro, também houve produção significativa de filmes no país.

No final dos anos 80, o cinema entra em uma profunda crise financeira. A partir da última década do século XX, a sétima arte nacional se revigora e aumenta a produção de filmes, entre eles: *Lamarca* (Sérgio Rezende, 1994) e *O que é isso companheiro?* (Bruno Barreto, 1997). Depois do ano de 2000, a produção de filmes que retratam o regime militar reacende o debate sobre a ditadura com as películas: *O ano em que meus pais saíram de férias* (Cao Hamburger, 2006) e *Zuzu Angel* (Sérgio Rezende, 2006). Esses filmes propiciam o debate na sala de aula porque abordam em suas linguagens um tema contemplado no currículo escolar. Segundo Oricchio (2003, p.105), essa volta ao passado é necessária para “repolitizar uma sociedade que não pode, ou não deseja se pensar nestes termos”.

Feito um pequeno histórico do cinema brasileiro, esta dissertação tem como objetivo analisar a linguagem cinematográfica de dois filmes: *Pra frente Brasil* (Roberto Farias, 1982) e *O ano em que meus pais saíram de férias* (Cao Hamburger, 2006), como fonte de pesquisa na educação para tratar de um conteúdo do currículo escolar contemplado nos dois filmes. Selecionamos essas duas produções cinematográficas por apresentarem “pontos” congruentes entre

si, pois as duas películas retratam a repressão durante o governo militar brasileiro sobre as pessoas consideradas “subversivas”.

A pertinência de historiar o cinema brasileiro é perceber as mudanças ocorridas no Brasil, para, em seguida, focar o período do regime militar brasileiro entre 1964 e 1985. Ao escolher esses filmes para a análise, propomos responder a seguinte questão: Como a utilização da linguagem cinematográfica contribuiria para a formação crítica no processo de ensino e de aprendizagem? Para responder a essa questão, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica de livros, artigos científicos, entre outras fontes, que sustentará teoricamente ao nosso estudo.

A pesquisa bibliográfica é procedimento racional e sistemático que objetiva responder questões aos problemas propostos. Nessa perspectiva, corroboramos com Gil (2002), na seguinte passagem: “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 45). O autor ainda argumenta que: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (*Ibidem*).

O cinema, portanto, surge como uma possibilidade e um elo para melhorar o ensino e a aprendizagem do conteúdo escolar como um aliado nas atividades pedagógicas da sala de aula. Vale salientar que, para isso, é necessário o professor ou a professora lerem e interpretarem criticamente as imagens/mensagens dos filmes exibidos para trabalhar um determinado conteúdo. Nesse sentido, a linguagem cinematográfica contribuiria para aulas interdisciplinares em história, geografia, língua portuguesa, línguas estrangeiras modernas, artes, entre outras disciplinas.

Para fundamentar a nossa análise, recorreremos aos Estudos Culturais, especialmente autores como Stuart Hall (2003) e Douglas Kellner (2001) para tratar da relação entre mídias, educação e Estudos Culturais. Ainda nessa primeira seção, explanamos sobre o cinema e sua relação com a educação. Recorreremos a Xavier (2004) para contextualizarmos nossos estudos com

informações sobre a história do cinema brasileiro. Para relacionar o cinema e educação utilizamos também as abordagens de Napolitano (2005), Duarte (2006), Setton (2006) e Silva (2007). Em se tratando da relação entre cinema e Estado, recorreremos à perspectiva de Ramos (1983).

Na tríade cinema, educação e Estudos Culturais no Brasil, mostramos que a aproximação entre cinema e educação começou no início do século XX, quando o movimento da escola nova viu o potencial do uso do cinema como recurso didático. Sua exibição visava ensinar ou apenas ilustrar um conteúdo escolar para tornar as aulas mais dinâmicas, com essa tecnologia que une sons e imagens em movimentos. No entanto, é preciso cautela quanto ao uso de filmes nas escolas, pois não basta apenas exibí-los, é necessário fazer a “leitura” das imagens e mensagens pelos professores e pelas professoras. Só assim, é possível, por meio da linguagem cinematográfica como fonte de pesquisa, tornar o aluno mais crítico e ser capaz de “ver” as mensagens implícitas e analisar temas relacionados à história, política e cultura de um povo.

Na seção dois, abordamos os modos de endereçamento no que tange ao cinema e à educação sob a perspectiva de Ellsworth (2001). Partimos do princípio de que os filmes não são produzidos aleatoriamente, mas possuem um público específico que pretendem atingir. Além disso, os significados dos filmes não são fixos, eles mudam de acordo com o repertório de quem assiste a eles. Nesse sentido, é importante salientarmos que, em uma sala de aula, encontram-se alunos e alunas heterogêneos. Por isso, um filme pode ter vários significados, dependendo do público. Isso propicia um debate amplo, uma vez que todas as idéias expostas devem ser analisadas. Frisamos que a nossa análise dos filmes, feita para esta dissertação, não é fixa e nem acabada.

Na seção três, explanamos sobre cinema e regime militar brasileiro, pois os dois filmes em estudo: *Pra frente Brasil* e *O ano em que meus pais saíram de férias* trazem a temática da ditadura militar. Nessa seção, apresentamos um breve histórico do regime militar brasileiro, por entendermos que o foco de nossa pesquisa é a contribuição da linguagem cinematográfica no processo de ensino e de aprendizagem e não a história da ditadura militar brasileira. Para tratar do regime militar brasileiro recorreremos ao historiador Fausto (2000) e Sodré (1984).

Na quarta e última seção, fizemos a *decupagem* fílmica. Iniciamos com a película *Pra frente Brasil* e, em seguida, analisamos *O ano em que meus pais saíram de férias*. Desenvolvemos a nossa análise na perspectiva dos Estudos Culturais, de Douglas Kellner (2001). Porém, também, recorremos a outros autores como Foucault (1987) para analisar as torturas, os suplícios e as perseguições praticadas pelos militares em pessoas consideradas subversivas. A *decupagem* fílmica é fundamental para que possamos fornecer subsídios aos professores e às professoras que irão utilizar dos filmes analisados em sala de aula e também para comprovarmos nossa hipótese de que o cinema pode ser utilizado em sala de aula como fonte de pesquisa. No final da seção, fazemos uma breve contextualização histórica do período em que os filmes foram produzidos, por considerarmos importante que o/a professor/a debatem esses assuntos paralelos aos da película. Salientamos, ainda, que, em nosso estudo, não nos restringimos ao nível escolar por entendermos que o cinema pode ser fonte de pesquisa em todas as séries escolares, desde que respeitando a capacidade intelectual de cada aluno e sempre com a mediação do professor.

ESTUDOS CULTURAIS, CINEMA E EDUCAÇÃO

Todos os dias a sociedade contemporânea é exposta a inúmeras imagens veiculadas na mídia impressa e eletrônica. Essa exposição acentua-se no final do século XIX e no século XX com o surgimento dos Meios de Comunicação de Massa (MCM) como: o rádio, cinema, televisão e, mais tarde, a internet. Nesse mesmo período, iniciam-se os estudos sobre a mídia no que tangem à análise, investigação e pesquisa sobre os possíveis “efeitos” dos veículos de comunicação na sociedade.

No meio acadêmico, os recursos midiáticos podem tornar a aula mais dinâmica, qualificar professores, apresentar assuntos diversos do conteúdo escolar, entre outros. Utilizar filmes na sala de aula como fonte de pesquisa diferencia da indústria cinematográfica que exibem produções em canais de televisão como: *Discovery* e *National Geographic*. Em sala de aula, o(a) aluno(a) tem a mediação do professor que discute as dúvidas dele e fará as contextualizações necessárias. No caso dos programas exibidos pelos canais de TV, que também podem ser utilizados em sala de aula, são apenas apresentados, portanto, não há interatividade do docente e discente, instantaneamente.

No mundo contemporâneo, cada vez mais, exige-se profissionais polivalentes e a mídia exerce papel fundamental nesse processo. Segundo Teruya (2006, p. 13), “o professor deve encontrar o sentido educativo na utilização dos recursos audiovisuais para que os alunos aprendam a selecionar e ler criticamente a linguagem das diversas *mídias*”. A leitura crítica dos produtos veiculados pelos meios de comunicação ajuda o aluno a compreender a realidade que o cerca a não consumir *acriticamente*, por exemplo, a narrativa cinematográfica. Ao fazer essa análise crítica, por parte dos professores, a linguagem midiática é transformada em fonte de pesquisa do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, os estudos culturais propiciam a análise da linguagem cinematográfica, foco de nossa pesquisa. Para Hall (2003, p. 188), “os estudos

culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos do passado.” Definir Estudos Culturais não é tarefa fácil, pois é muito abrangente. Porém, Johnson (2006) argumenta que:

Os Estudos Culturais não constituem um programa de pesquisa vinculado a um partido ou a uma tendência particular. Eles tampouco subordinam as energias intelectuais a qualquer doutrina estabelecida. Este posicionamento político-intelectual é possível porque a política que buscamos criar não está ainda plenamente formada (JOHNSON, 2006, p. 21).

O autor nos mostra que os Estudos Culturais são múltiplos e interdisciplinares em sua tendência. Porém, eles também se preocupam com a particularidade, com o movimento, com o contexto.

Na perspectiva de Kellner (2001), ler “politicamente a cultura também significa ver como as produções culturais da mídia reproduzem as lutas sociais existentes em suas imagens, seus espetáculos e sua narrativa”. Para o autor, esse fato refletiria em toda formação das classes sociais. Ele comenta que: “mesmo que não haja uma só ideologia dominante unificada e estável, há pressupostos nucleares que diferentes grupos políticos mobilizam e põem em ação”. Isso significa que, mesmo que haja ideologias diferentes, existe um grupo de pessoas, no caso exemplificado, os políticos, que a utilizariam para persuadir as classes menos favorecidas, consideradas dominadas.

Nesse caso, a cultura da mídia, em alguns posicionamentos poderia influenciar o público, caso não haja uma “leitura” crítica em relação à sua narrativa. Os Estudos Culturais examinam “os efeitos dos textos da cultura da mídia, os modos como o público se apropria dela e a usa, além dos modos como imagem, figuras e discursos da mídia funcionam dentro da cultura geral” (KELLNER, 2001, p. 77).

As autoras Viana e Setton (2004, p. 84) também concordam que os produtos da indústria *mediática* não são veículos de entretenimento puro e inocente. “Derivam de uma produção complexa que incorpora representações, expectativas e angústias de uma dada sociedade. Expressões parciais de realidades, as mensagens da cultura da mídia são, por excelência, ambíguas”.

Vianna e Setton (2004) recorrem a Kellner (2001) para explicarem essa ambigüidade e argumentam que as mensagens da cultura da mídia “ao mesmo tempo em que promovem os interesses das classes dominantes, detentoras de grandes conglomerados culturais, suas mercadorias participam de lutas sociais difundindo posições conflitantes” (VIANNA; SETTON, 2004, p. 84).

Entendemos que, sem a análise crítica da cultura da mídia, o público a consome de maneira *acrítica* e, muitas vezes, equivocadamente aceita ideologia dominante sem questionar. Por isso, nessa seção, abordaremos a relação do cinema com a educação e os Estudos Culturais.

2.1 Cinema e Educação

Na sociedade contemporânea, a escola não pode ficar alheia às mudanças, principalmente em relação às narrativas *midiáticas*. Os veículos de comunicação chegaram à sala de aula e o professor precisa saber analisar, refletir e entender as mensagens que são repassadas ao aluno.

Segundo Guareschi e Biz (2005, p. 32-33), “o educador que se detiver na interpretação dos conhecimentos está imediatamente superado. [...] Mas não se trata de saber o que se passa, ou seja, a informação, mas de pensar, refletir, entender, saber analisar aquilo que lhe é repassado”. Neste caso, os autores referem ao professor que apenas exhibe um filme em sala de aula, e não o contextualiza, não faz a “leitura” das imagens e conteúdos presentes na película.

Na sequência, restringimo-nos ao cinema como um veículo de comunicação, por ele atingir grande número de pessoas e ser utilizado em escola como fonte de pesquisa na educação escolar.

Vale lembrarmos que o cinema chega ao Brasil, em 1897, dois anos depois de os irmãos franceses Louis e Auguste Lumière patentear a invenção cinematográfica. Os sets de filmagens logo ganham as ruas do Rio de Janeiro, cidade que se torna pólo do cinema nacional. Os primeiros filmes nacionais rodados datam de 1897 e 1898, entre eles: *Uma vista da baía de Guanabara*, do cineasta italiano, Afonso Secreto. Esse filme tornou-se o marco inicial da indústria cinematográfica no Brasil. Em seguida, vêm as produções típicas nacionais que superariam a fase artesanal e revelariam o apogeu do cinema brasileiro. Este

período se inicia após 1907 e se estende até 1912, período que o Rio de Janeiro passa a ter energia elétrica produzida industrialmente (DUARTE, 2006, p. 32). A partir daquele ano, o cinema brasileiro aposta em filmes baseados na literatura, principalmente no movimento romântico, que surgiu no Brasil em 1836 e entre suas características estão o nacionalismo, desejo de liberdade e o sentimentalismo.

Na segunda década do século XX, diminuiu a produção do cinema brasileiro. Segundo Duarte (2006),

a importação sistemática de filmes estrangeiros acabaria delimitando muito a produção nacional, que só viria a se reerguer em meados da década de 1920. Nesse período, o domínio pleno da técnica e da linguagem faz nascer os clássicos do cinema mudo brasileiro que, apesar da qualidade, iriam permanecer marginalizados comercialmente (p. 32).

No Brasil, o uso do cinema da educação data do início do século XX. Foi no final da década de 1920, que o cinema chega à sala de aula, como proposta inovadora da Escola Nova. Para isso, criou-se, em 1927, a “Comissão de Cinema Educativo”, órgão subordinado à Sub-diretoria Técnica de Instrução Pública, com sede no Rio de Janeiro (FRANCO, 2004, p. 22). De acordo com a autora, “os trabalhos dessa Comissão resultariam na abertura, em agosto de 1929, da ‘Exposição de Aparelhos de Projecção Fixa e Animada’, na Escola José de Alencar, no Largo do Machado”. Fato que marca o início do cinema na educação brasileira. Porém, um ano antes, em 1928, a reforma do ensino do Distrito Federal, proposta por Fernando de Azevedo, institui no decreto número 2.940, de 22 de novembro de 1928, nos artigos 633 a 635, a utilização do cinema como prática pedagógica. Esse documento prevê que as escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional teriam salas destinadas à instalação de aparelhos para exibir filmes. Segundo o decreto, o cinema seria utilizado exclusivamente para fins educativos. Neste caso, os filmes poderiam ser exibidos, sobretudo, no ensino científico em disciplinas como geografia, história e educação artística.

O decreto mostra a preocupação que os educadores tinham, no início do século XX, em utilizar do cinema na educação formal para dinamizá-la e abordar assuntos diversos como paisagens, obras de arte, episódios históricos, entre

outros. À época, os professores utilizavam de imagens para ilustrar cenários e idéias, além de contextualizarem as aulas. Frisamos que nas primeiras décadas do século XX, a utilização de imagens na educação ainda não eram definidas como material didático. O cinema em sala de aula romperia esse paradigma, porque ele não recria a realidade, mas poderia trazer questionamentos sobre essa realidade à educação. Em se tratando de imagens, salientamos que os livros didáticos já as traziam. A diferença é que os livros eram editados antecipadamente e visavam à transmissão do conhecimento científico. O cinema é produto de mídia, uma obra de arte e, depois, foi incorporado à educação, não apenas para dinamizar as aulas, mas contextualizando-as e propiciando aos alunos diversar reflexões.

Nessa perspectiva, O Estado de São Paulo também contribui para a cinematografia na educação, ao publicar, em 1931, o livro “Cinema contra Cinema”, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida. Nesse ano, a Diretoria Geral de Ensino de São Paulo cria a Comissão Especial e, logo em seguida, organiza a “Semana do Cinema Educativo” (FRANCO, 2004, p. 23).

Porém, a mais importante iniciativa de apoio ao cinema na educação brasileira inicia-se em 1935, quando o professor Edgar Roquette Pinto encaminha ao Ministério da Educação o “projeto para a criação de um Instituto de Cinematografia Educativa. Em 10 de março de 1936, o presidente Getúlio Vargas criou a Comissão Instaladora do Ince – Instituto Nacional de Cinema Educativo” (FRANCO, 2004, p. 25). O objetivo do Instituto era editar filmes educativos populares e para isso mantinha uma filmoteca, onde divulgava e empestava as películas que produzia. Com isso, o governo ficava ciente de muitas produções cinematográficas que seriam utilizadas em sala de aula. Era uma maneira de o Estado fiscalizar quais filmes educativos seriam exibidos nas escolas.

Esse Instituto foi oficializado com a aprovação da Lei número 378, de 13 de janeiro de 1937, que previa no artigo 40, que o Ince teria de promover e orientar a utilização do cinema no processo de ensino e como meio de educação em geral. O Instituto vigorou até 1966 e representou a principal experiência de cinema na educação no Brasil. Segundo Franco (2004, p. 27), o INCE “foi absorvido pelo então recém-criado Inc-Instituto Nacional de Cinema, transformando-se no DFC-Departamento do Filme Cultural”.

Enquanto o cinema interagiu com a educação brasileira, o país sofria ainda os reflexos da Primeira Guerra Mundial (1914/1918). Os produtos importados foram substituídos pelos manufaturados no Brasil. A imigração européia se acentuou e contribuiu para o desenvolvimento do mercado interno e para o trabalho assalariado ao substituir a mão-de-obra escrava. Além disso, intensificaram-se o êxodo rural e o “inchaço” das cidades, principalmente as capitais.

Essa mudança brusca do rural brasileiro para o urbano industrial e tecnológico pulou etapas da pesquisa científica, “diretamente vinculada à vida educacional, e transformando o já incipiente ensino técnico, num adestramento rasteiro para apertar botões” (FRANCO, 2004, p. 30).

Da década de 1930 até o final da década de 1940, a produção de filmes restringe-se ao Rio de Janeiro. Surgem as comédias populares, de humor ingênuo e vulgar. Esse gênero, denominado de Chanchada, que predominou dos anos de 1930 até 1960, aproximou o público do cinema, ao lançar atores como Oscarito e Grande Otelo. Nesse período, somamos ainda os filmes que abordariam o jeito malandro de falar do brasileiro. Essas produções brasileiras conquistariam o público e se tornariam em grandes sucessos.

Durante o Estado Novo (1937-1945), o presidente Getúlio Vargas implanta, em 1939, o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), órgão que substituiu o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC). O DIP passa a controlar as produções artísticas desde a música até o cinema e, antes da exibição dos filmes, era exibida a propaganda do governo federal.

Na década de 50 do século XX, o cinema revigora com a Companhia de Cinema Vera Cruz, inaugurada em 1949. A produtora é responsável por diversos filmes, tais como: *Veneno* (Gianni Pons, 1952), e *Cangaceiro* (Lima Barreto, 1953). Essas películas fizeram muito sucesso de bilheteria. Porém, em 1953, a Companhia paralisa suas atividades por causa das dívidas contraídas em banco para a produção de filmes com altos custos como *Tico-Tico no fubá* (Adolfo Celi, 1951). Salientamos que, ainda na década de 1950, surge um dos mais populares cineastas brasileiros, trata-se de Amácio Mazzaropi. Nascido em 1912, em Taubaté, na Grande São Paulo, Mazzaropi iniciou sua carreira artística como ator de teatro, depois foi para o rádio e, mais tarde, para a televisão. Foi neste veículo

de comunicação que se tornou conhecido dos diretores Abílio Pereira de Almeida e Tom Payne, que os convidaram para estrear no cinema com o filme *Sai da frente* (1951). Porém, somente em 1958, Mazzaropi dirige seu primeiro longametrageo o *Chofer de praça*, pela produtora de propriedade dele mesmo, a Pam Filmes. Mazzaropi morreu em 1981, aos 69 anos de idade, e deixou um legado de 25 filmes concluídos e um em fase de filmagem. Além disso, Mazzaropi imortalizou o jeito matuto, caipira do interior paulista, personificado em Jeca Tatu, personagem homônimo de um de seus filmes lançado em 1959.

Nos anos de 1960, surge o Cinema Novo, liderado por cineastas como Glauber Rocha, Paulo César Sarraceni e Ruy Guerra. Conforme escreve Xavier (2001, p. 114): “O trajeto do cinema brasileiro mostra suas transformações, sua pluralidade, seu diálogo com o movimento geral da sociedade”. O autor nos mostra que a narrativa do cinema brasileiro adapta-se às modificações da sociedade contemporânea, fato que refletirá na utilização de filmes nacionais em sala de aula. A narrativa fílmica traz ao debate escolar fatos semelhantes à “realidade”. Nessa perspectiva, aproximamo-nos de Wortmann e Veiga-Neto (2001, p. 114), quando os autores propõem que “os *Estudos Culturais* assumem que tal ‘realidade’ é, também, uma construção processada culturalmente; no caso, processada principalmente pelos docentes, pelo sistema escolar e pelas propostas e teorizações pedagógicas”. Dessa maneira, é necessário analisarmos a linguagem cinematográfica e educação, itens de nosso estudo posterior.

2.1.1 Linguagem cinematográfica e educação

O cinema pode ser um grande parceiro na educação, desde que haja professor-mediador da “leitura” das imagens e mensagens dos filmes junto aos alunos. Aqui nos aproximamos de Noma (2006, p. 258) ao relatar que “o filme, como todo produto de atividade humana que se pode denominar de artístico, é, ao mesmo tempo, construção, conhecimento e expressão de sujeitos sociais de uma determinada época e lugar”. Porém, a autora alerta que:

A primeira questão a ser enfrentada por aqueles que trabalham com fontes fílmicas relaciona-se com a natureza das fontes utilizadas, visto que se trata de um tipo específico de registro humano que precisa ser decodificado e interpretado. Isso significa

dizer que sua leitura não se dá de forma imediata, pois as imagens não têm sentido em si (2006, p. 259).

Concordamos com a autora e salientamos que assistir a filmes faz parte da formação cultural, mas na educação formal é necessário que haja uma pedagogia do cinema para entender sua linguagem e analisar o fascínio que ela exerce sobre as pessoas, especialmente nos jovens. Fischer (2009) também argumenta sobre a importância de realizar a “leitura” dos filmes em sala de aula. A autora comenta que há necessidade de o professor ir

além das interpretações, da leitura das entrelinhas, do não-dito. Talvez ensine uma generosidade esquecida, de olhar o que está diante de nós e nos entregarmos ao que aquela peça audiovisual oferece, sem necessariamente desejar uma espiadela curiosa por trás das cortinas para saber o que *realmente* as imagens *queriam dizer* (FISCHER, 2009, p. 97).

A autora explica que essa “leitura” midiática não é fácil, exige esforço no sentido de o professor fugir aos apelos imediatos “das explicações casuais, consoladoras, dos julgamentos apressados ou rígidos” (p. 97). Além disso, é necessário educar o(a) aluno(a) para a mídia e com a mídia. No primeiro caso, teríamos de fustigar no(a) estudante a criticidade em relação aos produtos da mídia. Na segunda fase, seria a utilização dos recursos midiáticos em sala de aula, que funcionariam como “transmissores” de filmes, programas, novelas, entre outros. Para isso, trataremos neste item, da linguagem cinematográfica na educação e suas características no processo educativo.

A linguagem cinematográfica diferencia-se da escrita ao trazer imagem, som, movimento, música, diálogos e cores à sala de aula. Segundo Duarte (2006, p. 38), a escrita, para ser compreendida, necessita de “domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionadas”. Por outro lado, a linguagem do cinema alcançaria maior número de pessoas porque “não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais” (DUARTE, 2006, p. 38). A autora observa que o indivíduo *midiatizado* nos dias atuais, desde cedo, cria habilidades para interpretar códigos e signos da narrativa cinematográfica.

Mourão (1983, p. 61) também apresenta o filme como exemplo preciso de linguagem “cuja característica fundamental deriva de sua natureza homogênea,

isto é, o filme é estruturado a partir do imbricamento de vários sistemas como o imagético, o sonoro, a cor, a gestualidade e outros”.

Nesse caso, a linguagem cinematográfica recorreria a diversos recursos para se estruturar, tais como: câmera, iluminação, som e montagem. Silva (2004, p. 99) observa que “todos os elementos de um filme devem convergir para o sentido da mensagem. Cada um deles participa da contagem cinematográfica, ressaltando, amenizando, reforçando as imagens e ajudando a construir o enredo”.

O professor para trabalhar um filme na sala de aula não precisa necessariamente dominar a linguagem cinematográfica, afinal ele é docente e não cineasta. Mas, é preciso ter alguns conhecimentos da técnica do cinema para fazer a “leitura” de um filme com seus alunos, analisar, por exemplo, porque em determinados momentos do filme houve *close up*, plano geral, a velocidade da câmera, entre outros. Silva (2004, p. 99) observa que o destaque da personagem ou de uma situação, de um discurso, pode ser obtido pela posição da câmera, que assume a função de controladora do discurso cinematográfico. Ao exemplificar, a autora frisa que uma determinada posição da câmera pode valorizar ou não a personagem e, conseqüentemente, o enredo.

Para facilitar essa “leitura” fílmica, apresentamos, nesta investigação, de maneira resumida, os diversos modos de captar os espaços com o uso de uma câmera. Há o Plano Geral (PG), que mostra imagens amplas; o Primeiríssimo Plano (PP), que mostra em close parte de objetos ou de pessoas. Esses planos são fundamentais para tornar o filme mais dinâmico, emotivo e fascinante.

Duarte (2006, p. 39) enumera outros recursos utilizados para manusear uma câmera na linguagem cinematográfica. Segundo a autora, “a profundidade do foco e o ângulo de filmagem definem, em larga medida, o sentido da história que está sendo contada”. Ela frisa, ainda, que o movimento da câmera também influencia no resultado final do filme. As cenas lentas, por exemplo, trazem certa nostalgia às películas e remetem o telespectador a reflexões.

Os planos obtidos pela câmera também são fundamentais para produzirem significados. Eles englobam o geral, o conjunto, o americano e o detalhe. Permitem filmes com cena geral como as grandes batalhas. No plano de conjunto “enquadra grupos de personagens reconhecíveis em um ambiente” (DUARTE,

2006, p. 40). O plano americano corta o ator na altura da cintura ou da coxa para dar ênfase aos movimentos e destacar o artista do cenário.

Os planos de detalhes ou em close mostram partes de objetos e de pessoas. Na linguagem cinematográfica estes planos destacam fatos importantes do cenário ou representam gestos e emoções das personagens. Outro recurso utilizado pelo cinema e que produz significados é a posição da câmara no momento da filmagem. As tomadas, de cima para baixo ou altas, como as feitas de uma grua, “dão às imagens um caráter plástico, espetacular, estimulante para o espectador” (DUARTE, 2006, p. 41).

O ângulo de filmagem também é importante no sistema de significação. Filmar uma pessoa com a câmara vindo de baixo para cima do corpo dela, pode representar o poder que essa pessoa exerce na trama. Segundo Duarte (2006, p. 42), “as tomadas feitas de cima para baixo podem produzir uma impressão de submissão e amesquinamento”. O significado produzido pela linguagem cinematográfica é ainda mais amplo e envolve a manipulação das lentes, o enquadramento, a iluminação e o som, que reforça o realismo da trama.

A música participa intrinsecamente da configuração do ambiente emocional do filme e interfere no modo como percebemos os diferentes momentos dramáticos (perigo, suspense, tensão, ternura, etc.) da história que está sendo contada (DUARTE, 2006, p. 47).

Neste caso, a música e os sons provocariam emoções e reações que encaminhariam o telespectador a manifestar um tipo de sentimento diante das cenas exibidas. A sonoplastia age de forma simultânea à ação e revelaria medo, raiva, alegria e tristeza. Frisamos que todos os elementos significativos da linguagem cinematográfica elencados anteriormente não produzem sentidos isoladamente. Eles precisam interagir para atingir seus objetivos. Para Turner (1997, p. 69), nenhum sistema de significadores é responsável pelo efeito total do filme. Ou seja, é a soma deles que faz a complexidade do cinema.

Os recursos da linguagem do cinema vão além da mensagem expressa na narrativa fílmica e devem ser analisados com os alunos para trabalhar o conteúdo do filme no espaço escolar. É preciso fazer uma leitura crítica da imagem, das cores, da trilha sonora e dos efeitos especiais.

Saber ler uma imagem, um filme, é tão necessário quanto aprender a ler e escrever nos moldes convencionais, pois os códigos e os processos de produção da comunicação se alteram e, nessas mudanças, buscam receptores aptos para entendê-los. Se o processo de produção se altera, fazendo surgir novos códigos, ele irá exigir uma nova posição receptiva; o mesmo valendo para a alteração da percepção e da recepção, que exigirá novos códigos no processo de produção (SILVA, 2004, p. 106).

Sob esta perspectiva, não podemos nos esquecer que a relação entre espectador e recursos visuais não é passiva, mas de interatividade, portanto, a “leitura” de um filme tem papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem.

Salientamos que o cinema e a escola sempre tiveram uma relação próxima. Essa proximidade acentua-se após a Segunda Guerra Mundial (1939/1945), quando a cidade norte-americana de Hollywood inicia uma série de produções cinematográficas com temática escolar. Mesmo com essa aproximação, muitas vezes, “a escola tende a generalizar a crítica que se faz á baixa qualidade de alguns filmes e ao exagero na veiculação de imagens de violência, o que acaba desqualificando a produção cinematográfica como um todo” (DUARTE, 2006, p. 86). A autora argumenta que, de uma forma ou de outra, o cinema está no ambiente escolar, “seja porque ver filmes (na telona ou na telinha) é uma prática usual em quase todas as camadas sociais da sociedade, seja porque se ampliou, nos meios educacionais, o reconhecimento de que, em ambientes urbanos, o cinema desempenha um papel importante na formação cultural das pessoas” (*ibidem*).

Nessa perspectiva, alguns professores, por iniciativa própria, debatem filmes em sala de aula. Fato que contribuiria para a construção de uma cultura de valorização do cinema em instituição de ensino (DUARTE, 2006, p. 87).

No Brasil, porém, com o golpe militar de 1964, ocorrem mudanças na educação brasileira advindas da Lei 5.540/68, que reformula o ensino universitário, e da Lei 5.692/71, que reestrutura o ensino de 1º e 2º graus. Nesse período, a escola tecnicista é estruturada a partir do modelo empresarial, para que a educação atendesse às exigências da sociedade industrial e tecnológica da época.

Segundo Aranha (2001, p. 175), a avaliação do aluno passa a ser passo a passo e os meios didáticos da avançada tecnologia são valorizados:

[...] como a utilização de filmes, slides, máquinas de ensinar, telensino ('ensino a distância'), módulos de ensino, computadores etc. Sob essa perspectiva, o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo (ARANHA, 2001, p. 175-176).

Ao se referir à intermediação de recursos técnicos, a autora cita também o cinema como um recurso que fala por si mesmo. Nesse caso, o professor exibiria o filme em sala de aula e não haveria a necessidade de fazer uma "leitura", pois o docente era apenas um executor de ordens vindas do setor de planejamento educacional. Neste caso, poderíamos dizer que haveria uma educação com a mídia e não para a mídia. No entanto, a autora alerta que é necessário que o docente seja o mediador, aquele que debate o filme antes e depois da exibição, fazendo as devidas contextualizações.

No final da década de 90, o cinema passa a ser mais valorizado pelos professores. Vale salientar que ainda há resistência por parte de alguns educadores que não consideram o cinema como diversão.

Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (como uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da idéia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado as artes 'mais nobres' (DUARTE, 2006, p. 86).

Apesar de o cinema ser uma importante fonte de pesquisa, ainda há "preconceito" e resistência por parte de alguns educadores que o vêem como uma produção audiovisual de espetáculo e de diversão, talvez pela visão lúdica e de entretenimento. Entre os professores, a maioria utiliza do cinema como mero recurso didático de segunda ordem. Esse preconceito deve ser combatido no meio escolar, pois os filmes podem ser portas de entrada de conhecimento e de informação. Para a autora, mesmos os filmes considerados ruins despertam o interesse e estimulam "a curiosidade em torno de temas e problemas que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta" (DUARTE, 2006, p. 89).

Silva (2007) corrobora com essa idéia e argumenta que as pessoas “que foram, vão e irão assistir a filmes na sala escura do cinema ou mesmo em suas casas, certamente estão aí incluídos muitos professores e alunos e, mesmo assim, o cinema ainda não tem ‘entrada franca’ na escola” (p. 57). A autora acredita que essa situação se reverterá quando os professores adquirirem consciência de que a narrativa fílmica expressa os “mundos imaginários, construídos a partir de linguagens e técnicas que, para além de meros acessórios comunicativos de fábulas abstratas, têm uma estrutura comunicativa, estética e ética que dá sentido à história filmada” (*Ibidem*). O profissional do cinema, restringimo-nos ao diretor, direciona a posição das câmeras, realiza, junto à equipe, trabalho de pesquisa e a reconstrução de uma época histórica. Tudo isso serve de subsídios para as aulas. O cinema não é apenas diversão, mas cultura, que se traduz em conhecimento.

Nesse sentido, criar estratégias pedagógicas para utilizar um filme, contribui com a socialização do conhecimento no espaço escolar. De acordo com Setton (2004), isso seria possível ao trazer a mídia para dentro dos muros escolares e das salas de aula. A autora alerta que essa atividade não é fácil, pois o cinema não deve ser tratado na escola apenas como entretenimento, mas como fonte de pesquisa, “como registro de uma época e história, bem como em muitos momentos, servindo de instrumento ideológico que ajuda na construção das identidades individuais e coletivas” (p. 64).

Essa parceria entre cinema e escola serviria para vencer desafios e formaria outras linguagens de transmissão e construção do conhecimento. A utilização da mídia em sala de aula, neste caso a linguagem cinematográfica, seria justificada pelas mudanças na sociedade contemporânea, que vive a “era midiática”. Os filmes em análise oportunizariam ao aluno a ampliação de seu repertório, porque teriam contato com temas relevantes da história brasileira.

O cinema possibilitaria o debate de temas diversificados como: sexualidade, valores, questões étnicas, diferenças sociais, crenças e visões de mundo diferentes. A narrativa fílmica contribuiria para o debate interdisciplinar, pois com a exibição de um filme na sala de aula, podemos trabalhar várias disciplinas, tais como: geografia, história, artes, línguas, ciências, filosofia, sociologia, comunicação, sociologia, arquitetura, entre outras. Além disso, a

linguagem cinematográfica contribuiria para a reflexão dos alunos sobre suas próprias condições de vida e a construção da realidade.

A tímida utilização do cinema em sala de aula vem, aos poucos, sendo superada pelos professores. Um dos motivos dessa mudança seria a polissemia da linguagem cinematográfica. Por meio dela, os docentes reconheceriam os filmes como fonte de investigação de problemas de interesse educacional.

Vale salientar que, muitas vezes, o professor, por falta de conhecimento, não discute a linguagem cinematográfica com os alunos e nem faz a “leitura” das mensagens implícitas nela. Frisamos que as iniciativas próprias de professores contribuem para a valorização do cinema na educação. Nos últimos anos, constatamos que o governo do Paraná, por meio da Secretaria Estadual de Educação, em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), oferece cursos de capacitação à distância sobre mídia. Dentre as linguagens midiáticas estudadas está o cinema na educação.

Sob esta perspectiva, não podemos nos esquecer que, apesar de o cinema ser utilizado como prática pedagógica, ainda há críticas sobre essa prática. Dentre elas, as críticas referentes à baixa produção de alguns filmes e à exibição de cenas de violência. Os pesquisadores que defendem a utilização de filmes em sala de aula justificam que:

O cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas de diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas. [...] Na maior parte das vezes, os estudantes são levados a considerar a possibilidade de uma mesma situação ser vista e compreendida de formas profundamente diferentes (DUARTE, 2006, p. 90).

Esse argumento nos leva a crer que mesmo filmes que apresentam cenas com violência podem ser utilizados em sala de aula como forma de questionar a sociedade contemporânea e seus conflitos sociais. A linguagem cinematográfica de fácil compreensão pode ser acessível a todas as pessoas, especialmente os estudantes. Porém, é bom lembrarmos que para utilizar o filme em sala de aula são necessários alguns critérios como: assistir várias vezes a película antes de exibir aos alunos, argumentar sobre o período retratado no filme, falar sobre a biografia do diretor, contextualizar a história para facilitar a compreensão e criar

um roteiro, inclusive, com referência sobre outras películas que abordam o mesmo assunto.

Os filmes oferecem farto material para debater e analisar períodos importantes da sociedade mundial. O professor, nesses filmes, parte das informações de suas narrativas para estabelecer uma relação com os textos acadêmicos, a fim de abordar temas complexos como a ditadura militar brasileira, fonte de pesquisa de nossa dissertação.

Não há necessidade de vincular a utilização de um filme na sala de aula a um determinado assunto ou tema, por exemplo, sempre associar o filme *Platoon* (Oliver Stone, 1986) à guerra do Vietnã. Podemos abordar também a geografia daquele país do sudeste asiático, sua cultura e sua economia. A linguagem cinematográfica é ampla.

A maior parte dos filmes pode ser utilizada para discutir os mais variados assuntos. Tudo depende dos objetivos e conteúdos que se deseja desenvolver. O importante é que os professores tenham algum conhecimento do cinema orientando suas escolhas (DUARTE, 2006, p. 94).

A autora enfatiza a importância de o professor ter conhecimento prévio sobre o filme para que haja um melhor entendimento por parte dos alunos. Na análise dos filmes, é preciso conhecer os significados culturais expressos na narrativa fílmica e ter clareza dos propósitos e dos objetivos ao selecionar um filme para trabalhar um determinado conteúdo do currículo escolar.

O professor, ao exibir um filme na sala de aula, precisa conhecer o contexto em que foi produzido e também considerar o repertório do aluno. Dessa maneira, facilita o entendimento das mensagens fílmicas e, conseqüentemente, obtém melhor resultado no processo de ensino e de aprendizagem. Isso não significa que o professor precisa dominar a linguagem cinematográfica. Setton (2004) argumenta que para utilizar o filme como recurso didático é necessário:

Identificar, fragmentar seus elementos constitutivos, a partir de uma metodologia crítica de análise para depois interpretá-los de acordo com interesses mais imediatos [...]. Para usar as projeções de filmes como material educativo é preciso retirá-los de seu espaço de circulação mais imediato, é preciso retirá-los de seu contexto normal de exibição, enfim, como entretenimento, para em

seguida submete-lo a um debate com propósitos estabelecidos *a priori* (p. 70).

Neste caso, é necessário que haja a “leitura” do filme e que se faça uma busca das mensagens implícitas na película. “Ler” um filme é ir além do óbvio, pois todos os filmes trazem mensagens que devem ser questionadas e analisadas. Eles passam ideologias e o aluno não pode recebê-las sem criticá-las. Salientamos que também não podemos deixar de valorizar o filme enquanto entretenimento e lazer para os alunos.

Setton (2004) comenta ainda que, neste mesmo momento, o filme “propõe e seleciona a discussão de algum comportamento e/ou padrão de conduta, reforça e legitimam outros”. Parra; Parra (1985, p. 142) frisam que “o filme educativo, como qualquer outro elemento audiovisual, não deve, pois, ser encarado como algo raro, uma atividade extraclasse com um ‘sabor de festa’”. Os autores escrevem, ainda, que o filme é instrumento, é ferramenta de trabalho e só deve ser usado se, de fato, trazer uma contribuição efetiva à aula.

De acordo com Parra; Parra (1985), a “leitura” de um filme segue algumas etapas básicas como: levantamento de hipóteses, problemas, orientação da observação, vocabulário da narração, entre outros. Esses itens facilitariam a análise do filme. A aula tornaria mais dinâmica e “evitaria a passividade do aluno frente a ele” (p. 142). Os autores argumentam que:

Um filme educativo não necessita ser projetado à maneira dos filmes recreativos. Deve levar o aluno a desenvolver sua capacidade de observação, descobrir as relações entre os fenômenos apresentados, semelhanças e diferenças, adotar uma atitude crítica frente a imagem, e a desenvolver ‘o gosto pela investigação e pelo contato com o real’ (PARRA; PARRA, 1985, p. 142).

Vale salientar que, após a exibição do filme, a atividade continua com o aluno. O professor pode elaborar questionamentos, debates e trabalho em grupo para

analisar o conteúdo do filme; um estudo dirigido para verificar a compreensão e reforçar pontos importantes; um problema a ser resolvido pela classe em grupo ou individualmente; projetos, pesquisas, leituras adicionais, um sem limite de técnicas

renovadas para fixar, desenvolver, ampliar as informações trazidas pelo material audiovisual (PARRA; PARRA, 1985, p. 142).

Em nossa perspectiva, a utilização de filmes no espaço escolar vai além de um estudo dirigido e reforço de pontos importantes para serem fixados. Por isso, optamos pelos Estudos Culturais para analisar a inserção dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem da educação fundamental. Além das propostas apresentadas pelos autores, sugerimos atividades escolares com painéis, exposições e murais. Todas essas atividades devem levar o aluno à reflexão e à análise crítica. Por isso, é importante analisarmos a mídia pela visão dos Estudos Culturais, teorizando a nossa pesquisa.

2.2 Mídia e Estudos Culturais

O homem contemporâneo recebe todos os dias milhares de informações vindas dos mais variados meios de comunicação como: rádio, televisão, outdoor, *busdoor* e cinema. Isso cria uma cultura da mídia, na qual apresenta padrões estéticos, conceitos de certo ou errado, entre outros. Essa cultura da mídia, quando não analisada ou questionada, pode ser consumida sem criticidade pelas pessoas e torna-as, muitas vezes, consumidoras conspícuas ou colabora para gerar “pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes” (KELLNER, 2001, p. 11).

Neste item apresentaremos a relação entre Estudos Culturais e cultura da mídia, em especial, o cinema. Salientamos que abordaremos apenas o cinema, por ser objeto de nossa pesquisa.

As mídias eletrônicas apresentam um mundo espetacularizado com sons, imagens, cores e movimentos que contribuem para oferecer dinamicidade das informações e para a proliferação dos produtos da mídia. Os veículos de comunicação como o cinema, a televisão e a internet fascina o telespectador pela capacidade de entretenimento.

Os Meios de Comunicação de Massa (MCM) “fornecem modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente” (KELLNER, 2001, p. 9). As pessoas podem resistir aos significados e recusar as mensagens dominantes. Mas para isso terão de criar “sua própria

leitura e seu próprio modo de apropriar-se da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalece-se e inventar significados, identidade e forma de vida próprios” (KELLNER, 2001, p.11). No entanto, a maioria das pessoas consome sem fazer críticas os produtos exibidos pela mídia e, devido à falta dessa análise crítica, conforma-se com a organização da vigente sociedade.

Salientamos que a própria mídia também oferece meios para que o público se fortaleça em oposição a essa sociedade. A rejeição ou a aceitação dependerá da interpretação e da cultura de cada pessoa, de seu repertório, de sua crítica, de acordo com a realidade em que vive.

Para Ramonet (2002, p.8), “as imagens da mídia audiovisual de massa são máquinas repetitivas onde proliferam e triunfam, soberbos e estúpidos, os *estereótipos*. [...]”. Essas repetições funcionariam como “lavagem cerebral” nas pessoas, impostas por megagrupos dominantes com o objetivo de inculcar ideologias. Neste caso estaria o cinema, veículo de comunicação popular que está em todas as classes sociais e lugares, entre eles, a escola.

Para entendermos a complexidade existente entre cultura de mídia e cinema, partimos dos conceitos de Estudos Culturais desenvolvidos por Douglas Kellner (2001), que focaliza a luta contra a dominação e contra as relações estruturais de desigualdade e opressão. De acordo com o autor, os estudos culturais “situam a cultura num contexto sócio-histórico no qual esta promove dominação ou resistência, e critica as formas de cultura que fomentam a subordinação” (KELLNER, 2001, p. 49). O autor estuda a cultura da mídia a partir da Teoria Crítica, advinda dos pensadores da Escola de Frankfurt. Em seguida, apóia-se nos Estudos Culturais Ingleses e questiona os discursos das correntes pós-modernas ou pós-estruturalistas, criticando-os.

Esse discurso mal ou pouco teorizado reduz o “pós-moderno” ao status de jargão, numa tentativa muitas vezes confusa de distanciar-se dos compromissos impostos pela teoria moderna, ou de parecer “por dentro” ou “pra frente”. (...) Portanto, não há discurso de consenso em torno do pós-moderno, mas, ao contrário, uma série de paradigmas e discursos em disputa (KELLNER, 2001, p. 69).

O autor questiona a falta de estudos sobre as teorias pós-modernas e acrescenta que há teóricos que usam sistematicamente o termo pós-modernismo de maneira arbitrária e pautado ainda no modernismo.

Por outro lado, Kellner (2001) diz que os Estudos Culturais absorvem a influência da Escola de Frankfurt e analisa, de maneira crítica, os produtos da mídia, que inculcam ideologias dominantes. Segundo o autor, os frankfurtianos “cunharam a expressão ‘indústria cultural’ para indicar o processo de industrialização da cultura produzida para a massa e os imperativos comerciais que impeliam o sistema” (p. 44).

Na realidade, as produções culturais, produzidas em massa, tornavam-se mercadorias, padronizados e massificados. “Os produtos das indústrias culturais tinham função específica, porém, de legitimar ideologicamente as sociedades capitalistas existentes e de integrar indivíduos nos quadros da cultura de massa e da sociedade” (*ibidem*).

O autor exemplifica os efeitos da indústria cultural por meio de análises de música popular feita por Adorno e pelos estudos de Lowenthal sobre a literatura popular e revistas. A massificação e a produção em massa descaracterizariam a obra-de-arte e a transformariam em mercadoria. Kellner (2001) afirma que os frankfurtianos

foram os primeiros a ver a importância daquilo que chamaram de ‘indústria cultural’ na reprodução das sociedades contemporâneas, uma vez que as chamadas cultura e comunicações de massa ocupam posição central entre as atividades de lazer, são importantes agentes de socialização, mediadoras da realidade política e devem, por isso, ser vistas como importantes instituições das sociedades contemporâneas, com vários efeitos econômicos, políticos, culturais e sociais (p. 44).

Apesar de abordar a Teoria Crítica, o autor alerta que ela possui sérias deficiências e acrescenta que:

A superação de suas limitações compreenderia: análise mais concreta da economia política da mídia e dos processos de produção da cultura; investigação mais empírica e histórica da construção da indústria da mídia e de sua interação com outras instituições sociais; mais estudos de recepção por parte do público

e dos efeitos da mídia; e incorporação de novas teorias e métodos culturais numa teoria crítica reconstruída da cultura e da mídia (KELLNER, 2001 p. 44-45).

Essa análise mais profunda defendida pelo autor atualizaria a teoria crítica proposta pelos pensadores de Frankfurt. Outro aspecto negativo apontado por Kellner (2001) é a dicotomia frankfurtiana da existência de uma cultura superior e outra inferior. Isso “deve ser substituída por um modelo que tome a cultura como um espectro e aplique semelhantes métodos críticos a todas as produções culturais que vão desde a ópera à música popular, desde a literatura modernista até as novelas” (p. 45). Nesse ponto específico estaria o cinema que passaria a ser analisado pelos Estudos Culturais no contexto político, econômico, político e social.

2.2.1 Cinema e Estudos Culturais

Segundo Johnson (2006, p. 142), “os Estudos Culturais preocupam-se, em primeira mão, com os produtos da cultura popular e dos *mass media* que expressam os rumos da cultura contemporânea”. Nesse caso, estaria o cinema que passa a ser analisado pelos Estudos Culturais como fonte de entretenimento, narrativa e também como prática social. Além disso, os Estudos Culturais buscariam entender o cinema em sua produção, consumo, prazer e significados.

Johnson salienta ainda que os Estudos Culturais compreenderiam os produtos culturais como agentes da reprodução social, o que contribuiriam para a formação de uma sociedade hegemônica.

Nesta perspectiva, são estudadas as estruturas e os processos através dos quais os meios de comunicação de massa sustentam e reproduzem a estabilidade social cultural. Entretanto, isto não se produz de forma mecânica, se não se *adaptando* continuamente às pressões e às contradições que emergem da sociedade, e *englobando-as* e *integrando-as* no próprio sistema cultural (JOHNSON, 2006, p. 147).

Por ser um meio de comunicação de massa, o cinema contribuiria para repassar conceitos, firmar estereótipos e influenciar a sociedade. Se os Estudos Culturais afirmam que toda ação social é cultural e que as práticas sociais

comunicam significados, revelam-nos que o ser humano é híbrido e que ao assistir a um filme cada espectador cria seus próprios significados sobre as mensagens apresentadas nas películas.

Na perspectiva dos Estudos Culturais defendida por Kellner (2001) analisaremos o cinema como fonte de pesquisa na educação. O autor argumenta que a mídia, no caso de nossa pesquisa restringimos ao cinema, “cria um sistema de cultura organizado segundo uma variedade de indústrias, tipos, gêneros, subgêneros e ciclos de gêneros” (p.87).

Nesse sentido, o cinema se justificaria como importante fonte de pesquisa na educação porque aborda diversos assuntos como: história, geografia, artes, entre outras disciplinas. Porém, os filmes precisam ser “lidos” para os alunos, pois sendo um produto da cultura da mídia “não são entretenimento inocente mas têm cunho perfeitamente ideológico e vinculam-se à retórica, às lutas, a programas e ações políticas” (KELLNER, 2001, p. 123).

O autor nos chama a atenção no que se refere a necessidade de decodificar as mensagens e efeitos ideológicos presentes nos filmes que são exibidos em sala de aula. Essa interpretação das mensagens fílmicas culminaria no desenvolvimento de uma política de contestação, contribuindo para a formação de um aluno mais crítico e observador.

Em se tratando de cinema, os Estudos Culturais propiciariam análise mais complexa dos filmes. Para Kellner (2001, p. 135), “os filmes e outras formas de cultura da mídia devem ser analisados como texto ideológicos em *contexto* e *relação*” (...). Ao falarmos sobre textos ideológicos, fazemos uma abordagem da relação existente entre cinema e Estado; pois, os filmes que analisamos nos remetem à ideologia dominante.

2.3 Relação cinema e Estado

O cinema e o Estado sempre tiveram uma relação próxima. Durante o Estado Novo (1937-1945), o presidente Getúlio Vargas implantaria, em 1939, o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), órgão que substituiria o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC). O DIP passaria a controlar as produções artísticas desde a música até o cinema e, antes da

exibição dos filmes, era exibida a propaganda do governo federal. Fausto (2000) argumenta que:

O DIP exerceu funções bastante extensas, incluindo cinema, rádio, teatro, imprensa, “literatura social e política”, proibiu a entrada no país de “publicações nocivas aos interesses brasileiros”, agiu junto à imprensa estrangeira no sentido de se evitar que fossem divulgadas “informações nocivas ao crédito e à cultura do país”; dirigiu a transmissão diária do programa radiofônico “Hora do Brasil”, que iria atravessar os anos como instrumento de propaganda e de divulgação das obras do governo (FAUSTO, 2000, p. 376).

Segundo o autor, o Estado Novo foi implantado no estilo autoritário, sem grandes mobilizações. O movimento popular e os comunistas tinham sido abatidos e não poderiam reagir; a classe dominante que aceitava o golpe como coisa inevitável e até benéfica (p. 364-365).

Porém nesta pesquisa, restringimo-nos ao período da ditadura militar brasileira, época que centralizamos nossos estudos. Segundo Ramos (1983), essa aproximação histórica entre o poder e a sétima arte deveu-se a relações frágeis, política titubeante e de pouco interesse. O autor escreve que: “O cinema brasileiro mais do que ‘problema de governo’ deveria ser ‘produto de governo’(p. 32). Ele se refere a influência direta do Estado sobre o cinema, que, a partir do golpe militar de 1964, passaria a fiscalizar a produção cinematográfica do país. Os filmes deveriam estar dentro de um contexto de acordo com a política vigente da época. Ramos (1983) explica que:

Os filmes deveriam se colocar dentre de alguns limites, adotando-se balizas ideológicas bem claras, que dariam direito a rejeitar filmes que incluíssem ‘propaganda de guerra, de processos violentos para submeter a ordem política e social, de preconceitos de raça ou de classe’ (p. 32).

O autor deixa claro a interferência do Estado no cinema, bem como a censura sobre a produção de filmes, principalmente aqueles que tratassem de propaganda de partido político ou todos que, por ventura, viessem suscitar a desordem nacional.

Apesar de o governo brasileiro “fiscalizar” a produção cinematográfica no período chamado de “anos de chumbo”, Ramos (1983) alerta que:

Surge a contraposição clara e bem-demarcada entre uma tendência que vinculava-se ao forte centro de irradiação do nacionalismo da época, atravessando a cultura e o cinema pelo binômio “desalienação-libertação nacional”, e uma concepção que submetia o ‘nacional’ a valores ditos universais, caracterizando uma postura “universalista-cosmopolita”[...]. Reaparecem no campo do cinema duas formas distintas de uma situação que é constante no processo cultural brasileiro – a dilacerada tensão entre os dados locais e os influxos do cosmopolitismo (p. 39).

Essas duas vertentes deixariam claro que de um lado ocorre o cinema, utilizado pelo governo para propagar suas idéias nacionalistas e que não vai além de “uma busca de ‘brasilidade’”. De outro, o cinema que requer uma “libertação nacional”, termo utilizado por Ramos (1983), quando se refere à penetração do cinema estrangeiro no Brasil, fato que macularia, descaracterizaria e corromperia a cultura do país.

O autor relata que a criação do Instituto Nacional do Cinema (INC), em 1966, deixa o Estado no centro das discussões no que tange à produção cinematográfica. O órgão, que é uma autarquia federal subordinada ao MEC, deixa claro que, a partir de 1966, o Estado assumiria e administraria, de forma centralizada, os problemas do campo cinematográfico.

No campo especificamente cinematográfico, a preocupação era centralizar as atividades dentro de uma política cultural mais ampla, e reforçar o caráter industrial do cinema, sempre sem tocar nos interesses estrangeiros. [...] neste primeiro momento[...], o cinema brasileiro vaga entre as pressões do cinema estrangeiro e do mercado, mas sob o comando e o controle do Estado (RAMOS, 1983, p. 54).

Esse fato mostra a relação próxima entre o Estado e o cinema e o controle do poder público sobre a sétima arte. Apesar disso, o autor argumenta que os cineastas do Cinema Novo,

mesmo se opondo ao grupo que dominava a ação estatal no cinema, continuariam a ver no Estado o grande responsável pelo desenvolvimento do cinema brasileiro e de sua afirmação cultural nacional, sendo negligenciando que o Estado pós-64 não

encamparia qualquer proposta de desenvolvimento que ferisse interesses do capital internacional (p.55).

O governo brasileiro atenderia ao mercado cinematográfico internacional, principalmente, ao americano. Com isso, filmes produzidos nos Estados Unidos se propagariam nas salas de cinemas do Brasil. Apesar dessa popularização dos filmes *hollywoodianos*, continuou a produção do cinema nacional.

Neste contexto dos anos de 1960, surge o Cinema Novo que se preocuparia em mostrar um Brasil de conflitos políticos e sociais, desconhecido da maioria dos brasileiros. O Cinema Novo apresenta a militância política da ciência social, “ligados à questão da identidade e às interpretações conflitantes do Brasil como formação social” (XAVIER, 2004, p. 19). Tema que foi deixado de lado após o golpe militar de 1964. Neste período, o Cinema Novo deixaria a temática sobre religião, futebol e a festa popular. Segundo o autor, os cineastas considerariam essas manifestações culturais como forma de alienação. Após o golpe militar, o cinema passaria a oposição e entraria na fase dos filmes reflexivos como, por exemplo, *Terra em transe* (Glauber Rocha, 1967) e *Fome de amor* (Nelson Pereira, 1968). Nesta fase, o objetivo do cinema seria aproximar, mesmo de maneira ilusória, os intelectuais do povo.

Com o golpe militar brasileiro (1964-1985), as atividades culturais seriam duramente reprimidas, episódio que afetaria diretamente a produção cinematográfica. No governo de Artur Costa e Silva (1967-1969), por exemplo, considerado um dos mais repressores do período ditatorial, foi promulgado o Ato Institucional número 5, que entrou em vigor no dia 13 de dezembro de 1968 e permaneceu até o início de 1979. Fausto (2000, p. 480) comenta que com o AI-5: “Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos do governo”. Nesse caso, a censura se fecha contra todas as manifestações culturais como música, teatro e cinema que questionavam o regime político.

Xavier (2004, p. 51) salienta que o AI-5 transfere a “circulação, até 1979, de filmes como *O País de São Saruê* (Vladimir Carvalho, 1971), *Os homens que eu tive* (Teresa Trautman, 1973) e *Iracema* (Bodansky\Senna, 1975)”. O autor comenta que, durante “os anos de chumbo”, a produção do cinema nacional não teria sido de qualidade inferior. “Talvez encontramos mais obras de interesse e

qualidade no período mais sombrio, até meados da década de 1970, do que no período de crescente e gradual respiração política, com seus avanços e recuos” (XAVIER, 2004, p. 52). Como exemplos dessa produção cinematográfica de qualidade estão filmes como: *A Derrota* (Mário Fiorani, 1967) e *Terra em transe* (Glauber Rocha, 1967).

Os integrantes do Cinema Novo recusam o cinema industrial influenciado pelos norte-americanos, e mostram a realidade do Brasil rural nordestino. Os filmes são produzidos com poucos recursos técnicos e financeiros.

Para sobreviver ao golpe militar, o cinema nacional aposta, a partir de 1965, em filmes menos críticos e baseados nos clássicos da literatura brasileira como: *Menino de Engenho* (Walter Lima Jr., 1965), por exemplo, adaptado do livro homônimo do autor da segunda fase do modernismo brasileiro (1930-1945), José Lins do Rego (1901-1957). De acordo com Tufano (1985, p. 151), nessa fase, o modernismo também é denominado de neo-realista moderno. “Refletindo as preocupações sociais e políticas que agitavam o Brasil na época, desenvolveu-se um tipo de ficção que enveredou para o documentário social e o romance político”.

Em seguida, o cinema brasileiro se destaca pela análise psicológica das personagens e leva a uma abordagem profunda dos problemas gerados pela tensão existente entre indivíduos e o contexto social em que vivem. Entre as adaptações para o cinema desta época está a obra de Guimarães Rosa (1908-1967), *A Hora e a Vez de Augusto Matraga* (Roberto Santos, 1965). O Cinema Novo teve grande significância na história cultural do país, pois “expressou sua direta relação com o momento político em filmes onde falou a voz do intelectual militante, sobreposta à do profissional de cinema” (XAVIER, 2004, p. 57). Segundo o autor, nesse período o cinema brasileiro não apenas retrata a miséria do povo nordestino e da favela, mas também aborda temas relacionados ao meio urbano, de classe média; e “projetam na tela as mazelas da classe a que pertencem o realizador e o público, e o cinema mostra-se severo com o mundo mesquinho, conservador, arrivista de uma pequena burguesia que aparece medrosa, cega, imediatista” (p. 63).

Na contramão do Cinema Novo nasce, em 1969, o Cinema Marginal ou Cinema do Lixo. Liderada por cineastas remanescentes do Cinema Novo, essa

nova linguagem cinematográfica trouxe personagens transgressoras, marginais e prostitutas. A vida urbana e suas contradições foram para as telas. De um lado, o progresso industrial principiante prometido pelos governos militares no “milagre brasileiro”. De outro, acentua-se a vulnerabilidade do mercado nacional em dependência do sistema financeiro e do comércio internacional.

Esse novo jeito de fazer cinema explora cenas de sexo como em *Jardins das Espumas* (Luís Rozemberg, 1970). Para Xavier (2004, p. 69), esse filme “(...) busca a metáfora política mais globalizante envolvendo sexo, imperialismo e guerrilha urbana”. Outro exemplo é *O Pornógrafo* (João Callegaro, 1970) que “trabalha a crise de identidade, as fantasias e frustrações sexuais, a violência, o marginalismo, perambulações sem destino; compõem um desfile de jogos persecutórios, figuras obscenas a encarnar o fascismo tupiniquim” (XAVIER, 2004, p. 69). Os filmes, que melhor representariam esta fase *underground*, são: *O bandido da luz vermelha* (Rogério Sganzerla, 1968) e *Matou a família e foi ao cinema* (Júlio Bressane, 1969). Para os críticos, nessa fase o cinema brasileiro tornar-se-ia provocativo e irônico, com filmes que rompem com a linguagem cinematográfica do Cinema Novo. Para Xavier (2004),

A provocação tem como alvo as tradições cristãs associadas aos donos do poder; e quer dar impressão ao leque de sub-culturas dos grupos marginalizados, em choque com um provincianismo que, naquele momento, recebia um impulso militar (p 32).

Na perspectiva do autor, é a vez do cinema dar voz aos marginalizados. Porém, o Cinema Marginal chega ao fim no início dos anos de 1980. Diversos fatores contribuíram para essa fase cinematográfica acabar, entre eles, a abertura política, ou seja, a redemocratização do país, e filmes que passaram a abordar temas antes proibidos pelo governo militar. Em seguida, filmes como *Eles não usam black-tie* (Leon Hirszman, 1981), da obra homônima de Gianfrancesco Guarnieri, ícone do teatro modernista brasileiro; e *Pra frente Brasil* (Roberto Farias, 1982) mostraram uma narrativa cinematográfica diferente da época da ditadura, e marcam uma nova fase do cinema nacional: a da crítica política. Lembramos que, além de *Pra Frente Brasil*, Farias é muito conhecido pelas suas produções de entretenimento e televisivas como: *As noivas de Copacabana* (1982) e *Memorial de Maria Moura* (1994). O cineasta iniciou sua carreira no

Cinema Novo como assistente de direção de José Carlos Burle e Watson Macedo. Porém, seu primeiro filme *Rico ri à toa* (1957) é considerado uma chanchada, devido ao humor irônico e popular. Nos anos de 1960, ele filma *Assalto ao trem pagador* (1962), um dos marcos do Cinema Marginal. Ainda nessa década, Farias produz uma série de filmes com o cantor de música popular brasileira, Roberto Carlos, como: *Roberto Carlos e o Diamante Cor-de-rosa* (1970) e *Roberto Carlos a 300 quilômetros por hora* (1971). Em meados dos anos de 1980, o cineasta produz *Os trapalhões no Auto da Compadecida* (1986) e, atualmente, foca sua carreira em programas para televisão.

Apesar de filmes expressivos como *Eu sei que vou te amar* (Arnaldo Jabor, 1982), o cinema entra em crise. A Embrafilme¹, que financiava as produções, não sobrevive à falta de apoio e de recursos financeiros do governo federal e, em 1990, encerra suas atividades.

Na década de 1990, a indústria cinematográfica brasileira enfrenta uma crise crônica. Além da Embrafilme, foram extintas pelo então presidente da República, Fernando Collor de Melo, a Lei Sarney² e a reserva de mercado para filme brasileiro. Isso faria a produção de filmes nacionais cair para quase zero. Nessa década, a forte concorrência do cinema internacional, principalmente o norte-americano, da televisão e do vídeo cassete, contribuíram para o público desaparecer das salas de exibições de filmes nacionais. Somam-se ainda a falta de incentivos advindos dos setores públicos e privados para as produções cinematográficas nacionais.

O cinema brasileiro, para não ser extinto, torna-se internacionalizado ao firmar parcerias com produtoras estadunidenses e européias. As co-produções são responsáveis por filmes como *A Grande Arte* (Walter Salles Jr., 1991) e *Capitalismo Selvagem* (André Klotzel, 1993). A partir da segunda metade da década de 1990, o cinema retonaria com produções de qualidade, entre elas, *Lamarca* (Sérgio Rezende, 1994) e *Carlota Joaquina – a princesa do Brasil* (Carla Camurati, 1994).

¹ Criada pelo decreto-lei nº 862, de 12 de setembro de 1969, tinha objetivo de fomentar a produção e a distribuição de filmes brasileiros. Foi extinta em 16 de março de 1990, pelo governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992).

² Lei número 7.505, de 3 de outubro de 1986, concede benefícios mediante isenção de imposto de renda a toda operação de caráter cultural ou artístico.

A partir de 2000, o cinema se revigoraria e o público volta a prestigiar as produções nacionais com o lançamento de filmes como: *Olga* (Jayme Monjardim, 2004) e *Zuzu Angel* (Sérgio Rezende, 2006) e *O ano em que meus pais saíram de férias* (Cao Hamburger, 2006). Como vimos anteriormente, o Estado, muitas vezes, utiliza do cinema para repassar a ideologia do poder vigente. Por isso, na seção seguinte, vamos abordar a relação entre ideologia e cultura da mídia.

2.4 Ideologia e cultura da mídia

Desde que o filósofo francês, Destutt de Tracy, criou no final do século XVIII o conceito de ideologia, surgiram muitas polêmicas em torno dessa definição. Para Tracy, “ideologia deveria ser compreendida como ‘ciência das idéias’, assemelhando-se às ciências naturais” (TOMAZI, 2003, p. 11). Porém, entendemos que o conceito de ideologia é amplo e engloba sistema de crenças de uma classe ou grupo social, produção de significados de idéias, crenças ilusórias, fenômenos como sexo, entre outras formas de dominação ideológica. Kellner (2001) adota o conceito de ideologia proposto por Marx e Engels que “caracterizam a ideologia como as idéias da classe dominante que obtêm predominância em determinada era histórica” (p. 77).

Nessas idéias dominantes estariam as do Estado, que segundo Hall (2003, p. 154), “condensa práticas sociais muito distintas e as transforma em operações de controle e domínio sobre classes específicas e outros grupos sociais”. Então, a ideologia da classe dominante serviria aos interesses da dominação. Para evitar isso, haveria necessidade de desmistificar essas idéias que estão inculcadas na classe dominante. Nos últimos anos, os críticos propuseram uma correção no conceito de ideologia. Para eles, o termo deveria abranger “teorias, idéias, textos e representações que legitimem interesse de forças dominantes em termos de sexo e raça, bem como de classe” (Kellner, 2001, p. 79).

Esse conceito amplo de ideologia aproxima-se da cultura da mídia, pois esta também estabeleceria a hegemonia de alguns grupos. Por isso, para criticar a ideologia dominante seria preciso a interpretação de textos da cultura da mídia. Segundo Kellner (2001), fazer crítica da ideologia implicaria analisar imagens, símbolos, mitos e narrativas, bem como proposições e sistemas de crenças. Ele

argumenta que a mídia não é um sistema de doutrina rígido e o poder ideológico da mídia está no processo de sedução lento e oculto, propiciado pelos prazeres. O indivíduo fica fascinado pelas fantasias e o consumo de sonhos oferecidos pela mídia.

Vianna e Setton (2004, p. 88) corroboram com Kellner e acrescentam que: “os produtos da cultura da mídia têm a capacidade de transcodificar discursos de uma política dominante, como ainda revelar anseios e conflitos culturais intensos a uma sociedade”. Exemplo típico seria o cinema, onde há ideologia e texto da cultura da mídia. Analisar a linguagem cinematográfica não seria apenas criticar a ideologia presente no filme, seria preciso criticar também as figuras, os discursos, as tomadas da câmera, entre outros itens, que comporiam a película. Os fatos mostrados nos filmes analisados nesta dissertação, como as posições de câmeras em close para acentuar o sofrimento das personagens, tornam as cenas mais emotivas. A ideologia dominante também é bem marcante tanto no filme *Pra frente Brasil* quanto no filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, porque reforça o poder militar vigente na época.

A análise das figuras seria importante porque, de acordo com Kellner (2001), as representações dos textos da cultura popular constituem a imagem política por meio das quais os indivíduos vêem o mundo e interpretam os processos, os eventos e as personalidades políticas. Na sociedade midiática atual as representações seriam importantes para examinar imagens e as figuras ideológicas.

Os Estudos Culturais se apropriariam das várias áreas de conhecimento para criticar, decodificar e ler as imagens e as narrativas da cultura da mídia. Esta, por sua vez, teriam entre suas funções “conservar fronteiras e legitimar o domínio da classe, da raça, do sexo hegemônico” (KELLNER, 2001, p. 85). Na perspectiva de Hall (2003), a ideologia das classes dominadas estaria adaptada aos interesses e “funções da classe dominante no modo capitalista de produção” (p.163). Haveria uma simbiose entre uma e outra, pois a ideologia da classe dominada também produziria e reproduziria, mesmo que seja para propagar a ideologia dominante.

Hall (2003) argumenta ainda sobre os “Aparelhos Ideológicos de Estado”. O autor recorre à distinção feita por Althusser entre Aparelhos Repressivos de

Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado. O primeiro englobaria, por exemplo, o exército e a polícia. No segundo, estariam as instituições como: igreja, sindicatos e a mídia. Em se tratando de mídia, estaria o cinema que faz parte de nossa pesquisa. Nesse caso, o cinema contribuiria para propagação de ideologias, sejam elas relacionadas aos aparelhos repressivos ou ideológicos de Estado. Os filmes seriam porta-vozes, não somente do governo, mas da sociedade.

Se reportarmos ao estudo cultural crítico no cinema, frisamos que ele não deve só criticar as ideologias dominantes, “mas também detectar quaisquer momentos utópicos, contestadores, subversivos e emancipatórios nos construtos ideológicos, momentos esses que são contrapostos às formas vigentes de dominação” (KELLNER, 2003, p. 146). Salientamos ainda que os filmes são produzidos para atender a um determinado propósito e, por isso, há público específico definido pelos modos de endereçamento, que são abordados em seguida.

MODOS DE ENDEREÇAMENTO

O filme não é produzido aleatoriamente. Ele tem um público específico que pretende atingir. Os significados dos filmes são diversos, pois não são fixos, mas mudam de acordo com quem assiste a eles. Nesse caso, há necessidade dos modos de endereçamento, onde a película destina-se a um público específico. Eles podem cativar ou afastar o espectador, pois atingiriam a parte não consciente da pessoa.

Isso significa que os modos de endereçamento de um filme levariam o sujeito a um lugar que ele gostaria de ocupar ou, até mesmo, que ocupa. Nessa seção, abordaremos os modos de endereçamento e sua importância para o espectador fazer a “leitura” do filme de acordo com a experiência de cada um.

3.1 Modos de endereçamento e cinema

Os modos de endereçamento são complexos. Nessa perspectiva, Ellsworth (2001) argumenta que os modos de endereçamento devem atrair o espectador de maneira particular e individual ao conhecimento de um texto. Essa sintonia entre o conhecimento individual de quem “lê” as mensagens fílmicas e os modos de endereçamento tornaria o filme atrativo ao espectador, porque ele “adquire sentido, dá prazer, agrada dramaticamente e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados com o filme” (p. 24).

Os filmes são dinâmicos e combinam sons, movimentos, cores, cenários, roteiros, entre outros itens, que depois de concluídos, formam uma linguagem específica que atingiria público também específico. Segundo Ellsworth (2001, p. 16), o filme não é somente “[...] um sistema de imagens e do desenvolvimento de uma história, mas também de uma estrutura de endereçamento que está voltada para um público determinado, imaginado”.

Essa especificidade é demarcada pelos diretores, produtores e roteiristas do filme quando elaboram a estrutura narrativa que nos parece aleatória e natural. Porém, salientamos que esses fatores vão definir os modos de endereçamento, que podem ou não acertar o público alvo. Frisamos que, às vezes, os modos de

endereçamento também erram o alvo. Vale lembrar que as pessoas podem se recusar a assistir a um filme por razões diversas como: não se identificam com a história, não se sentem motivadas pelo estilo do filme (drama, comédia, terror), entre outros.

Essa rejeição a um determinado filme deve-se a alguns fatores, por exemplo, opiniões de amigos que assistiram não gostaram ou não se sentiu atraído após assistir ao trailer da película. Neste caso, o filme não foi feito para esse espectador. Esse “erro de alvo”, às vezes, é necessário, para que o telespectador questione suas opiniões e a linguagem cinematográfica. Conforme Ellsworth (2001), ao dizer que é nesse momento que o espectador passa a “ajustar” o sentido do filme de acordo com o conhecimento dele próprio. A justificativa estaria embasada no seguinte: o espectador nunca sabe o que o filme é; nem o filme sabe quem é esse espectador.

A interpretação ou entendimento de um filme dependem da interação entre o texto fílmico e as experiências do espectador que assiste a ele. Partindo desse princípio, seria possível mudar e, até mesmo, controlar a resposta do público. Para Ellsworth (2001, p. 12), poderia “ser capaz de ensinar aos espectadores como resistir ou subverter quem um filme pensa que são ou quem um filme quer que eles sejam”. Ela salienta que os filmes “são feitos para alguém. Eles visam e imaginam determinados públicos” (p. 13).

Definir esse público não é tarefa fácil. Uma maneira de identificá-lo seria por meio de entrevistas e pesquisas. A autora salienta que “não existe, nunca, um único e unificado modo de endereçamento” (p. 21). Por isso, ela se refere aos modos de endereçamento no plural. Para Ellsworth(2001), a diversidade de modos de endereçamento se justificaria pela heterogeneidade do público, pois um filme pretende, com seus modos de endereçamento, atingir o maior número de pessoas possível.

Nesse caso, os modos de endereçamento se aproximariam mais da estrutura narrativa do filme, mas, de maneira alguma, desprezariam os diálogos ou qualquer outro recurso utilizado na elaboração da película como: edição de imagens e posicionamento de câmeras. Ellsworth (2001) deixa claro ao argumentar que os modos de endereçamento são complexos. Essa complexidade faz com que eles atinjam espectadores empíricos e/ou idealizados.

Ellsworth (2001) salienta ainda que os estudiosos do cinema atribuem os modos de endereçamento não apenas ao filme, mas ao texto do filme e as apropriações que o espectador faz dele. A partir disso, os modos de endereçamento do filme aproximar-se-iam da educação e dos Estudos Culturais.

No caso dos filmes que tratam das ações da ditadura militar de forma implícita e explícita, tais como: *O ano em que meus pais saíram de férias* e *Pra frente Brasil*, mostram a preocupação de uma parte da sociedade brasileira nos anos de 1970 em denunciar as atrocidades feitas pelos militares. Paralelo a isso, estaria o ufanismo “imposto” pelos governos da época. São questões que serão analisadas nas seções seguintes.

3.2 Educação e modos de endereçamento

Por serem espectadores, os professores e alunos também fazem parte dessa complexidade dos modos de endereçamento de um filme. Eles possuem suas experiências que são diferentes entre si. Essa maneira diferenciada que docentes e discentes têm de assistir a filmes e fazerem sua “leitura” interage na produção dos saberes deles, em suas crenças e em suas visões de mundo.

A utilização de filmes pelos professores em sala de aula estaria ligada diretamente aos modos de endereçamento das películas, pois os alunos e os docentes para fazerem a “leitura” do texto e das imagens fílmicos teriam de estar sincronizados com a mensagem que o filme passa. Essas mensagens precisariam fazer parte, de uma maneira ou de outra, da experiência de cada um, no caso dos docentes e discentes.

Isso porque a construção de um filme está direcionado a um público específico, ou seja, a um espectador individualmente, mas de maneira alguma, expressa a atitude de passividade, ao contrário, esse espectador (aqui restringimos aos professores e alunos) não seria vazio nem passivo. Ele já traz consigo experiências que vão ajudar na “construção da leitura” do filme.

Salientamos que essas experiências, a visão de mundo e as referências culturais, serão decisivas para o espectador ver e entender o filme. Segundo Martins (2007, p. 27), até mesmo a região onde mora o espectador influenciaria nos significados que os sujeitos atribuem às imagens. Nesse aspecto, somariam

ainda as diversidades de suportes, meios e culturas. Para o autor, os significados não são perpetuados no sujeito como tatuagem que acompanham e identificam a imagem (*ibidem*).

Na realidade, o espectador (seja professor, ou seja, aluno) cria um processo de interação com as imagens e texto fílmicos. A partir daí, passa a perceber o mundo que o circunda e se relaciona, ocupando um espaço social. Por mais que os modos de endereçamento pretendem atingir um público específico e são rígidos no que tangem à leitura do filme, eles não garantiriam que o espectador faça a leitura como desejada. Pode, às vezes, ocorrer a leitura em direção contrária a esperada. Ao acontecer isso, o professor deve debater o filme junto com os alunos, aproximando o texto e as imagens fílmicas das experiências dos discentes.

Salientamos que o professor, ao preparar a aula, pauta-a referindo-se a alunos hipotéticos, que vão “aprendê-la” de acordo com o repertório de cada um. O mesmo ocorre com os modos de endereçamento de um filme que são direcionados para um determinado público alvo antes da produção da película, mas pode ter reação diferente por ser também hipotético.

A sala de aula, por ser um lugar de muitos olhares e nuances, é um espaço onde se juntam as diferenças sociais e culturais. O professor terá de lidar com essa diversidade e provocar discussões que contribuam para aumentar o conhecimento do aluno. Os textos fílmicos e as imagens em movimento suscitam a necessidade de uma pedagogia da imaginação. O aluno lê o filme de acordo com a sua imaginação e também com a mediação do professor.

A “leitura” do filme, de acordo com a experiência de cada um dos alunos, culmina na construção de um espaço pedagógico diferenciado, dinâmico e heterogêneo. Por outro lado, a utilização de filmes como fonte de pesquisa é uma proposta para tratar de temas relacionados ao conteúdo escolar. Lembramos que a escola poderia romper com os modos de endereçamento propostos nos filmes. Desta maneira, atenderia melhor o público-alvo (aluno), aproximando a película da realidade do estudante.

Nesta dissertação analisaremos as possibilidades de o professor utilizar, em sala de aula, os filmes em estudo para abordar o regime militar brasileiro de

1964 a 1985. Na próxima seção, faremos um breve histórico do período da ditadura militar brasileira e a relação entre cinema, educação e regime militar.

CINEMA E REGIME MILITAR

Neste item, abordaremos, inicialmente, um breve histórico do regime militar brasileiro, que se iniciou em 1964 e findou-se em 1985, com a redemocratização do país. Esse histórico da ditadura militar se justifica em nosso estudo porque os filmes *O ano em que meus pais saíram de férias* e *Pra frente, Brasil*, que serão analisados em nossa pesquisa, trazem em suas temáticas esse período da história política brasileira. Em seguida, faremos a relação entre cinema, educação e ditadura militar.

4.1 O regime militar brasileiro

Nessa seção, faremos um breve histórico do regime militar brasileiro, para que possamos, na sequência de nosso estudo, analisar os filmes *Pra frente Brasil* e *O ano em que meus pais saíram de férias*. Salientamos que vamos nos deter ao início dos anos de 1970, porque os filmes em análise abordam esse período.

O golpe de Estado de 31 de março de 1964 tirou do poder o então presidente João Goulart, que foi exilado no Uruguai, e colocou no poder o general Castelo Branco, eleito pelo Congresso Nacional em 11 de abril de 1964. A partir desse período, se iniciariam os 25 anos de regime militar no Brasil.

Nessas duas décadas e meia de governabilidade militar, o país viveu a ambigüidade do “milagre brasileiro”, que segundo Fausto (2000), “estendeu-se de 1969 a 1973, combinando com o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação” (p. 485). Por outro lado, a população sofreu os efeitos do Ato Institucional número 5, o AI-5, baixado em 12 de dezembro de 1968, pelo então presidente da República, Costa e Silva.

O AI-5 é considerado o Ato Institucional mais radical. Com ele, o governo fechou o Congresso, suspendeu a garantia de hábeas corpus aos acusados de

crimes contra a segurança nacional e das infrações contra a ordem econômica e social.

Segundo Fausto (2000), o AI-5 marcou o início de uma ditadura brutal, punitiva e perseguidora.

(...) o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informações, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão. Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários (FAUSTO, 2000, p. 480).

Corroboramos com a citação acima do autor e, por outro lado, acrescentamos a idéia de Sodré (1984), quando argumenta que a propaganda feita pelos militares em relação ao golpe de 1964, fez com que a própria sociedade brasileira, de início, apoiasse o regime militar:

A propaganda, montada com requintes de sofisticação e abrangendo cópia de meios jamais vista aqui, convenceu a muitos de que a situação se aproximava da catástrofe, não fosse detida em tempo e violentamente. Assim foram anestesiadas resistências, alcançadas e ajudas e alianças surpreendentes, particularmente em duas componentes de singular relevo na estrutura social e política do país: o clero e os militares (SODRÉ, 1984, p. 59).

Nessa mesma perspectiva, Xavier (2004, p. 63) comenta que: “Se o povo não é o povo revolucionário que se deseja, a classe média é observada de modo implacável, deve ser castigada pelo apoio que deu ao golpe”. Essas informações sobre o regime militar são importantes para o nosso estudo, porque os professores poderão utilizar dos filmes em análise para abordar o período de ditadura militar brasileira em sala de aula. O filme, como fonte de pesquisa, também contribuiria para suscitar questionamentos entre professor e aluno e não deixar um período tão macabro de nossa história ser esquecido pelas futuras gerações.

Salientamos que, durante a ditadura militar, a prática da tortura era comum, principalmente no início dos anos de 1970. Ao falarmos sobre tortura, prática presente nos filmes analisados nesta pesquisa, reportamo-nos a Michael Foucault (1987), quando ele argumenta que:

Na medida em que a punição põe em cena, aos olhos de todos, o crime em toda a sua severidade, deve assumir essa atrocidade: deve trazê-la à luz por meio de confissões, discursos, inscrições que a tornem pública; devem reproduzi-la em cerimônias que a apliquem ao corpo do culpado sob forma de humilhação e de sofrimento (p. 47).

Ao colocarmos as idéias do autor sobre tortura nos aproximados dos filmes *Pra frente Brasil* e *O ano em que meus pais saíram de férias*, pois nas duas narrativas fílmicas há explícita ou implicitamente a prática do suplício em pessoas denominadas pelo governo militar brasileiro de “subversivas”. Ao abordarem tema tão expressivo, consideramos importante estudar a relação entre cinema, educação e ditadura militar. Essa tríade contribuiria para analisarmos os filmes pesquisados.

4.2 A relação entre cinema, educação e ditadura militar

O cinema pode exercer papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem porque aborda assuntos diversificados e interdisciplinares. Em nossa investigação, restringimos à ditadura militar brasileira, pois os filmes selecionados: *Pra frente Brasil* e *O ano em que meus pais saíram de férias*, trazem a mesma temática: o golpe militar de 1964, focando o início dos anos de 1970.

O professor poderia utilizar, além da narrativa, a imagem, som, movimento e cores presentes nos filmes, para tornar a aula, não apenas dinâmica, mas educar o aluno para “o mundo midiático”, suscitaria debates sobre temas interdisciplinares, entre outros. O docente, também, precisaria atuar como mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Essa postura contribuiria para ampliar o conhecimento e educar espectador diante das imagens. Ao utilizar-se de uma metodologia de análise dialética, o docente romperia com o paradigma tradicional que considera o professor o “dono do conhecimento” ou utilizaria o filme como mera ilustração em sala de aula. O filme passaria a ser fonte de pesquisa à medida que é questionado, criticado, “lido”, analisado e debatido, juntamente com os alunos.

Tomar o cinema como instância educativa implica redirecionar as tradicionais questões sobre as relações entre pensamento e sensibilidade. Entre juízos de gosto e prazer da fantasia, entre experiência reflexiva e consumo de experiências [...]. Assim, o cinema seria muito mais do que uma simples mediação pedagógica, um dispositivo de problematização da cultura (FAVARETTO, 2004, p. 13).

O autor salienta que o cinema seria um problematizador da realidade porque o filme abordaria vários assuntos como: política, questões sociais-econômicas e culturais. Por isso, deveria ser problematizado na sala de aula. Mas Favareto (2004) alerta para os cuidados que o professor precisaria tomar para não reduzir o filme a uma experiência de fantasia e nem à exigente experiência estética. Vale salientar, que, além do filme, o professor precisaria agregar outras fontes de pesquisas escritas como recortes de jornais, revistas, livros, documentos de arquivos e as publicações on-line, sem se esquecer de entrevistas, entre outros. Tudo isso contribuiria para que o trabalho docente seja profícuo na hora de fazer a leitura fílmica na sala de aula. Além disso, trabalhar o filme como fonte única de pesquisa requereria certos cuidados, pois o cinema é multidimensional. Duarte (2006) explica que o cinema:

[...] engloba fatos que vêm *antes*, *depois* ou *por fora* do filme, como a infra-estrutura de produção, o sistema de financiamento, a seleção de equipes técnicas e de atores, tecnologia de aparelhos, estúdios, biografias de cineastas, contexto sociocultural, filmagem, montagem, lançamento, reação de espectadores e crítica etc (DUARTE, 2006, p. 98).

Na seqüência, a autora argumenta que o filme é apenas uma pequena parte desse processo, chamada linguagem cinematográfica. Por isso, há necessidade de analisá-lo como um todo. No caso dos filmes, fonte de pesquisa, é necessário investigar o período em que foram filmados, os diretores, a escolha dos atores, a contextualização histórica, documentos sobre a ditadura militar brasileira, entre outros. Esses assuntos, considerados periféricos, não se encontram de maneira explícita nos filmes *Pra frente Brasil* e *O ano em que meus pais saíram de férias*, mas precisam ser questionados e analisados.

Para analisar os filmes, consideramos importantes os seguintes elementos: bilheteria, ano de exibição, montagem, roteirização, crítica, aceitação do público, o contexto sócio-histórico, além da análise das imagens e das mensagens

mostradas pela película. Esses dados contribuem de maneira decisiva para o entendimento do filme. Essa “desconstrução” fílmica é apresentada na próxima seção.

DESCONSTRUINDO OS FILMES: O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS E PRA FRENTE BRASIL

Nessa seção, vamos analisar os filmes *Pra frente Brasil* (Roberto Farias, 1982) e *O ano em que meus pais saíram de férias* (Cao Hamburger, 2006) e como utilizá-los como fonte de pesquisa em sala de aula. De início, analisaremos o filme *Pra frente Brasil* e faremos sua análise pautada nos Estudos Culturais. Em seguida, faremos o mesmo com *O ano em que meus pais saíram de férias*. Salientamos que a análise restringe ao período em que os filmes foram produzidos e, apenas no final do texto, acrescentamos algumas contextualizações históricas das respectivas décadas cujos filmes foram lançados. O objetivo é focar nosso estudo apenas na linguagem cinematográfica dos dois filmes em questão.

5.10 filme *Pra frente Brasil*

Neste item, analisamos o filme *Pra frente Brasil* para identificar sua importância no processo de ensino e de aprendizagem escolar. O professor poderá utilizar-se de sua narrativa para debater, apresentar e discutir diversos assuntos sobre a situação político-econômica e social do Brasil dos séculos XX e XXI. Apresentaremos a sinopse seguida de uma análise fílmica.

5.1.1 Sinopse

Trata-se de um filme nacional produzido em 1982, durante o período de abertura política, ou seja, três anos antes do fim do regime militar brasileiro, que se instaurou no país de 1964 a 1985. Esse filme, dirigido por Roberto Farias, centra-se no ano de 1970, quando o povo brasileiro torce e vibra com a Seleção Brasileira de Futebol, que disputava a Copa Mundial de Futebol, realizada no México. Nos 104 minutos de filme, o diretor “faz um paralelo entre o envolvimento

popular com a Copa do Mundo de 1970, na qual o Brasil sagrou-se campeão, e as torturas e movimentos de contestação do regime” (MELO e ALVITO, 2006, p. 23).

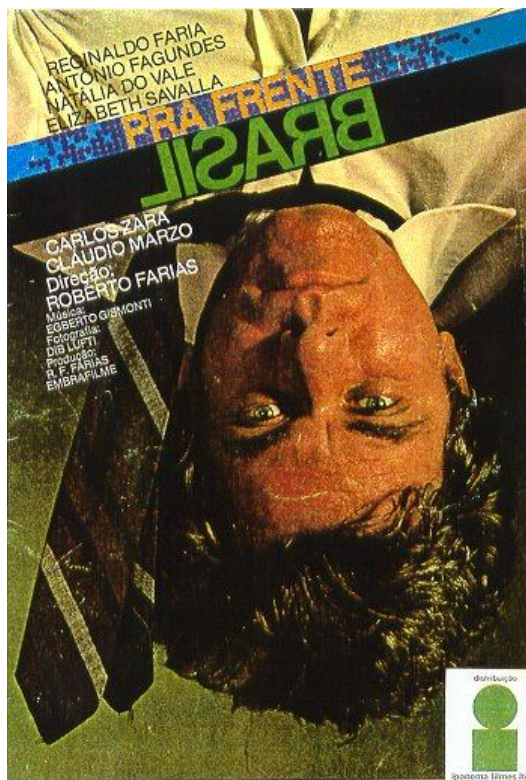


Ilustração 1 - Cartaz do filme *Pra frente Brasil*

Na contramão da alegria do povo, os prisioneiros políticos são torturados nos porões da ditadura militar e os inocentes são vítimas dessa barbárie. Esses acontecimentos são acompanhados por uma família de classe média carioca, que tem seu patriarca, Jofre, um pacato cidadão, confundido com ativista político. Ele é torturado por agentes federais.

O filme narra a história de Jofre Godoi da Fonseca (Reginaldo Faria irmão do Roberto Farias, diretor do filme), um trabalhador de classe média paulista que é confundido com um ativista político e acaba capturado pelos paramilitares que combatem os “subversivos”. Frisamos que escrevemos a palavra “subversivos” entre aspas por entendermos que esse termo é pejorativo, quando se reporta às pessoas que eram contra o regime militar vigente na época.

Salientamos que a letra “esse” a mais no sobrenome do diretor Roberto Farias foi um erro do cartorário na hora de registrá-lo. Por isso, o irmão dele Reginaldo tem o sobrenome Faria, como realmente era grafado pela família. Jofre

era um homem pacato, casado com a dona-de-casa Marta (Natália do Valle) e pai de dois filhos. Um homem comum que tem uma rotina como a de qualquer outra pessoa dos anos de 1970: gostava de futebol e curti tomar cerveja com os amigos.

Durante uma viagem ao Rio de Janeiro, Jofre conhece Sarmento (Cláudio Marzo), um comunista procurado pelos paramilitares anti-subversivos e cujo verdadeiro nome era Rezende. Ao descer no aeroporto Santos Dumont, na capital carioca, ele é convidado pelo recém-amigo, a irem de táxi ao entro da cidade. Ao sair do aeroporto, o carro é metralhado por um grupo de paramilitares, liderado pelo doutor Barreto (Carlos Zara). Jofre é levado a um porão onde é torturado até a morte. Desde seu desaparecimento, sua mulher Marta e o irmão dele Miguel (Antônio Fagundes) buscaram apoio na polícia, mas não o encontram. Então, eles resolvem procurá-lo sozinhos.

Marta, uma dona-de-casa alienada, dondoca e mimada, nada sabia sobre política e vivia à margem do “milagre brasileiro”, período em que o governo militar, principalmente o de Emílio Garrastazu Médici (1969/1974), instalou o ufanismo no Brasil. Nesses anos iniciais da ditadura militar, também conhecidos por “anos de chumbo”, houve, de um lado, grande desenvolvimento econômico e de outro, concentração de renda e de pobreza. A idéia de um Brasil potência era divulgada em forma de verso e prosa, na letra de música e na propaganda inserida na mídia pelo governo federal como o *slogan* “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

O personagem secundário, Miguel, irmão de Jofre, trabalhava no mesmo escritório que ele e mostra ser um sujeito comodista e conformado. Vivia sozinho e tinha uma vida quase que medíocre entre o trabalho e uma relação instável com Mariana (Elizabeth Savalla). Ela, uma menina aparentemente ingênua, apaixonada por Miguel, que no decorrer do filme revela-se uma “subversiva” e, ao lado do “companheiro” José Roberto, até então personagens insignificantes na trama, juntam-se a Miguel e a Marta para procurarem Jofre.

Entre os colegas de trabalho de Miguel, Rubem representa um sujeito ambíguo que ora aparece como amigo de Miguel e, em outros momentos, não o ajuda na procura de Jofre e ainda faz comentários paralelos ao chefe dos dois, doutor Geraldo Brauli. Este, um empresário de sucesso, patrocina os paramilitares, dando-lhes dinheiro para sustentar a milícia.

Entre uma cena e outra, o filme mostra imagens da copa de futebol de 1970, mesclando com imagens de Jofre sendo torturado. Isso ocorre desde a primeira cena do filme, quando da chegada de Jofre ao aeroporto Santos Dumont, onde as pessoas assistiam ao jogo entre Brasil e Tchecoslováquia, e, na seqüência, ao jogo entre Brasil e Peru.

Na segunda fase do filme, entra em cena a personagem Mariana. Ela, baleada no ombro, vai junto com o amigo Miguel à casa de José Roberto. Nesse momento o namorado descobre que ela é comunista. Logo em seguida, aparece a cena de Jofre fugindo do porão onde era mantido preso e torturado pelo doutor Barreto. A fuga, sem sucesso, dura pouco. Ele é recapturado e novamente reconduzido à “sala de martírio”. Jofre não suporta as torturas e morre. A família dele continua a procurá-lo incansavelmente.

Miguel, que foi despedido do emprego, volta ao escritório e obriga o ex-patrão, Geraldo Brauli, levá-lo ao encontro de Garcia, um personagem que até esse momento, raras vezes havia sido citado no enredo do filme. O encontro acontece à noite, durante uma seção de tortura liderada por Garcia e com o apoio de um americano, que passava as técnicas de tortura em língua inglesa. Nesse ínterim, Geraldo conta a Miguel que Jofre teria sido morto pelo doutor Barreto. Cheio de ira, Miguel torna-se, a partir desse momento, um “anjo vingador”, o salvador, o justiceiro e para lavar a honra da família, junta-se à Mariana e José Roberto, vão à casa de Geraldo. O casal mata o empresário com um tiro.

No velório do ex-patrão, Miguel obriga Garcia, líder paramilitar e responsável por arrecadar dinheiro junto aos empresários para o grupo, ir com ele entre os túmulos. Em seguida, Garcia é morto por Mariana e José Roberto. A partir dessa cena, a narrativa do filme encaminha para o duelo entre o “bem” e o “mal”. De um lado, Miguel, Marta, o casal de filhos e “os subversivos” Mariana e José Roberto; de outro, doutor Barreto e seus comparsas paramilitares que invadem o sítio onde estavam os amigos e a família de Jofre.

A cena de o doutor Barreto, cercando a casa para matar Miguel, considerado por ele “subversivo”, é o *clímax* do filme. Marta, até então pacífica e melancólica, empunha um revólver e vai defender o cunhado. Na troca de tiros, doutor Barreto é alvejado e morre, o mesmo ocorre com José Roberto. Agora,

Miguel, Marta, as crianças e Mariana são criminosos e fugitivos da polícia e também são perseguidos pelos paramilitares.

Inicia-se uma perseguição da polícia contra os foragidos. Durante a fuga, Mariana é morta. Miguel pede para Marta e as crianças fugirem de carro. Ele desce do veículo e vai ao encontro da amada, que agoniza estendida na rua, cercada por policiais. Enquanto acontece a violência, aparece o final do jogo entre Brasil e Itália. O povo brasileiro festeja a conquista da copa de futebol de 1970 pela seleção de Pelé, Rivelino e Tostão. Em seguida, faremos a *desconstrução* dos filmes. Frisamos que ao utilizarmos do termo *desconstrução* nos reportamos à Setton(2004).

5.2 Desconstruindo o filme *Pra frente Brasil*

Nesta seção, analisaremos o filme *Pra frente Brasil* e pontuaremos alguns fatos exibidos na película que poderiam ser utilizados pelo professor em sala de aula. Nosso propósito seria contribuir, entre outras coisas, para a realização de uma aula mais dinâmica e, por meio da narrativa fílmica como fonte de pesquisa, o aluno contextualizaria fatos históricos, políticos e econômicos da história brasileira visualizados no filme. O cinema de ficção seria de suma importância para a escola contemporânea no que tange à diversidade de sua narrativa e a pluralidade da linguagem cinematográfica. Esse tema sugeriria um campo crítico de investigação e nos aproximariamos da perspectiva de Setton (2004). A autora se debruça sobre o tema mídia e educação. Ela frisa que o professor, ao trazer uma mídia para a sala de aula, que nesse estudo nos restringimos ao cinema, não pode trazê-la apenas como entretenimento por que é possível trabalhar o conteúdo midiático, já que os “filmes funcionam como campos de problematização moral, pois colocam valores em discussão para espectadores de distintas origens e tradições morais e culturais” (p. 48).

5.2.1 Jofre: no lugar errado

O filme *Pra Frente Brasil*, do diretor Roberto Farias, é uma obra de ficção, porém aborda questões fundamentais para serem analisadas na sala de aula,

entre elas, o regime militar brasileiro. Nessa perspectiva, aproximamos de Duarte (2006, p. 90), quando afirma que: “O cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas”.

Filmado em 1982, *Pra frente Brasil* foi lançado um ano depois, porque fora interditado pelos sensores da ditadura militar brasileira (1964/1985), que o consideraram um filme “subversivo”. A película nos mostra as práticas de tortura realizadas pelos paramilitares (grupo de pessoas que recebiam dinheiro dos empresários para torturar e matar aqueles que fossem contrários ao regime militar).

Em 104 minutos de duração, o filme serve de referência quando se trata de produções cinematográficas brasileiras que utilizaram como pano de fundo em seus enredos a ditadura militar brasileira. Roteirizado também por Roberto Farias, o filme *Pra frente Brasil* foi produzido pela Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes), empresa estatal criada pelo decreto-lei número 862, de 12 de setembro de 1969, com a função de fomentar a produção e distribuição de filmes brasileiros. Entidade, dirigida pelo próprio Farias de 1974 a 1979, foi extinta no início dos anos de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990/1992). Atualmente as funções da Embrafilme são realizadas pela Ancine (Agência Nacional de Cinema).

Em *Pra frente Brasil*, Farias traz à tona o regime militar, tema que ainda não fora abordado em suas produções anteriores. Conhecido por dirigir filmes e minisséries para televisão, ele iniciou sua carreira nos anos de 1950. No final década de 1960 e início dos anos de 1970, dirigiu diversos filmes como: *Roberto Carlos em ritmo de aventura* (1968) e *Roberto Carlos a 300 quilômetros por hora* (1971). A produção de *Pra frente Brasil* fez uma ruptura na carreira cinematográfica de Farias, que resolveu investir em um filme “politizado”, para levar ao conhecimento do público, um período de ditadura militar na história política brasileira. O filme foi aclamado pelo público e pela crítica, ganhou o prêmio CICAIE e o OCIC, no Festival da Alemanha, em 1983; venceu nas categorias de melhor filme e melhor edição no Festival de Gramado, em 1982; conquistou o Margarida de Prata, em 1983; além de no mesmo ano ter sido

indicado ao Leão de Ouro, no Festival Internacional de Cinema de Veneza, na Itália.

Desde a primeira cena, Roberto Farias narra explicitamente a proposta do filme *Pra frente Brasil*. Nos caracteres iniciais desta narrativa, situa o espectador no tempo e no espaço ao dizer que a história se passa no Brasil, em junho de 1970. Além disso, o diretor faz um recorte na parte histórica, econômica e política brasileira, ao escrever que, no ano de 1970, os índices do crescimento apontavam um desempenho extraordinário ao setor econômico brasileiro. Na política, no entanto, o governo empenhava na luta contra o extremismo. De um lado, a subversão da extrema direita; de outro, a repressão clandestina, seqüestros, mortes. Segundo Farias, *Pra frente Brasil* é um filme contra a violência.

O diretor afirma que o filme se situa no período do regime militar brasileiro, especificamente durante o chamado “milagre brasileiro” e da vigência do Ato Institucional nº 5. Ele expressa nas imagens e narrativas o paradoxo do país. De um lado, a busca do Brasil pelo desenvolvimento econômico que comemora ser a oitava potência econômica do mundo; de outro, o sofrimento de brasileiros que tiveram seus direitos políticos supridos pelo governo militar.

Nesse período, a economia brasileira teve um grande crescimento e ao mesmo tempo acentuou a desigualdade social. De acordo com Fausto (2000), houve uma concentração de renda nas classes alta e média em detrimento aos baixos salários das classes sociais mais baixas. “Os salários dos trabalhadores de baixa qualificação foram comprimidos, enquanto os empregos em áreas como administração de empresas e publicidades valorizaram-se ao máximo” (p. 487).

Na cena subsequente, o espectador ouve a música *Pra frente Brasil*, composta em 1970 por Miguel Gustavo, considerada pelos brasileiros o hino da Copa Mundial de Futebol de 1970, no México. O nome da música, homônimo ao nome do filme, mostra-nos uma ambigüidade da narrativa ao abordar, de um lado, o ufanismo imposto pelo governo militar e, de outro, as torturas e perseguições praticadas pelo próprio governo militar contra os chamados subversivos.

Enquanto há essa mistura de música ufanista, ao fundo, a voz de um locutor fala sobre a Copa Mundial de Futebol, porém a cena do filme transcorre com Jofre Godoi da Fonseca (Reginaldo Faria), um cidadão de classe média, no

aeroporto de São Paulo, despedindo-se do irmão, Miguel, interpretado por Antônio Fagundes e da esposa Marta, interpretada por Natália do Vale. Ele segue ao Rio de Janeiro para cuidar dos negócios, pois trabalha em um escritório na capital paulista. No avião, Jofre senta-se ao lado de Sarmento, um ativista político interpretado por Cláudio Marzo, que perseguido pelos paramilitares.

Ao chegarem ao aeroporto Santos Dumont, no Rio de Janeiro, Sarmento convida Jofre para seguirem juntos ao centro da cidade. Neste instante, ouvimos, ao fundo, um locutor dizer várias manchetes jornalísticas como: “Pena de morte na Argentina”. “Carlos Lamarca é condenado a 24 anos de prisão em São Paulo”, “Presidente Médici afirmou ontem que se ter desenvolvimento do país não precisa emprestar dinheiro e nem destruir o meio ambiente para a riqueza nacional”. “União Soviética lança em órbita terrestre a nave”. Notamos uma contradição entre essas manchetes. Na primeira, mostra que a Argentina terá pena de morte. No país vizinho essa prática agora é oficial; porém, no Brasil, a “pena de morte” é velada, feita nos porões da ditadura contra os “subversivos”. A próxima manchete refere-se a Lamarca, ex-capitão que desertou do exército brasileiro e tornou-se um guerrilheiro comunista. Considerado traidor, foi executado pelas tropas do Exército, em 1971. A terceira manchete humaniza o presidente Médici ao mostrá-lo de maneira nacionalista e traz implícito o “milagre brasileiro”, plataforma político-econômica de seu governo que ficou marcada pelo excepcional crescimento econômico, porém nesse mesmo período, como já abordamos anteriormente, aumentou a miséria e a concentração de renda no país. A última manchete fala sobre a União Soviética, país socialista desde a Revolução Russa de 1917. Esse país euro-asiático gozava de prestígio mundial nos anos de 1970 ao enfrentar na “guerra fria” os Estados Unidos. Lembramos que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) deixou de existir em 1991, com o colapso da economia socialista.

Enquanto o povo é “bombardeado” por manchetes dessa natureza, Sarmento e Jofre entram no táxi em direção ao centro do Rio de Janeiro, mas os dois são alvejados pelos paramilitares comandados pelo delegado Barreto, personagem interpretado por Carlos Zara. Sarmento é executado, juntamente com o motorista do táxi; porém, Jofre é levado pelos paramilitares e acusado de

ativista político. Em uma fazenda, ele é aprisionado em um estábulo e torturado até a morte.

No desenrolar da cena, novamente o espectador ouve a voz do locutor que fala da Seleção Brasileira de Futebol. Essa mistura de esporte e política é um bálsamo para quem assiste ao *Pra frente Brasil*, pois sua narrativa fílmica é interceptada várias vezes com cenas reais de jogos da Copa Mundial de Futebol. Parece uma forma de amenizar o sofrimento do personagem de Jofre e do próprio espectador. Aqui recorremos a Alves (2004), ao afirmar que:

os espectadores que demonstram maior intimidade com a linguagem cinematográfica parecem interagir com os filmes de maneira mais autônoma, já que identificam mais facilmente a relação entre os modos de codificação daquela linguagem e as mensagens que ela veicula (ALVES *at. all*, 2004, p. 47).

Essa abordagem da autora nos mostra que o espectador que conhece a linguagem cinematográfica pode distinguir e analisar as narrativas fílmicas com maior profundidade. No caso dos professores no processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula, proporcionaria um melhor entendimento do cinema como fonte de pesquisa.

Ao utilizar o filme *Pra frente Brasil* na sala de aula, o professor poderia explicar aos seus alunos alguns conceitos, tais como: paramilitares, ditadura militar, tortura e exílio. Além disso, os docentes interpretariam as imagens e mensagens emitidas pelos recursos midiáticos

O cinema é tido como um dos mais poderosos meios de comunicação de massa do século XX, razão pela qual não se pode ignorar a força, nem malbaratar o grande poder de educação, oferecido por esse meio. Os filmes são uma fonte de conhecimento e se propõem, de certa forma, a “reconstruir a realidade”. A linguagem cinematográfica tem o mérito de permitir que a relação entre filmes e imaginário social aconteça (SILVA, 2007, p 50-51).

Nessa perspectiva, a autora relata que a narrativa fílmica, como fonte de pesquisa em sala de aula, contribuiria para professor e aluno ampliarem o conhecimento e a visão de mundo. Kellner (2001) também argumenta que:

Os textos da cultura da mídia não são simples veículos de uma ideologia dominante nem entretenimento puro e inocente. Ao contrário, são produções complexas que incorporam discursos sociais e políticos cuja análise e interpretação exigem métodos de leitura e crítica capazes de articular sua inserção na economia política, nas relações sociais e no meio político em que são criados, veiculados e recebidos (KELLNER, 2001, p. 13).

Podemos afirmar que a complexidade da narrativa fílmica exigiria uma pesquisa aprofundada para realizar uma leitura crítica e, portanto, seria muito relevante para o ensino e aprendizagem de um conteúdo específico que estaria contemplado no currículo escolar. Dessa maneira, ocorreriam as reflexões e análises mais complexas por parte do docente e discente.

5.2.2 O desaparecimento

Na cena subsequente, o filme nos mostra Miguel, irmão de Jofre, no escritório da empresa onde os dois trabalhavam. A câmera faz um giro da máquina de escrever de Jofre, que está abandonada, até Miguel, que a olha de maneira saudosista. Nessa cena, concordamos com Duarte (2006), quando argumenta que:

O movimento da câmera para cima e para baixo ou lateralmente, sobre trilhos, a rotação dela sobre um eixo horizontal ou transversal, o *zoom* – manipulação de lentes de modo a produzir um efeito de aproximação, como no *close-up* – o foco, o enquadramento – composição de imagens dentro dos limites físicos da tomada -, são, também, elementos constitutivos desse complexo sistema de significação, responsável, entre outras coisas, pelo que melhor caracteriza a especificidade da linguagem do cinema: a impressão de realidade (DUARTE, 2006, p. 43-44).

A autora mostra que o movimento de câmera seria fundamental para as filmagens e acentuaria fatos que poderiam passar despercebidos pelos espectadores. No caso de nossa análise, a tomada da câmera na máquina de escrever que pertenceria a Jofre revelaria a ausência dele no trabalho, o seu desaparecimento. Após observar a mesa onde o irmão trabalhava, Miguel se junta aos outros colegas para assistir ao jogo de futebol entre Brasil e Tchecoslováquia. Enquanto o narrador do jogo diz o nome dos jogadores da Seleção Brasileira de Futebol, a câmera focaliza o rosto dos colegas de trabalho de Jofre. Nesse

momento, analisamos a simbologia da narração fílmica. O diretor faz uma simbiose entre os atletas e o povo brasileiro. Os dois estão em um jogo: no esporte e na política. Seria como se cada um dos jogadores representasse cada um dos brasileiros em uma luta ainda indefinida; pois tanto no jogo quanto na realidade política brasileira ninguém saberia seu resultado, como ambos vão terminar. Salientamos que, nesta parte do filme, o diretor coloca as cenas do jogo entre Brasil e Tchecoslováquia em preto e branco, como se deixasse transparecer a tristeza do povo brasileiro. Porém, quando acontecem os gols as imagens são em cores, para expressar a alegria dos brasileiros, mesmo que essa felicidade seja momentânea. Em 1970, durante a Copa Mundial de Futebol no México, a transmissão da televisão brasileira ainda era em preto e branco. Aqui recorremos a Mattos (2002, p. 186) ao frisar que “[...] a primeira transmissão oficial em cores no país, cobrindo a Festa da Uva, em Caxias do Sul” (p.186), no ano de 1972.

Após a vitória da Seleção Brasileira de Futebol de 4 a 1 sobre a seleção da Tchecoslováquia, Miguel vai comemorar o resultado do jogo no bar “Taberna do Barão”. De lá, ele telefona para a casa de seu irmão, para fazer comentários sobre o jogo de futebol. Marta, mulher de Jofre, atende ao telefone e, nervosa, explica que o marido ainda não chegou do Rio de Janeiro, e que ele teria desaparecido. A Arquidiocese de São Paulo (1985) relata que durante o regime militar brasileiro, muitas pessoas desapareceram: “A condição de desaparecido corresponde ao estágio maior do grau de repressão política em um dado país” (p. 260).

Na cena subsequente, a narrativa fílmica nos mostra doutor Barreto interrogando Jofre. Durante o regime militar brasileiro, os interrogatórios são comuns. O objetivo dos militares é conseguir das pessoas suas confissões sejam elas verdadeiras ou falsas, como denuncia a Arquidiocese de São Paulo (1985, p. 211): “Devido às torturas aplicadas aos réus na fase do inquérito policial, muitos revelaram, à Justiça Militar, a falsidade de seus depoimentos, feitos com o objetivo de fazer cessar a violência que se abatia sobre eles”. Em seguida, os paramilitares amarram Jofre pelos pés e coloca-o de cabeça para baixo. Eles também amarram fios elétricos na cabeça do rapaz. “Esse fios poderiam ser amarrados nos órgãos genitais do prisioneiro, nos ouvidos, dentes, língua e dedos (*ibidem*, p. 35). As cenas de tortura se prolongam. O objetivo de Barreto é obter a

confissão de Jofre sobre a possível relação entre o prisioneiro e Sarmento, mesmo que para isso recorre-se à violência. Segundo Gaspari, no livro *A Ditadura Escancarada* (2002, p. 37), “o que torna a tortura atraente é o fato de que ela funciona. O preso não quer falar, apanha e fala”.



Ilustração 2 - Cena do filme *Pra frente Brasil*

Além disso, Jofre é ofendido verbalmente pelo doutor Barreto, que também o ameaça ao colocar o revólver na cabeça dele e dá choque elétrico no corpo do rapaz. Para Maia (1999, p. 43), “é tortura empregar violência ou grave ameaça, de modo a causar sofrimento físico ou mental, quando a violência ou a ameaça são utilizadas com o fim de obter informações ou confissão da vítima ou de terceira pessoa”.

Esse cerimonial de tortura praticado em Jofre nos remete a Foucault (1987, p. 42), que se refere ao suplício como método de “reconstruir a soberania lesada por um instante”. O autor argumenta que “o sofrimento, confronto e verdade estão ligados uns aos outros na prática da tortura; trabalham em comum o corpo do paciente” (p.37). Para Foucault, a verdade investigada por meio do suplício do interrogatório visa à confissão do culpado. Ele salienta que essa confissão nem sempre corresponderia a verdade, pois nessa batalha entre carrasco e vítima, muitas vezes, revelaia “a vitória de um adversário sobre o outro que ‘produz’ ritualmente a verdade” (*ibidem*).

Segundo Foucault (1987), o ritual do suplício é meticuloso e sua função nem sempre é de restabelecer a justiça, mas reativar o poder. O autor lembra que “o suplício se realiza num grandioso cerimonial de triunfo: mas comporta, também, como núcleo dramático em seu desenrolar monótono, uma cena de confronto de inimigos: é a ação imediata e direta do carrasco sobre o corpo do

‘paciente’” (p. 4ria4). No filme em análise, *Pra Frente Brasil*, vamos ver esse duelo entre carrasco, representado pelo doutor Barreto, e o “paciente”, representado por Jofre Godoi. Porém, ao abordarmos as imagens do filme, aproximamo-nos de Setton (2004), quando ela argumenta que:

A relação entre o consumo de imagens de violência e comportamento violentos, o que foi possível constatar até agora é que certas imagens de violência contribuem para a banalização da vida e do sofrimento humanos, mas dificilmente deflagram atitudes violentas (SETTON, 2004, p. 39)

Em nossa análise fílmica corroboramos com a autora no que tange à banalização da violência, pois o sofrimento de Jofre é tão grande, que há momento em que o espectador poderia considerar impossível um ser humano suportá-lo.

Enquanto Jofre passa por esse martírio, a polícia vai à casa dele e interroga Marta. Novamente encontramos nos relatos da Arquidiocese de São Paulo (1985, p. 78), que a “suspeita de subversão estendia-se a familiares e amigos das pessoas procuradas pelas forças policiais-militares”.

Para amenizar aquele interrogatório improvisado do policial contra a mulher de Jofre, a narrativa fílmica mostra a imagem de Miguel na cama com a namorada Mariana, interpretada por Elisabete Savalla. Enquanto eles se abraçam, uma música suave realça o ambiente. A trilha sonora do filme, feita por Egberto Gismonti, é instrumental e, muitas vezes, utilizada para enfatizar momentos importantes do filme. “Sua função principal em uma narrativa fílmica é reforçar o realismo, garantir a verossimilhança” (DUARTE, 2006, p. 46). Segundo a autora, ‘sente por nós’, acentua em nós a força das imagens e, de certo modo, nos conduz pela mão na história que está sendo contada” (*ibidem*). Em nossa análise fílmica, frisamos que a trilha sonora provoca momentos de reflexão, de suspense e de comoção. Porém, concordamos com Duarte (2006), quando ela argumenta que a trilha sonora pode ser manipuladora “com o intuito de tentar ‘forçar a emoção’ do espectador, tentar ‘obrigá-lo’ a sentir desse ou daquele modo, para que a narrativa ‘funcione’ como o planejado” (p. 49).

A conversa entre Miguel e Mariana é entrecortada e revela que a moça tem ligação com partidos da esquerda brasileira. Durante a fala deles, não há iluminação, apenas a chama de um cigarro. Entendemos aqui que a narrativa de

Pra frente Brasil nos revela que, no período do regime militar, determinados assuntos só poderiam ser questionados ou apresentados às escondidas, nos becos, em reuniões às escuras. A cena também nos deixa transparecer o abandono em que o povo brasileiro se encontrava na ditadura militar e até mesmo a ignorância que muitos tinham em relação ao sistema político vigente. Isso poderia ser confirmado durante a conversa entre Miguel e Marta:

Miguel: - “Mas estava tudo tão bem”.

Mariana: - “Nada bem. As coisas estão mal, muito mal”.

O diálogo acima entre o casal de namorado traz uma ambigüidade. Enquanto ele refere-se ao relacionamento sentimental entre os dois; ela refere-se à situação política do Brasil durante o regime militar. Para essa contraposição de idéias, é relevante notar que a leitura política da cena é fundamental para sua análise. Segundo Kellner (2001, p. 76), “ler politicamente a cultura também significa ver como as produções culturais da mídia produzem as lutas sociais existentes em suas imagens, seus espetáculos e sua narrativa”.

Na seqüência da conversa, notamos o conformismo de Miguel que, em muitas vezes, representa o povo brasileiro.

Mariana: - “Você acha que as coisas mudam sozinhas?”

Após um breve silêncio, Miguel responde:

Miguel: - “Eu não sou mais criança e não vou encontrar alguém como você”.

Não era essa a resposta que Mariana queria ouvir, mas o diretor do filme faz questão de frisar essa dualidade de idéias, quando a moça novamente diz:

Mariana: - “Então, você participa, Miguel? Vem comigo!”

Nesse momento, Mariana não chama apenas o namorado; ela convoca a Nação Brasileira, pede ao povo para participar de movimentos contrários ao

regime militar. Mas, assim como o povo, Miguel está apático e alheio à realidade política em que o país vive (SODRÉ, 1984).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, novamente nos remete a Kellner (2001, p. 77), quando afirma que: “os estudos culturais examinam os efeitos dos textos da cultura da mídia, os modos como o público se apropria dela e a usa, além dos modos como imagens, figuras e discursos da mídia funcionam dentro da cultura em geral”. Nesse sentido, Miguel teria se apropriado das imagens ufanistas veiculadas na mídia pelo governo militar.

No entanto, essa aparente apatia de Miguel é rompida no decorrer da cena, quando Marta, sua cunhada, chega ao apartamento e interrompe o diálogo entre ele e Mariana. Ao saber que o irmão está sendo procurado pela polícia, Miguel se junta à cunhada e o procura em diversas delegacias e Instituto Médico Legal (IML) para encontrar o corpo de Jofre. Essa *via crucis* é intercalada com imagens de Jofre ensangüentado. Os paramilitares mostram a ele diversos *slides* com fotografias de pessoas consideradas subversivas. Como ele não reconhece ninguém, mais uma vez é torturado pelo doutor Barreto.

Apesar de o filme ser de ficção, as cenas de torturas nos passam certo realismo. As técnicas de torturas utilizadas pelo diretor são semelhantes às utilizadas pelos militares, durante a ditadura. Como relata a Arquidiocese de São Paulo (1985), quando se refere ao choque elétrico, lesões físicas, palmatória, entre outras (p. 35 e 40). Os momentos, em que Jofre era torturado pelos paramilitares, as cenas são lentas como para prolongar o sofrimento dele. Foucault (1987, p. 40) explica que “a lentidão do suplício, suas peripécias, os gritos e o sofrimento do condenado têm, ao termo do ritual judiciário, o papel de uma derradeira prova”. Ou seja, a tortura praticada lentamente, acentua a dor do prisioneiro, que, ao não suportar o sofrimento, acaba confessando atos que nem sempre praticou.

Nesse sentido, justifica-se a importância de o professor utilizar o *Pra frente Brasil* em sala de aula. O docente pode debater com os alunos as técnicas de tortura praticadas durante a ditadura militar brasileira em pessoas que eram contra o regime vigente da época, além de contextualizar o período ditatorial com o atual democrático.

Nesse sentido, aproximamo-nos da perspectiva de Setton (2004) ao referir-se que:

[...] o filme é um convite ao espectador para entrar nas reflexões dos personagens. Rico em sua linguagem visual, sonora e interpretativa, o filme seduz e transporta o espectador para a realidade ficcional. É possível afirmar que os recursos e as estratégias narrativas da película ajudam na fruição e na identificação do público com as personagens (SETTON, 2004, p. 71).

Porém, a própria autora comenta que mesmo ocorrendo a identificação e a familiarização entre público e personagem não impedem a utilização do filme como recurso didático.

5.2.3 A censura

Segundo Azevedo (1983, p. 185), censura é um dos instrumentos centrais utilizados pelo Estado para exercer o seu papel de servidor dos interesses das classes dominantes. Isso é visto no *Pra frente Brasil* em dois momentos bem distintos. No primeiro deles, é quando a mãe de Jofre liga para a nora dela, para perguntar sobre o filho. A cena, apesar de curta, mostra que os telefones delas estão sendo interceptados pela polícia, como nos relata Fausto (2000, p. 480) que, a partir do AI-5, “o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informações, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão”. Na seqüência, a cena mostra Miguel na casa de Marta, juntamente com amigos. Agora a narrativa fílmica deixa explícita a censura imposta aos veículos de comunicação pelos militares.

Marta: -“Tenho comprado os jornais todos os dias. Como duas pessoas morrem e os jornais não falam nada?”

Rubens (amigo):- “Às vezes, é a própria polícia que não deixa”.

Marta pergunta indignada: - “Mas eles podem fazer isso?”

Miguel responde com voz ríspida: - “Censura, Marta! Dizem que estão preparando luta armada. É luta armada. Por que que não sai nos jornais? Ai, Rubens, a Marta pensa que nós estamos na Suíça”.

Esse diálogo nos deixa transparecer o período de censura em que os veículos de comunicação foram submetidos após o Ato Institucional número 5.

Segundo Marx (2007, p. 81), “a censura nos leva todos à sujeição e, como num despotismo, todo o mundo é igual, se não em merecimento, na falta deste; esse tipo de liberdade de imprensa deseja introduzir a oligarquia na mente”. Marx argumenta ainda que: “A imprensa é a forma mais comum de comunicar aos indivíduos seu ser intelectual” (*ibidem*). Por isso, ao sofrermos censura, seja de nossos direitos ou de imprensa, estaríamos sujeitos ao domínio de outras classes sociais-políticas ou ideologias.

A conversa entre Marta e Miguel é interrompida pelo toque do telefone. Ele atende ao aparelho. É a polícia que lhe informa que há um corpo no IML parecido com Jofre. O *clímax* da cena é suavizado, quando a câmera focaliza um retrato com a fotografia de Jofre sorridente. Marta, ao vê-lo, chora. É como se ela estivesse relembrando um passado feliz. Esse retorno ao passado extravasa o sentimento existente entre ela e o marido e faz uma analogia à vida política do país, quando não havia o regime militar.

No IML, Marta e Miguel informam à polícia que o corpo não é o de Jofre. Na saída do Instituto Médico Legal, os policiais conversam com o casal e fazem uma referência explícita à formação étnica do povo brasileiro. Isso se nota no diálogo do policial quando ele diz à Marta:

Policial: - “A violência está em toda a parte. Também fomos colonizados pelos portugueses, bandidos, degradados e ainda mistura com índio”.

O policial refere-se de maneira pejorativa à formação étnica do povo brasileiro para justificar a violência existente no país, porém aceita a violência praticada pela própria polícia em nome do regime militar. Ribeiro (1995) refere-se a essa heterogeneidade étnica que contribuiu para a formação do povo brasileiro:

O surgimento de uma etnia brasileira, inclusive, que possa envolver e acolher a gente variada que aqui se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus, como pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem, como os mulatos (negros com brancos), caboclos (brancos com índios), ou curibocas (negros com índios). Só por esse caminho, todos eles chegam a ser uma gente só, que se reconhece como igual em alguma coisa tão substancial que anula suas diferenças e os opõe a todas as outras gentes (RIBEIRO, 1995, p. 133).

O povo brasileiro é formado por diversas etnias, portanto, é caracterizado pela heterogeneidade cultural e que todas devem ser respeitadas. Na sequência da narrativa fílmica, Miguel vai ao Rio de Janeiro a procura do irmão. Quando chega ao local onde o táxi fora metralhado pelos paramilitares, ele conhece o dono de um bar que testemunhou o episódio. Neste instante, é que Miguel realmente fica sabendo que o carro fora alvejado por diversas projéteis disparados pelos paramilitares, pois até esse momento, ninguém, nem os veículos de comunicação tinham anunciado o episódio envolvendo Jofre e Sarmento.

De volta a São Paulo, Miguel procura Marta. Ela está na casa do cunhado com Mariana e Zé Roberto. Na parede do apartamento aparece a imagem de Albert Einstein com a língua de fora. Parece que o cientista debocha da situação em que vive aquela família, que na realidade representa diversas famílias brasileiras daquela época. A cena é linear até o momento em que Mariana diz a Miguel que vai fugir do país. Na época, “levas de brasileiros deixaram o país, em busca do exílio, uns por vontade própria, outros, a maioria, tangidos pela impossibilidade em viver em seu próprio país” (SODRÉ, 1984, p. 116).

Em seguida, ela mostra, mais uma vez, a fragilidade do rapaz diante da situação política que passa o Brasil ao falar para ele:

Mariana: - “Você não se dá conta do que está acontecendo com esse país”.

Miguel agora se mostra preocupado e revida a fala da namorada, deixando-nos transparecer que sabe o que se passa no Brasil.

Miguel: - “Você acha que eu sou cego?”

Mariana não se deixa convencer e revida:

Mariana: - “Pior. Seu caso é de comodismo mesmo”.

Na fala de Mariana há uma dualidade. Mais uma vez ela não diz apenas a Miguel, mas ao povo brasileiro. A moça explicita que como o namorado, a

população do país está acomodada com a situação ditatorial vigente no Brasil. Ao analisarmos essa cena do filme, recorremos a afirmação de Sodré (1984) de que o golpe militar de 1964 “alcançou uma mobilização de opinião que não só o tornou possível em condições ideais, sem encontrar o mínimo de resistência, como assegurou uma transitória simpatia e evidente superioridade de forças, em que se misturavam interesses concretos e ingenuidade primária” (p. 59). A fala seguinte de Miguel confirma essa idéia de Mariana:

Miguel: - “Você acha certo lutar contra uma ditadura para cair debaixo de outra”.

Logo após, ele retira as mãos dele das de Mariana, numa alusão de que não vai lutar pela democracia e que vai deixar a namorada ir embora. Ao fundo, toca uma música suave. Há um clima de despedida, de tristeza. A cena revela que o regime militar brasileiro também separou amores, sepultou sentimentos e dilacerou corações.

Em seguida, a música suave dá lugar a uma marcha militar. A mudança da trilha sonora se justifica pela conversa entre Mariana e o companheiro de resistência à ditadura, Zé Roberto. A conversa deles é tensa. Ele diz a ela que, o grupo de resistência aos militares que eles pertenciam, desarticulou-se e que vai embora. Novamente aqui vimos uma cena de despedida, mas dessa vez não há amor carnal, mas de ideologia e de ideais.

Após a saída de Zé Roberto do apartamento, Mariana vai ao quarto, onde está Miguel. No alto da cabeceira da cama dele, há um cartaz escrito “Gladiadores”, uma referência aos lutadores escravos treinados na Roma Antiga. Desse momento em diante, ocorre uma ruptura no sentimento de conformismo de Miguel. Agora ele passa a ser como um “gladiador” e se revolta contra o regime militar. Salientamos que essa mudança de Miguel é gradativa.

Enquanto isso, Jofre tenta fugir do cativado. Sem roupas, apenas de cueca, ele corre a pé por um campo aberto. A cena, filmada em câmera lenta, é cheia de simbologia. Jofre, ao correr quase nu pelo campo aberto, mostra-nos o desejo de liberdade, a busca pela democracia. A cena, em câmera lenta prolonga ainda mais o sofrimento do rapaz que está com o corpo todo ferido pelas torturas

causadas pelos paramilitares. É como se o povo brasileiro sofresse junto com ele. Em seguida, Jofre é alcançado por doutor Barreto e quatro paramilitares. Eles estão em um veículo, pegam o rapaz e levam-no novamente para o cativoiro. Nessa cena, aproximamo-nos de Duarte (2006, p. 71) ao argumentar que “para que a história faça sentido e conquiste a atenção do espectador, até o final, é preciso que haja nela elementos nos quais o espectador possa reconhecer e/ou projetar seus sentimentos, medos, desejos, expectativas, valores e assim por diante”.

Nesse sentido, o professor poderia utilizar o filme *Pra frente Brasil* em sala de aula para abordar temas diversificados, que como abordamos nesta seção que vão desde a formação étnica do povo brasileiro até a situação político-econômica do país dos anos de 1970.

5.2.4 Financiadores do regime militar

O desrespeito à privacidade das pessoas também é abordado no filme. Esse tema é visto quando doutor Barreto, junto a outros paramilitares, invade a casa de Jofre em busca de provas que possam incriminar o rapaz. Com medo, Marta e os filhos fogem para a chácara, onde mora Mariana. Enquanto isso, no Rio de Janeiro, Miguel vai ao escritório de Geraldo, empresário que paga propina aos paramilitares, entre eles, Garcia. O objetivo, para eles, é combater as pessoas que são contrárias ao regime militar, denominadas de “subversivas”. Isso fica evidente na fala de Geraldo com Miguel:

Geraldo: - “Eu não queria. Eu não faço isso porque quero”.

Miguel: - “Isto o quê?”

Geraldo: - “Isso. Dar dinheiro ao Garcia”.

Miguel: - “Dar dinheiro pra quê?”

Geraldo: - “Para combater a subversão”.

Na sequência da cena, o diálogo entre os dois continua. Agora a narrativa fílmica tenta humanizar Geraldo, que, no filme, representaria todos os empresários que contribuíram para a solidificação do regime militar brasileiro.

Miguel: - “Que grupos?”

Geraldo: - “Voluntários. Entende?”

Miguel: - “Por que você faz isso?”

Geraldo: - “Porque sou obrigado. Há muita gente influente que contribui.

Porque eu perco crédito. Perco as concorrências. Vou ser perseguido. A firma pode ir a falência. Eu sou obrigado a contribuir”.

A conversa entre Miguel e Geraldo é tensa. É o dualismo entre o bem, personificado em Miguel; e o mal, representado por Geraldo. Nesse maniqueísmo entre o bem e o mal, o espectador já prevê o final. Não há suspense. O espectador sabe que o rapaz sairá vencedor, porém a narrativa fílmica adia esse embate, para evidenciar, na cena seguinte, a maldade do empresário.

Nesse momento, o telefone da sala de Geraldo toca. Ele atende a ligação. É Garcia informando-lhe que à noite haverá seção. No filme, seção quer dizer reunião noturna de paramilitares e empresários que apóiam a ditadura militar. Nesses encontros, eles assistiram às pessoas, consideradas “subversivas”, sendo torturadas. Nessa seção, há um americano que dá as instruções para o doutor Barreto de como torturar uma pessoa. Essa cena aponta para a interferência dos Estados Unidos na implantação e manutenção das ditaduras militares nos países da América Latina. Lembramos que as instruções sobre como proceder com as técnicas de tortura são repassadas pelo americano aos brasileiros na língua inglesa.

Enquanto isso, os paramilitares, junto ao doutor Barreto, introduzem um cassete no ânus de Jofre. Essa tortura, comum durante o regime militar brasileiro, é humilhante e praticada em pessoas inimigas do poder vigente da época. Foucault (1987, p. 31) afirma que “o suplício faz correlacionar o tipo de ferimento físico, a qualidade, a intensidade, o tempo dos sofrimentos com a gravidade do crime, a pessoa do criminoso, o nível social de suas vítimas”. É relevante notarmos que os militares praticavam esse tipo de tortura também para humilhar os “subversivos”.

Logo após a tortura em Jofre, a câmera mostra doutor Barreto lavando as mãos. Podemos fazer uma analogia com o prefeito da Judéia, Poncio Pilatos, que após condenar Jesus, mesmo sem ter encontrado nele nenhuma culpa, também

teria lavado as mãos. Nesse caso, doutor Barreto, sem *mea culpa*, estaria se isentando de qualquer responsabilidade sobre a prática da tortura e coloca o Estado como responsável pelos atos dele. Foucault (1987, p. 43) reafirma esse posicionamento ao dizer que “a cerimônia do suplício coloca em plena luz a relação de força que dá poder à lei”.

Na sequência, outros paramilitares chegam ao local e encontram Jofre desmaiado. Eles o tiram do cativeiro, mas o rapaz já está morto. A câmera deixa o corpo de Jofre e mostra doutor Barreto torturando outro preso político. A cena revela que inúmeras pessoas foram presas, torturadas e mortas nos “porões da ditadura” e que Jofre seria apenas mais uma vítima do sistema político vigente na época.

Nesse momento, frisamos a importância de trabalhar com o filme *Pra frente Brasil* em sala de aula. O professor pode utilizá-lo ao abordar a influência dos Estados Unidos sobre os países, especificamente, os da América Latina, além de questionar o desrespeito com o ser humano tanto no que se refere à privacidade quanto em seus direitos.

5.2.5 O Desfecho

O filme *Pra frente Brasil*, mesmo sendo uma obra de ficção, é uma fonte rica de pesquisa, pois, em diversos momentos, a linguagem cinematográfica se aproxima da realidade. Podemos exemplificar, além das torturas praticadas pelos paramilitares nas pessoas denominadas de “subversivas”, o desaparecimento de presos políticos, como o que aconteceu com então deputado federal por São Paulo, Rubens Paiva, que teria desaparecido durante o regime militar, em 1971. Somamos ainda a relação entre alguns empresários que apoiavam a ditadura militar. Podemos identificar essa relação na personagem do empresário Geraldo, que financia grupos paramilitares para torturarem, prenderem e até matarem as pessoas que eram contra o regime militar.

Entretanto, a narrativa fílmica nos traz um paradoxo que pode ser visto após a conversa de Miguel com o empresário Geraldo. Assim, que eles deixam de se falar, aparece a imagem de Marta. Ela está na chácara e, da janela da sala da casa, observa o casal de filhos brincando no jardim. A cena nos remete a uma

dualidade: a primeira, mostra uma Marta preocupada, nervosa, dentro da sala da casa, um local de meia luz. Parece que ela está ceifada de liberdade e, ao mesmo tempo, preocupada com o futuro dos filhos, que representam a futura geração do povo brasileiro. A segunda dualidade está na cena das crianças. Eles estão no jardim da casa, local de muito verde, árvores, flores e muita iluminação. É como se fosse o paraíso, um Éden, um Brasil democrático e livre.

Agora, as imagens vêm em *flashback* à cabeça de Marta. Nos pensamentos dela, Jofre aparece sorridente, durante o nascimento dos filhos. Esta simbologia relembra novamente o passado de felicidade e de uma Nação democrática. Essa iniciativa suaviza a narrativa fílmica.

Esse jogo entre tensão e repouso é reafirmado na cena em que Miguel procura, em vão, pelo corpo do irmão. Essa busca é rompida, quando os esquerdistas Mariana e Zé Roberto matam Geraldo, deixam-no estendido na calçada da rua da casa do empresário. Neste momento, Zé Roberto diz a Mariana que o grupo de esquerda, a qual pertencia, não existe mais. Alguns de seus companheiros foram mortos; outros, exilados.

A próxima cena mostra Miguel no velório de Geraldo, onde encontra Garcia, o militar que cobrava propinas dos empresários para “manter a ordem” e prender os “subversivos”. Miguel obriga Garcia a acompanhá-lo entre os túmulos do cemitério. Garcia diz que Jofre está morto e que Barreto também procura por Miguel. Os amigos de Miguel matam Garcia e fogem. Os seguranças do militar perseguem os assassinos; enquanto, no rádio, o locutor diz que dois “subversivos” brasileiros chegaram ao Chile e pederiam exílio político.

Na cena subsequente, Mariana oferece dinheiro para Marta fugir do Brasil. Em seguida, a proposta de exílio é apresentada novamente por Mariana, mas agora o convite é feito para o namorado Miguel. Entretanto, o que nos interessa é a fala da moça:

Mariana: - “Deixar o país agora, pra ver se a gente consegue a volta em outro momento, quando houver clima, pra gente plantar tudo, mas tudo mesmo”.

Agora, as palavras dela são contraditórias em seus pensamentos apresentados no início do filme, quando ela chamava Miguel de conformedo com a situação política do Brasil e que iria buscar um lugar para mudar a realidade do

país. Dessa vez, é ela que se mostra derrotada, querendo sair do país. Miguel, pelo contrário, quer vingar a morte do irmão. Enquanto conversam sobre a possibilidade de se exilarem; doutor Barreto chega à chácara, junto a outros paramilitares. Eles querem matar Miguel.

Notamos que, novamente, o filme mostra o duelo do “bem”, personificado por Miguel e seus amigos; contra o “mal”, vivido pelo doutor Barreto e seus companheiros ao doutor Barreto, e o “Frisamos que, se não houver análise crítica da linguagem cinematográfica, o professor ou o aluno podem creditar o “bem” ao doutor Barreto, e o “mal” a Miguel e aos amigos dele. Porém, o maniqueísmo agora tem objetivo de vingança. Podemos interpretar a analogia dessa cena como o povo brasileiro, representado por Miguel, contra o regime militar, liderado por Barreto. A trilha sonora, composta de marcha militar, acentua ainda nas o duelo, conforme nos lembra Duarte (2006, p. 47), que o som é utilizado, em geral, “para ampliar o estado emocional, para reforçar as emoções que se espera que determinada cena ‘provoque’ no espectador”. A composição entre imagem e som provocaria uma sensação de suspense com a finalidade de entreter o espectador para saber quem irá vencer o duelo: Miguel ou doutor Barreto.

A rigor, a troca de tiros entre os paramilitares e os moradores da chácara evidencia ainda mais o suspense proposto pela cena. Doutor Barreto é morto, é como se o bem vencesse o mal, no estilo do cinema *hollywoodiano*. Na cena seguinte, porém, os paramilitares matam Zé Roberto. Ao vê-lo morto, Mariana vai ao encontro do corpo e coloca a cabeça do rapaz em seu colo. Vimos aqui uma alusão à escultura renascentista *Pietà*, do artista italiano Michelangelo.

Miguel, Marta, Mariana, Ivan e as crianças saem da chácara, rumo ao aeroporto. Eles vão fugir do Brasil, mas agora são perseguidos pelos paramilitares. Durante a fuga, o veículo, onde os paramilitares estão, capota. Nesse momento, aparece uma viatura da Polícia Militar. Os policiais perseguem o carro matam Mariana e Ivan. Os corpos deles são colocados no chão. Enquanto Miguel vem correndo em câmera lenta. Entendemos que a filmagem em câmera lenta de Miguel serve para prolongar o sofrimento tanto dele quanto do espectador. Essa cena em câmera lenta enfatiza a teatralidade e o discurso do personagem focaliza em seus gestos de dor, desespero e sofrimento. Naquele instante, há uma simbiose entre espectador e personagem.

O sofrimento de Miguel é interrompido pela cena final do filme, que mostra o povo brasileiro comemorando o tricampeonato da Seleção Brasileira de Futebol ao derrotar a Itália por 4 gols a 1. Lembramos que em diversos momentos do filme ocorrem inserções de imagens reais da Copa Mundial de Futebol de 1970. Essas inserções, além de servirem para marcar o tempo em que a história foi narrada, ainda nos relavam certo realismo do período em que a história do filme se passa.

Esse paradoxo de cenas remete-nos a dois fatores fundamentais: a alienação de grande parte do povo brasileiro em relação aos problemas políticos do Brasil e a preocupação de outros em combater o regime militar. A diversidade de focos narrativos nos aproxima de Setton (2004, p. 71) ao afirmar que para utilizar os filmes em sala de aula, o professor precisa “identificar, fragmentar seus elementos constitutivos, a partir de uma metodologia crítica de análise para depois interpretá-los de acordo com seus interesses imediatos”. Nessas diversas dimensões que compõem a narrativa fílmica, a autora explica que os filmes são “transmissores de representações, discursos e valores sociais, no sentido de reforçá-los ou questioná-los. Ou seja, observar que ao mesmo tempo em que a ficção midiática tem o poder de retratar uma realidade, toma partido sobre ela” (*ibidem*, p. 72). Sendo assim, ao utilizar o filme na sala de aula como fonte de pesquisa, o professor deve considerar as diversas narrativas e que todas elas devem ser analisadas de maneira crítica. Na sequência, faremos a “desconstrução” do filme *O ano em que meus pais saíram de férias* e, depois, uma contextualização histórica do período em que os dois filmes pesquisados foram produzidos.

5.3 O filme *O ano em que meus pais saíram de férias*

Nesse item, analisaremos o filme *O ano em quem meus pais saíram de férias*, dirigido por Cao Hamburger e lançado em circuito nacional, em 2006. O professor pode utilizar desse filme como fonte de pesquisa em sala de aula para abordar assuntos como: ditadura militar brasileira, exílio político, imigração, entre outros.

5.3.1 Sinopse

Em 1970, o Brasil estava no auge da ditadura militar sob o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969/1974). Um casal de militantes esquerdistas de Belo Horizonte é obrigado a fugir da repressão militar. Eles deixam a capital mineira e, junto ao filho Mauro (Michel Joelsas), chegam ao bairro Bom Retiro, na cidade de São Paulo, reduto de imigrantes judeus, italianos e nordestinos. O pai e a mãe deixam o garoto na casa do avô paterno, Mótél (Paulo Autran), que morrera no mesmo dia da chegada do menino ao apartamento dele. A preocupação de Mauro, um menino de 12 anos, não é com a ditadura militar, mas com a vitória do Brasil na Copa Mundial de Futebol, em 1970, no México. O garoto é obrigado a conviver com o vizinho do finado avô, Shlomo (Germano Haïut), um judeu simples, de tendência comunista, que fica no dilema entre cuidar do menino ou encaminhá-lo a um reformatório. Assim, inicia o filme: *O ano em que meus pais saíram de férias* lançado em 2006, dirigido por Cao Hamburger, cujo roteiro também é escrito por ele em parceria com Bráulio Mantovani e Cláudio Galperin.

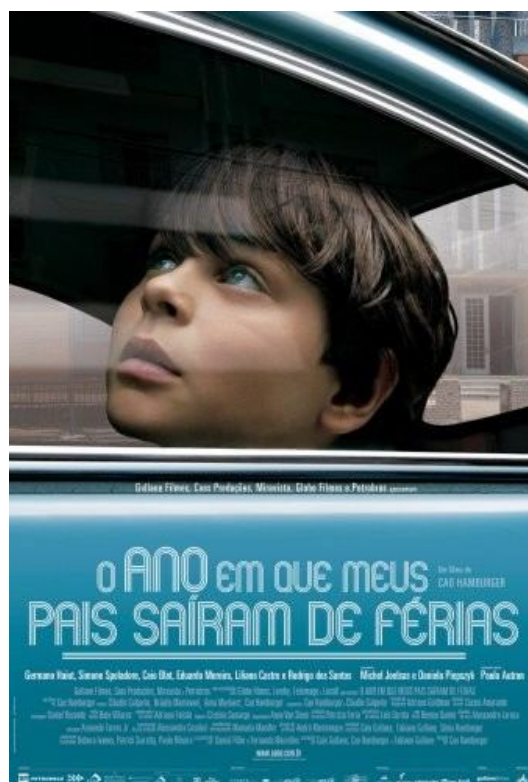


Ilustração 3 - Cartaz do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*

O filme mostra o olhar do garoto Mauro sobre o cotidiano do bairro paulistano no auge do Regime Militar. Mauro tem aproximadamente onze anos, é um pré-adolescente, perspicaz, inteligente e que tem um sonho: ser goleiro. Ele divide seu tempo entre o jogo de futebol de botão e a espera dos pais Bia e Daniel, interpretados por Simone Spoladore e Eduardo Moreira, respectivamente. Quando foi deixado pelos pais, para fugir da repressão militar, eles disseram ao garoto que voltariam para buscá-lo, no início da copa mundial de futebol de 1970, no México.

O diretor Cao Hamburger faz uma metáfora entre o goleiro, atleta solitário, com Mauro, que também, mesmo morando no apartamento do judeu, vive na solidão, em um mundo quase introspectivo. Enquanto essas cenas se desenrolam, a Seleção Brasileira de Futebol se prepara para a conquista do tricampeonato.

O garoto vive em um mundo que não é dele. Sua rotina se divide entre as tarefas domésticas, as brincadeiras infantis, associadas ao futebol, as coleções de figurinhas dos jogadores da Seleção Brasileira de Futebol, à espera pelos pais e o despertar pelo sexo. Esta parte, por exemplo, é explorada na cena em que a amiga dele e vizinha de apartamento Hanna (Daniela Piepszyh), uma menina judia, esperta e *dinheirista*, leva-o, junto a outros garotos, em um galpão que dá nos fundos da loja da mãe dela, onde há um provador de roupas e as clientes trocam de vestimentas. Ela cobra certa quantia em dinheiro para deixar os meninos espiar as mulheres pelos vãos da parede de madeira. A mulher mais cobiçada de todas pelos garotos é a balconista da lanchonete, a sensual Irene (Liliana Castro), que demonstra certo carinho, quase que maternal, por Mauro.

A aproximação de Hanna e Mauro é cada vez mais forte e a câmera registra um flerte entre os dois pré-adolescentes. Em uma de suas saídas do apartamento, o garoto conhece Ítalo (Caio Blat), comunista, amigo do pai dele e membro do diretório dos estudantes da Pontifícia Universidade Católica (PUC), de São Paulo.

A partir desse momento, a copa do mundo de futebol fica mais evidente no filme. O primeiro jogo entre Brasil e Tchecoslováquia reúne dezenas de pessoas em bares e ruas. Mesmo com o convite de Hanna para assistir ao jogo na

lanchonete, Mauro prefere ficar junto a Shlomo, no apartamento à espera dos pais.

A cena seguinte mostra o povo comemorando a vitória da Seleção Brasileira de Futebol sobre o time da Tchecoslováquia e, de fundo, a música “Pra frente Brasil” (Miguel Gustavo) revela o ufanismo praticado pelo governo militar ao povo brasileiro nos anos de 1970.

No outro dia, Shlomo diz ao garoto que vai viajar e que o zelador do prédio, Machado, um sujeito simples e de pouca conversa, vai ajudá-lo. Mais tarde, quando o velho judeu retorna ao apartamento, leva Mauro ao diretório dos estudantes da PUC, onde se encontram com Ítalo. No mesmo dia, o Brasil joga contra a Inglaterra. A conversa entre Shlomo e o acadêmico é sobre os pais do menino que continuam desaparecidos. Na seqüência, o garoto participa de uma festa judia, com trilha sonora de Roberto Carlos. Enquanto isso, a cavalaria da polícia reprime uma manifestação de estudantes da PUC-São Paulo. Os chamados comunistas são presos, feridos e, entre eles, Ítalo, que se esconde no apartamento do avô de Mauro. O menino e o Shlomo cuidam do ferido. Poucas horas depois, a polícia prende o judeu e o leva à delegacia. Ele passa a noite sendo interrogado. Ítalo deixa o apartamento e diz ao garoto que também vai sair de férias.

O *clímax* do filme fica por conta do telespectador em esperar, em uma simbiose com Mauro, o retorno dos pais dele. Começa a final da copa do mundo no México e o Brasil entra em campo contra a seleção da Itália. O garoto assiste ao jogo na lanchonete, junto com Hanna. Momentos depois, ele vê o carro da polícia trazendo Shlomo de volta ao apartamento.

Mauro deixa de assistir ao jogo e retorna ao apartamento, onde, sozinho e desolado, encontra-se com o judeu. Ele leva o garoto a um apartamento ao lado, onde está um médico. No quarto, a mãe do garoto está deitada e ferida, devido às torturas praticadas pelos militares. O menino a abraça e pergunta pelo seu pai. Bia vacila em responder onde o marido se encontra, para não dizer que ele encontra-se exilado ou morto. À medida que acontece o diálogo entre mãe e filho, o Brasil torna-se tricampeão mundial ao derrotar a seleção de futebol da Itália. O povo grita, delira e festeja a conquista da taça. A alegria dos brasileiros se

confunde com o desespero de Bia e de Mauro que, na cena final do filme, deixam o país para serem exilados.

5.3.2 Desconstruindo o filme *O dia em que meus pais saíram de férias*

Lançado em 2006, depois de vinte e um anos de redemocratização do Brasil, o filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, de Cao Hamburger, é uma obra de ficção, que em 103 minutos de duração, pauta sua narrativa no período que vai de 31 de maio a 21 de junho de 1970, período em que acontece a Copa Mundial de Futebol, no México.

A idéia de realizar o filme surgiu em 2002, quando Hamburger estava na Inglaterra, e ouvia as pessoas comentarem que, no Brasil, só havia carnaval, futebol e selva. Para amenizar esse estereótipo que os estrangeiros teriam do país, ele escreve, juntamente com Bráulio Mantovani e Cláudio Galperin, o roteiro de *O ano em que meus pais saíram de férias*. O roteiro do filme leva quatro anos para ser concluído e as filmagens consumiram R\$ 3 milhões e foram realizadas em oito semanas.

O filme uniu vários itens que cativariam os espectadores, entre eles, o futebol e uma criança como protagonista. Hamburger vinha de uma carreira solidificada na televisão após dirigir séries como *Cidades dos Homens* (2004) e *Filhos do carnaval* (2006) e no cinema com os filmes *Castelo Ra-Tim-Bum* (1999) e o curta-metragem *Frankenstein punk* (1986).

O filme de Cao Hamburger pode ser dividido em três partes bem distintas. A primeira delas, a inicial, mostra a viagem de fuga do casal com o filho de Belo Horizonte à cidade de São Paulo. A segunda, o espectador trava contato e, até cria vínculos afetivos com o personagem de Mauro, que passa a viver sozinho, sem os pais, no bairro paulistano do Bom Retiro. Nessa etapa do filme, o garoto conta com a ajuda de Shlomo, um velho judeu, funcionário da Sinagoga e vizinho de apartamento do avô do menino. A última fase, que analisaremos na sequência, é quando a mãe de Mauro retorna da viagem e o leva para o exílio.

A primeira parte do filme inicia com a cena do garoto Mauro jogando futebol de botão, enquanto a mãe dele (Bia), pensativa, espera o marido chegar da rua. Ao lado dela, uma série de livros. Porém, o diretor deixa à mostra apenas o nome

de uma obra: *Desafio Americano*, publicado em 1968 pelo escritor francês Jean-Jacques Servan-Schreiber, conhecido por suas idéias anti-colonialistas e reformistas. A presença do livro sobre a mesa e próximo a Bia deixaria explícito as idéias anti-militaristas da mulher, mesmo antes de o filme mostrar em sua narrativa algum episódio ligado ao regime militar, período de repressão que vigorou no Brasil de 1964 a 1985 e, segundo Gaspari, no livro *A Ditadura Envergonhada* (2002, p. 35), acentuou-se mais ainda a partir de 1968 por meio da vigência do Ato Institucional número 5, quando “o Brasil entrara no mais longo período ditatorial de sua história (...)”.

Na próxima cena, a mulher ao telefone, parece falar com o marido. Ela pergunta ao interlocutor se o filho dela ficará com o avô. A resposta não é ouvida pelo espectador, porém dá para imaginar que é afirmativa. Bia, agora angustiada e nervosa, sabe que é preciso fugir e ficará longe do filho. A mulher olha pela janela e vê Daniel, o marido dela, chegando de Fusca da cor azul. O veículo nos remete a uma idéia repleta de simbologia. A primeira delas seria a indústria automobilística brasileira ainda em sua fase principiante, tendo como grande apoiadora o presidente Juscelino Kubitschek (1956/1961), que, junto com o alemão Schultz Wenk, trouxe a Volkswagen para o Brasil, em 1953. A outra simbologia estaria pautada na idéia hitlerista da fabricação de um carro popular. Vale lembrar que o ditador alemão e fundador do nazismo, Adolf Hitler, foi quem pediu, em 1934, para o engenheiro austríaco Ferdinand Porsche idealizar um carro que fosse popular e resistente. Nascia o fusca. Daniel ao utilizar esse carro para fugir de Belo Horizonte, cidade onde morava com a família, para São Paulo, onde deixou o filho Mauro na casa do pai dele (Mótel), também nos mostraria que eles pertenceriam a uma classe média brasileira, pois naquela época somente as pessoas com poder aquisitivo mais elevado poderiam comprar um Fusca.

A narrativa do filme é bem pontuada, pois delimita o tempo e o espaço. A história do filme começa em 31 de maio, quando Daniel, Bia e Mauro fogem da capital mineira, Belo Horizonte, para a cidade de São Paulo. No rádio do carro, durante a viagem, ocorre a narração de programa esportivo. O locutor fala sobre o início da Copa Mundial de Futebol de 1970. Segundos depois, aparece na frente do carro um caminhão com militares. Bia e Daniel expressam preocupação. A cena sugere que o carro do casal seria interceptado pelos militares, mas isso

não ocorre. Esse suspense instantâneo é pouco explorado no decorrer do filme. O diretor Cao Hamburger prefere uma narrativa linear, ao intercalá-la com músicas. Na realidade, uma das marcas da trilha sonora é a mescla de músicas de temas tristes e, raramente, de suspense. Compostas por Beto Villares especialmente para o filme, as canções trazem a contemporaneidade dos sons, bem distante do período em que a história do filme aconteceu. Para Duarte (2006),

O som é outro elemento fundamental na composição de um filme, embora, de um modo geral, estejamos pouco atentos aos efeitos que ele produz. (...) A música participa intrinsecamente da configuração do ambiente emocional do filme e interfere no modo como percebemos os diferentes momentos dramáticos (perigo, suspense, tensão, ternura etc.) da história que está sendo contada (DUARTE, 2006, p. 46-47).

O filme *O ano em que meus pais saíram de férias* contribuiria para analisarmos os fatos do passado e do presente. A trilha sonora reforçaria a idéia do diretor de narrar uma história fictícia, que teria acontecido durante a Copa de Futebol de 1970, e a realidade pós-ditadura militar, quando o filme foi rodado, em 2006. Isso pode ser visto na diversidade musical que vai desde cânticos judaicos até Música Popular Brasileira (MPB).

Salientamos que nos anos de 1970, o Ato Institucional número 5 estava em vigor. Esse Ato, promulgado em 13 de dezembro de 1968, sob o governo do presidente Artur Costa e Silva (1967/1969), foi o pior de todos os Atos Institucionais e, segundo Fausto (2000, p. 480), a partir dele, “a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos de governo”.

Por meio do AI-5 e para “cumprir a ordem”, o presidente da República, que poderia proibir qualquer reunião de cunho político, passou a governar por decreto-lei. O Estado autoritário acabou com a liberdade de imprensa e cassou direitos políticos. Salientamos que o AI-5 perdurou até 1978, no governo de Ernesto Geisel (1974/1979). A narrativa do filme, foco de nossa pesquisa, registra o ano de 1970, início do apogeu do AI-5. Ao caçar direitos políticos e considerar subversivas todas as pessoas com idéias contrárias ao regime militar, o Ato Institucional contribui para muitos brasileiros serem exilados em países da Europa e até mesmo da América. Fato que aconteceu com o Bia e Mauro, no final do filme de Cao Hamburger e reforçado por Ribeiro (1995, p. 243) ao referir-se que,

“no exílio, como é difícil para um brasileiro viver fora do Brasil. Nosso país tem tanta seiva de singularidade que torna extremamente difícil aceitar e desfrutar do convívio com outros povos”.

Ainda durante a viagem da família, de Belo Horizonte para São Paulo, há uma cena bucólica, em que o farol do carro se assemelha à lua. Essa tomada da câmera em close para o geral também deixa em evidência uma cerca de arame farpado. É como se o veículo fosse apreendido e, aos poucos, liberado. Esse paradoxo entre a cena bucólica e a família aprisionada no carro é reforçado pelo arame farpado, que nos remete a um ceifar de liberdade tanto física quanto psicológica. Essa idéia é reforçada, quando os pais e o garoto param em um hotel às margens da rodovia. O diálogo entre eles mostra uma preocupação, agora, generalizada na família.

Mauro: - “Pai, não estou conseguindo dormir”.

Daniel: - “Também, não!”

A breve conversa entre pai e filho, na cama do quarto de hotel, traz uma dualidade de pensamento. O garoto mesmo preocupado com a viagem e com a Copa de Futebol, deixa transparecer o nervosismo em separar-se dos pais. Já Daniel responde, preocupado com o que pode acontecer com ele e a família se os militares prenderem-no. Na seqüência, o filme traz uma cena em que o rapaz telefona para o pai dele, que mora no bairro Bom Retiro, em São Paulo. Atrás dele exibe-se uma placa publicitária da estatal Petrobras, uma das empresas que patrocinou a filmagem de *O ano em que meus pais saíram de férias*. Nesse momento, notamos que, mesmo o filme retratando um período obscuro da política brasileira nos idos de 1970, o governo democrático de 2006 apoiou financeiramente o projeto. Essa mudança no governo e sociedade pode ser explicada por meio de uma análise mais crítica da cultura do país que mudou no decorrer de três décadas. Conforme argumenta Kellner (2001, p. 125) que “o estudo crítico da cultura e da sociedade deve estar sempre examinando seus próprios métodos, posições, pressupostos e intervenções, questionando-os, revisando-os e desenvolvendo-os constantemente. Desse modo estará sempre aberto, será flexível, não dogmático nem rígido”.

O autor nos mostra que as sociedades se adaptam de acordo com suas realidades. Isso vai ocorrer com a política brasileira que na redemocratização o governo passa a apoiar obras que, no regime militar, poderiam ser consideradas “subversivas”.

Na sequência do filme, há uma cena que mostra a chegada da família à capital paulista. O menino Mauro fica extasiado ao ver os prédios. A família vai ao bairro Bom Retiro, reduto de judeus, onde morava o pai de Daniel e avô do garoto. Nessa parte do filme, aparece um aspecto da biografia do diretor Cao Hambruger. Ele é filho de mãe católica e pai judeu alemão, que vieram para o Brasil durante a Segunda Guerra Mundial (1939/1945), quando os nazistas perseguiam e matavam as famílias judaicas, na Alemanha. Para o fundador do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, mais conhecido por Nazismo, Adolf Hitler (1889/1945), o “judaísmo era verdadeiramente o nefasto portador de germes da grande doença universal, um espírito apocalíptico não poderia nem pensar em dar-lhe um lugar de refúgio, mas unicamente em exterminá-lo em sua substância biológica” (FEST, 1976, p. 811). Para fugir do polícia nazista, muitos judeus exilaram-se ou imigraram-se obrigatoriamente para outros países, inclusive para o Brasil.

No filme, quando os pais junto com o filho se aproximam da casa de Mótél (avô), o barulho de uma sirene corta a monotonia da cena. Essa mesma cena é retomada na sequência do filme, em *flashback*, quando Mauro frisa que o pai está sempre atrasado e o avô, sempre adiantado em relação ao tempo. A justificativa estaria de que, quando o pai chega à casa do avô, este já está morto. Aliás, o tempo é marcado constantemente durante todo o filme. Sua presença é lembrada pelo som do *tic-tac* do relógio. A angústia do tempo, que para Mauro, ora passa rápido, ora lento demais, é reafirmada, quando o menino não quer ficar na casa do avô, pois sabe que ficará muitos dias sem ver os pais.



Ilustração 4 Cena do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*

Mauro: - “Eu não quero ficar aqui”.

Daniel: - “A gente falou. Não falou, Mauro?”

Mauro: - “Mas eu não quero ficar”.

Daniel: - “Mas meu pai está lhe esperando, filho!”

Bia: - “Filho, entende, a gente não está indo porque a gente quer”.

Esse diálogo entre os pais e o filho retoma novamente à questão da ditadura militar brasileira. Quando a mãe diz que eles estão indo, mas contra a vontade, fica explícito que o casal foge da repressão do governo militar. Nas cenas subsequentes, a conversa prossegue:

Mauro: - “Quando vocês vão voltar?”

Daniel: - “Na copa. Vai dar tudo certo. A gente vai voltar na copa”.

Na sequência, o próprio pai ameniza o diálogo ao dizer ao filho:

Daniel: - “Não se esquece, a gente está de férias. A gente saiu de férias”.

Nesse momento, o diretor justificaria o nome do filme: *O ano em que meus pais saíram de férias*. Para o menino, em sua aparente inocência, os pais estariam em viagem de férias. Por outro lado, os adultos desviariam a atenção do garoto ao usar de eufemismo, trocando a palavra exílio pelas férias. Esse jogo de palavras, somado ao bom roteiro e as interpretações de Michel Joelsas

(Mauro) e Daniela Piepszyk (Hanna) contribuiriam para o filme ser aclamado pelo público e crítica e ganhar o Troféu Redentor, no Festival de Cinema do Rio de Janeiro de 2006 e o Troféu Spondylus, no Festival do Peru de 2007. Os dois prêmios foram concedidos pelo júri popular na categoria de melhor filme. A película ainda foi indicada na categoria de melhor filme estrangeiro no Festival de Berlim 2007 (Alemanha), Young Artist Awards 2008, em Hollywood (Estados Unidos). Além disso, o filme foi escolhido entre as nove produções nacionais para concorrer ao Oscar 2007, o prêmio mais cobiçado do cinema mundial entregue pela Academia de Cinema de Hollywood (Estados Unidos), mas não ficou entre os cinco finalistas.

Consideramos que a análise desse filme é de suma importância para trabalharmos na escola, pois em sua narrativa apresenta diversos assuntos e o ambiente escolar é um processador da cultura brasileira. Nesse sentido, é salutar utilizarmos o filme como fonte de pesquisa pelos nossos alunos para que eles possam debater analisar e entender fatos do passado e do presente da história política, social e cultural do Brasil.

5.3.3 Mauro: o solitário e o judeu

Na segunda parte do filme, foi selecionado o encontro e a convivência entre Mauro e Shlomo. Os dois se conhecem, quando o menino é deixado pelos pais na frente do prédio onde morava o pai de Daniel, no qual morrera minutos antes. Sozinho, o menino se dirige ao apartamento que pertencera ao seu avô, mas encontra a porta trancada, por isso ele senta no corredor do prédio e fica jogando futebol de botão enquanto espera pelo avô. O jogo é uma metáfora, pois ninguém sabe o resultado final da partida. Assim, o menino se sentia: sem destino, sem saber o que vai acontecer com sua vida, pois estava sozinho e abandonado.



Ilustração 5 - Cena do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*

Nesse momento, a iluminação do filme é pouca, deixando o corredor escuro, o que nos lembra os porões da ditadura milita. Duarte (2006, p. 44) argumenta que “a iluminação participa diretamente da composição da atmosfera em que a trama do filme se desenrola”. A iluminação pode sugerir ambigüidade, mistério, segredo e “indica a existência de motivos ocultos e sombrios operando nas personagens” (p. 45). Na seqüência, a cena é suavizada com a chegada da menina judia Hanna, que também mora no prédio. O garoto a olha, porém não há diálogo entre os dois. Nesse momento, a iluminação é mais forte. Para Duarte (2006), a explosão de luz e cor pode sugerir fantasia, nesse caso há um clima afetuoso entre Mauro e Hanna. Porém, a garota demora pouco no apartamento onde está o garoto. Assim, que ela deixa o apartamento, chega Shlomo.

O menino e o velho iniciam um tenso diálogo. Shlomo interroga Mauro para saber o porquê de o garoto se encontrar ali. Os dois, apesar das diferenças culturais e de idade, vão se conhecendo no decorrer do filme. Antes, porém, o garoto prefere ficar sozinho no apartamento do avô, que morrera enquanto fazia a barba de um cliente. O encontro de Shlomo e Mauro expressa um estranhamento

entre eles que nos remete aos problemas culturais. Kellner (2001) diz que o multiculturalismo:

(...) demanda abertura para os discursos de todos os grupos oprimidos ou subjugados e a necessidade de perceber a importância de abordar um espectro mais amplo de tipos de representação a fim de produzir leituras mais completas e mais críticas dos textos. Mas o multiculturalismo crítico não implica a afirmação de que só há diferenças; ao contrário, mostra que há forças comuns de opressão, estratégias comuns de exclusão, estereotipagem e estigmatização dos grupos oprimidos, portanto inimigos comuns e alvos de ataques comuns (p. 128).

Essa abordagem do autor nos aproxima tanto dos imigrantes judeus que ao chegarem ao Brasil se aglomeram no bairro Bom Retiro, em São Paulo; como também ao grupo de pessoas que eram contra as idéias propostas pelos governos militares. Lembramos que aqui utilizamos o conceito de multiculturalismo proposto por Kellner em seu sentido “geral para as diversas intervenções em estudos culturais que insistam na importância de examinar minuciosamente representações de classe, sexo, sexualidade, etnia, subalternidade e outros fenômenos muitas vezes postos de lado ou ignorados em abordagens anteriores” (p. 126). No caso de Shlomo e Mauro, os dois se sentem em “terras estrangeiras”. O primeiro por ser imigrante; o segundo por estar vivendo com pessoas e cidade desconhecidas.

A solidão de Mauro, enquanto ele está no apartamento do avô, é uma metáfora. As cenas reforçam o exílio dos pais do menino e a sobrevivência deles e do próprio filho. Os primeiros sobreviverem à perseguição dos militares; o garoto tem de cuidar de si mesmo: cozinhar, limpar a casa, os utensílios domésticos.

Na seqüência da narrativa, Shlomo inicia amizade com Mauro e o leva para o apartamento dele. Nesse momento, há uma cena longa que mostra um fio que liga o telefone da casa de Mótél ao apartamento do judeu. É como se fosse um “cordão umbilical” que irá unir os dois: o velho e o menino. Mesmo com essa união simbólica entre ambos, notamos um Mauro cuidadosamente individualizado que, em momento algum, esquece dos pais. Essa construção da personagem não afeta a sua ingenuidade e espontaneidade, mas reforça a chegada de um

“estrangeiro” em uma terra desconhecida. Essa parte pode ser vista, quando Mauro chega à comunidade judaica. É um menino brasileiro em “terra de estrangeiro”, pois não sabe a língua judaica e não se adapta facilmente aos costumes judaicos como a alimentação. Novamente notamos a presença do diretor na narrativa do filme. Nas cenas onde Mauro demonstra não gostar da comida judaica, é uma analogia de quando os avós de Cao Hamburger chegaram ao Brasil e tiveram de se adaptar à cultura local. Há ainda explicitamente as possibilidades de misturas étnicas e culturais e a busca da coexistência pacífica entre os povos, uma forte característica da cultura e dos costumes dos brasileiros.

Ao ficar sozinho no apartamento, a narrativa do filme mostra a transição de um Mauro criança para um Mauro adolescente, que precisa sobreviver sem os pais. Enquanto espera um telefone dos pais, o garoto enfrenta uma realidade muitas vezes difícil e dolorosa. A maturidade de Mauro é mostrada, quando ele conhece Irene (Liliana Castro). A sensual balconista de uma lanchonete que desperta a imaginação sexual no pré-adolescente.

Outra vez o filme traz narrativas para serem analisadas em sala de aula. A questão da sexualidade é um tema transversal que deve ser tratada na educação escolar do ensino fundamental e médio e pode ser abordado nessa parte da película.

5.3.4 Olhar infantil

O diretor Cao Hamburger recorreu a uma criança para abordar tema tão polêmico da história brasileira: o regime militar. Para chegar a Michel Joelsas, ator que interpreta Mauro, a produção do filme realizou mil e duzentos testes com meninos da faixa etária entre dez e doze anos de idade.

A iniciativa do diretor, em utilizar um garoto de 12 anos como protagonista do filme, suaviza a narrativa fílmica. O fato de a história ser mostrada por meio de um olhar infantil traz certa universalidade à película. Isso cria empatia do espectador, já que a infância é uma fase importante da vida para todos seja para o bem seja para o mal.

O menino Mauro vivencia um difícil período da história brasileira, quando os ativistas políticos eram perseguidos e tinham que se esconder por um tempo.

No filme; “tirar umas férias” foi uma forma de não serem capturados pela polícia, durante o regime militar. O menino percebia algo errado com os pais, mas, em sua aparente inocência, não distinguia o que realmente estava acontecendo.

Nessa etapa, o professor pode utilizar do filme como fonte para trabalhar com os alunos a relação entre crianças e adultos, suas diferenças e semelhanças. Além disso, frisar o cuidado e proteção à infância do filho, sendo parte do projeto dos pais que visam a uma sociedade melhor.

5.3.5 O Messias contemporâneo

A chegada de Mauro ao bairro Bom Retiro, movimenta a comunidade judaica. Shlomo, juntamente com outros judeus, reúne-se com o rabino, na Sinagoga. Eles discutem sobre o futuro do menino. Durante o encontro, o rabino deixa transparecer que alguma coisa aconteceu com os pais do garoto. Essa desconfiança fica nítida, quando ele dialoga com os colegas:

Rabino: - “O problema não é o menino. O problema é saber por que os pais dele não voltam”.

Outro judeu pergunta: - “O rabino acha que eles estão metidos em política?”

A cena é cortada e, na seqüência, Shlomo chama Mauro de Moishael, nome que deriva do hebraico Moshe, que significa Moisés, uma referência a um dos principais legislador e líder religioso dos judeus. Essa analogia do libertador dos judeus do Egito que conduziu o povo de Israel à Terra Prometida, Canaã, com o garoto Mauro, mostra que ele representa o futuro do Brasil. A geração de Mauro seria a responsável para conduzir o povo brasileiro à democracia, à liberdade prometida, ainda que tardia.

Nesse caso, Mauro então seria toda a esperança de um povo, um messias contemporâneo. Essa narrativa do filme é reafirmada, quando o garoto, da janela do apartamento do avô, fica com os olhos perdidos olhando para o horizonte. Enquanto isso, um rapaz picha na parede do prédio: “Abaixo a ditadura!” Como Mauro está na sacada do apartamento, sobre o “pichador”, reforçaria ainda mais a idéia de que o garoto será o “salvador da Nação”, um ser quase santificado.

Ao retornar à sala do apartamento, Mauro percorre os olhos pelas fotografias antigas da família dele. Parece que o menino faz um retorno ao passado, onde todos viviam juntos e felizes. Já que as fotografias mostram a união familiar e momentos em que todos estão alegres. De maneira súbita, Mauro começa a vestir as roupas do avô. A cena é ágil e o garoto prova diversas vestimentas, até se identificar com um chapéu e passa a usá-lo. A simbologia presente na cena nos revela que, ao vestir a roupa do avô, o menino quer adquirir a experiência dele. Se analisarmos pela ambigüidade da cena, também notamos a ausência de carinho, de um abraço familiar. A ausência da família é reforçada na seqüência da narrativa, quando Mauro tenta cozinhar. A cena é longa e mostra o menino derrubando panelas e fritando ovos. É o espírito de sobrevivência, quase que instintiva, a passagem da infância para a pré-adolescência.

A cena de Mauro na cozinha é rompida pela presença da menina judia, Hanna. Ela lhe traz doces, como forma de suavizar o sofrimento do menino. O diálogo entre os dois é curto, sem emoção. A conversa mais interessante entre ambos fica para o dia seguinte, quando a menina retorna ao apartamento onde Mauro está. Ao ver as fotografias antigas do avô do garoto, ela pergunta sobre o velho. O menino lhe conta que Mótél fora combatente na Segunda Guerra Mundial, e que teria enfrentado as tropas nazistas, lideradas por Adolf Hitler. Parece que o diretor quis frisar que o velho enfrentou soldados de um dos piores regimes totalitaristas do mundo, o nazismo; e que o filho dele, Daniel, enfrentaria a ditadura militar brasileira. É uma forma de mostrar que os judeus combatem os regimes totalitários. Soma-se ainda a maneira de como a convivência entre as pessoas transmite valores que interferem nas ações e atos das futuras gerações.

Frisamos que *O ano em que meus pais saíram de férias* é um filme de ficção. Por isso, o diretor utilizou-se de uma interpretação livre dos fatos da história. Os professores ao utilizarem esse filme como fonte de pesquisa na sala de aula não pode tratar a linguagem do cinema como fonte de verdade.

[...] para que a atividade seja produtiva é preciso ver o filme antes de exibi-lo, recolher informações sobre ele e sobre os outros filmes do mesmo gênero e elaborar um roteiro de discussão que coloque em evidência os elementos para os quais se deseja chamar a atenção (DUARTE, 2006, p. 91).

Segundo a autora, o filme pode ser utilizado para discutir diversos assuntos, mas isso depende do objetivo que o/a professor/a estabelece(m) para tratar do conteúdo escolar. “O importante é que os professores tenham algum conhecimento de cinema orientando suas escolhas” (p. 94). Acrescentamos que o/a professor/a deve(riam) conhecer os assuntos abordados no filme, assim eles poderá(ão) contextualizá-los em sala de aula e contribuir(em) para o processo de ensino e de aprendizagem.

5.3.6 *Voyeurismo*: um pouco de humor

A aproximação de Hanna e Mauro se firma, quando ela o convida para, juntamente com outros meninos, assistir às mulheres provarem roupas na loja da mãe dela. No fundo da loja há um galpão cuja parede de madeira tem uma fresta por onde se vê todo espaço do provador de roupas. Hanna cobra uma quantia em dinheiro para que os meninos olhem as mulheres trocando de roupa através da fresta. Tem aqui uma referência ao povo judeu que são comerciantes e econômicos.

A narrativa do filme recorre ao *voyeurismo* para amenizar o tema abordado: regime militar e também colocar em debate o despertar da sexualidade nos pré-adolescentes. Durante a cena, há certa comicidade corroborada pelas brincadeiras infantis. Agrimani (1994, p. 124) define *voyeur* como: “termo francês que significa aquele (a) que olha, que assiste como curioso (a)”. Ele comenta ainda que “um corpo nu geralmente excita e desperta a libido”. O autor escreve também que:

A nudez explícita de certas partes do corpo da mulher (nádegas, seios, coxas) proporciona (ou pretende proporcionar) ao leitor um prazer de ordem visual, o que leva à constatação de que existe também uma proposta exibicionista-voyeurista nesse gênero de ilustração (AGRIMANI, 1994, p. 74).

O autor nos mostra que todos têm fixação pelo corpo alheio e que o *voyeurismo* é uma prática comum e constante, não importa a idade da pessoa. No caso de Mauro e seus amigos, o fetiche está em ver o corpo da mulher de calcinha e sutiã. É o despertar sexual em um menino de 12 anos de idade, suas

fantasias, prazeres e desejos. Lembramos que aqui recorreremos à definição da palavra fetiche sob a ótica de Agrimani (1994, p. 70), que o define como “objeto encantado”.

Sobre o prazer, Kellner (2001) afirma que:

O prazer em si não é natural nem inocente. Ele é aprendido e, portanto, está intimamente vinculado a poder de conhecimento. (...) os prazeres muitas vezes são uma resposta condicionada a certos estímulos; por isso, deve ser problematizado, ao lado de outras formas de experiência e comportamento, perguntando se contribuem para a produção de uma vida e uma sociedade melhores ou se ajudam a nos prender nos laços de uma vida cotidiana que, em última análise, nos oprime e degrada (p. 59).

Nesse sentido, o garoto tem curiosidade de ver o corpo da mulher, que para ele é um objeto encantado, algo quase intocável para um menino de pouca idade. Porém, podemos utilizar essa narrativa fílmica para aprofundar o diálogo sobre a sexualidade e a pré-adolescência. Lembramos que Duarte (2001) alerta que: “(..) o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo o uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica” (p. 88). A autora corrobora com Kellner ao acrescentar que o professor deve fazer a “leitura” do filme, juntamente com seus alunos e propiciar-lhe mais contextualizações dos assuntos abordados no cinema.

5.3.7 Breves momentos históricos

Apesar de o filme *O ano em que meus pais saíram de férias* ser ficção em diversos momentos do filme ocorrem inserções de imagens reais da Copa Mundial de Futebol de 1970, transmitida ainda em imagens preto e branco. As inserções dos jogos da Copa serviriam para marcar o tempo em que a história é narrada de 31 de maio a 21 de junho de 1970.

Durante esse período, o Brasil vivia o “milagre econômico”, denominação dada ao excepcional crescimento econômico do país, ocorridos durante a ditadura militar, principalmente no governo de Médici (FAUSTO, 2000). Nessa mesma época, há aumento de concentração de renda e de pobreza. Cria-se no país o

espírito ufanista de Brasil potência, que vai ganhar força com a conquista do tricampeonato de futebol, em 1970, no México. O país teve um crescimento econômico vigoroso. O consumo de energia elétrica crescia 10% ao ano. Em seis anos (1964 a 1970), as montadoras de veículos triplicaram suas produções e o Produto Interno Bruto (PIB) nos anos de 1968 e 1969 registrou “variação respectivamente de 11,2% a 10,0%” (*ibidem*, p. 482) Porém, nessa aparente tranquilidade econômica, cavava-se a decadência brasileira. A dívida interna aumentou assustadoramente e o “milagre” contribuiu para agravar ainda mais a desigualdade socioeconômica e o valor do salário mínimo caiu em 25%. Não significa que os pobres foram empobrecidos, mas durante o “milagre”, eles não aumentaram suas rendas.

No filme, *O ano em que meus pais saíram de férias*, o “milagre econômico” pode ser notado pelos carros que trafegam nas ruas da cidade de São Paulo, que revelam a produção ostensiva de veículos pelas montadoras brasileiras. Nestas cenas, o/a professor/a podem promover uma discussão com os alunos sobre a economia brasileira, no período do regime militar, utilizando a narrativa do filme, para enriquecer a atividade pedagógica. Além das ilustrações, docentes e discentes analisariam os hábitos e costumes dos judeus e o progresso eminente da cidade de São Paulo.

5.3.8 Amizades clandestinas

A narrativa do filme *O ano em que meus pais saíram de férias* também mostra a amizade entre os denominados pela direita brasileira de “subversivos”. Termo designado pelo governo militar a todas as pessoas que fossem contrárias às idéias do regime. Essa amizade clandestina, ou seja, às escondidas, é vista entre Ítalo (personagem de Caio Blat) e o casal Daniel e Bia. Esse tema é abordado de maneira sucinta, quando Shlomo viaja a Belo Horizonte e ao retornar traz informações dos “companheiros” para Ítalo, um estudante de sociologia e membro do Diretório Acadêmico da Pontifícia Universidade Católica (PUC), de São Paulo. O rapaz já tinha se aproximado de Mauro como um guardião.

Hamburger traz um Ítalo de barba como Che Guevara, o famoso revolucionário comunista e um dos líderes da Revolução Cubana, em 1959,

quando Fidel Castro subiu ao poder após derrubar o presidente de Cuba, Fulgêncio Batista y Zaldívar. Ítalo também é revolucionário e chega a enfrentar a cavalaria da polícia, durante uma suposta manifestação de estudantes. Uma cena interessante do filme é o momento em que os estudantes assistem ao jogo Brasil e Tchecoslováquia. Quando a seleção de futebol do então país socialista da Europa Central marca gol, eles comemoram e dizem que é a vitória do socialismo sobre o capitalismo. Salientamos que, em 1993, a federação da Tchecoslováquia decidiu se dissolver e formaram-se a República Tcheca e Eslováquia. Essa separação pacífica ficou conhecida como Divórcio de Veludo. Quando a seleção de futebol do Brasil marca o gol, Ítalo e seus amigos comemoram com mais euforia. Essa manifestação revela uma ambigüidade na narrativa do filme, pois a fala da personagem de Caio Blat de que era a vitória do socialismo contra o capitalismo se perde e, em seguida, ele mostra o sentimento patriótico, quase ufanista, expressado na comemoração da vitória da seleção brasileira de futebol contra a Tchecoslováquia.

A vitória da seleção brasileira de futebol também é comemorada na rua pelo povo. Hamburger aproveita essa “euforia coletiva” e acrescenta, na trilha sonora do filme o primeiro verso da música *Pra frente Brasil*, do compositor carioca Miguel Gustavo Werneck de Sousa Martins: “Noventa milhões em ação, pra frente Brasil...”. Na realidade, o diretor do filme satiriza os brasileiros e nos deixa explícito que o povo se une para comemorar a vitória da seleção de futebol brasileira, mas não se une para questionar os problemas políticos, sociais e econômicos que o país atravessa. O professor/a ao analisar (em) o filme com os/as alunos/as, deveriam debater os sentimentos de cidadania, além de críticas sobre moral e ética. Segundo Setton (2004, p. 48), “os filmes funcionam como campos de problematização moral, pois colocam valores em discussão para espectadores de distintas origens e tradições morais e culturais”. Nesse caso, estaria a “mistura” de culturas brasileira, judaica e italiana e seus valores morais diferentes.

5.3.9 São Paulo dos imigrantes

O filme ilustra a presença de imigrantes judaicos e italianos, responsáveis, entre outras coisas, pela diversidade cultural paulistana. A narrativa fílmica retrata a vida dos imigrantes judeus que chegaram ao Brasil, após a ascensão do nazismo na Alemanha na década de 1920. Eles se fixaram no bairro do Bom Retiro, na capital paulista; no Rio de Janeiro e na região sul do país. A primeira vez que imigrantes judeus pisaram o solo brasileiro foi na ocasião das invasões holandesas de 1636. Em nossa análise fílmica, restringimos aos imigrantes judeus que aqui chegaram no século XX.

Além desses, o filme apresenta a comunidade italiana que vieram em massa para o Brasil entre 1880 e 1930. Os italianos vieram para substituir a mão-de-obra escrava na cafeicultura, fixaram-se, em grande parte, no interior paulista, que, na época, concentrava as maiores fazendas de café, e na cidade de São Paulo, em bairros como: Bexiga e Bom Retiro.

O filme mostra um jogo de futebol entre as comunidades judaica e italiana. Nesse mesmo jogo de futebol, Mauro, que está na arquibancada do estádio, observa os jogadores e pensa como São Paulo é uma cidade de culturas e povos diferentes:

Mauro (em pensamento): - “São Paulo é tão grande que cabe gente de todos os tipos e de todas as torcidas do mundo. O Shlomo é judeu e polonês e agora vive de conversa com Ítalo, que é filho de italiano. A Irene é filha de grego. Mas o namorado dela, acho que é neto de africano”.

Apesar da contribuição dos imigrantes para a formação étnica do Brasil, aqui especificamente a dos judeus e italianos, o diretor do filme também aborda o preconceito que há com as pessoas que vêm de outros países morarem no Brasil. Esse fato fica evidente na cena em que Mauro joga futebol com os amigos dele. O garoto, que é goleiro, dispersa sua atenção ao ver passar na rua um carro da cor azul igual ao que pertence ao pai dele. Ele deixa o gol e corre atrás do veículo. Os jogadores adversários aproveitam a ausência do goleiro e marca um gol. Um dos amigos de Mauro o critica ao dizer: “Só podia ser judeu, mesmo”. Esta frase revela, por parte do garoto, uma xenofobia contra os judeus, mesmo que ainda

em sua fase inicial. Esse preconceito contra o estrangeiro nas partidas de futebol é ressaltado por Ribeiro (2000):

Esse brasileirismo é hoje tão arraigado que resulta em xenofobia, por um lado, e, por outro, em vanglória nacionalista. Os brasileiros todos torcem nas copas do mundo com um sentimento tão profundo como se se tratasse de guerra de nosso povo contra todos os outros povos do mundo. As vitórias são festejadas em cada família e as derrotas sofridas como vergonhas pessoais (RIBEIRO, 2000, p. 243).

O autor nos lembra que o Brasil é um país de cultura heterogênea, embora não seja o nosso foco de análise, o povo brasileiro faz mais festa com a vitória do seu time predileto do que lutar pelas questões políticas, econômicas e sociais.

Na sequência do filme, Mauro participa com goleiro de um jogo de futebol. Aqui novamente a presença do diretor Cao Hamburger se mostra, porque em sua infância, ele também queria ser goleiro. Nessa parte do filme, o/a professor/a poderia(m) abordar a xenofobia, o preconceito entre as etnias e gerar discussão em sala de aula, a fim de analisar todas as faces do preconceito e evitar as abordagens unilaterais, como propõe Kellner (2001).

5.3.10 O menino e o tempo

No filme, Hamburger faz questão de marcar o tempo de agonia do menino Mauro, por meio do *tic-tac* do relógio, que é ouvido em várias cenas da película. A fascinação pelo tempo por parte do diretor, além de acentuar a angústia do garoto, prolonga ainda mais a espera dele pelos pais. Essa preocupação de Mauro é amenizada por uma festa realizada pela comunidade judaica. Durante o evento, ouve-se a música *Eu sou terrível*, de composição de Erasmo Carlos e Roberto Carlos e gravada por este, em 1968. A canção faz parte da Jovem Guarda, movimento musical brasileiro sem cunho político que surgiu em 1965, cujo nome era homônimo do programa comandado pelos músicos: Wanderléa, Erasmo Carlos e Roberto Carlos e exibido pela TV Record. Os integrantes da Jovem Guarda foram influenciados pelo *rock and roll* dos anos de 1950 e 1960, especialmente pelos *The Beatles*, a famosa banda composta por cinco garotos de *Liverpool*, cidade no noroeste da Inglaterra.

Enquanto os judeus realizam a festa, a cavalaria da polícia militar invade o diretório de estudantes da PUC-São Paulo. Os militares tentam dispersar uma manifestação de acadêmicos e populares contra o regime militar. No confronto com a polícia, Ítalo, o amigo dos pais de Mauro, é ferido e foge para o bairro Bom Retiro. Na seqüência, o filme mostra a chegada do garoto ao apartamento do avô e, no corredor do prédio, está Ítalo que lhe pede guarida.

No outro dia, o menino pede para Ítalo jogar futebol de botão com ele. Durante o jogo, Mauro pergunta ao rapaz:

Mauro: - “Ítalo, você sabe alguma coisa de meus pais? Onde eles estão?”

Ítalo: - “Seus pais estão de férias. Não é, Mauro”

Mauro: - “Sei, férias...”

Ítalo: - “Mauro, tem um monte de gente que tá de férias como seus pais, sabia?”

Mauro: - “Mas eles vão voltar?”

Ítalo: - “Claro. Vão. Claro que vão voltar”.

O diálogo deles é interrompido pelas batidas na porta do apartamento. Ítalo se esconde. Mauro abre a porta e dois policiais dizem que estão a procura de Shlomo. O garoto explica aos integrantes da polícia que o judeu mora ao lado. Eles vão até o apartamento e levam o velho para prestar depoimento na delegacia.

Frisamos que o diálogo citado acima entre o rapaz e o menino nos permite analisar que Mauro, apesar de ser uma criança, não está alheio à situação política do país. Não se trata simplesmente de um diálogo banal, pois ele sabe que algo de errado aconteceu com seus pais e que eles não estão em férias. Isso fica evidente quando ele responde a pergunta de Ítalo: - *Seus pais estão de férias. Não é, Mauro?* E o garoto diz em tom de ironia: - *Sei, férias*. Na seqüência do diálogo, o garoto se mostra desacreditado que os pais vão voltar das “férias” ao perguntar: - *Mas eles vão voltar?* Ítalo faz uma pausa. Essa imagem nos leva acreditar que ele vai dizer o que está realmente ocorrendo com os pais, no entanto, ele responde: - *Claro. Vão. Claro que vão voltar*. Houve a necessidade de o rapaz reafirmar a resposta duas vezes em seqüência rápida, na tentativa de convencer Mauro, sem que ele o questionasse outra vez. Na cena seguinte, Ítalo

diz a Mauro: *Eu também vou precisar tirar umas férias*. A voz sai calma, como uma forma de autocensura. O garoto olha-o e nada diz. Ele sabe que o rapaz terá de fugir da polícia. Essas narrativas mostram a Mauro que a vida é transitória e reafirma a autocensura de Ítalo.

A censura e o movimento estudantil são temas relevantes para trabalhar com alunos, quando abordar o período denominado de “anos de chumbo”. Apesar desses temas não aparecerem explicitamente no filme, o/a professor/a deve(m) contextualizá-los historicamente em sala de aula.

5.3.11 A volta de Shlomo

A partir da fuga de Ítalo, a narrativa do filme se concentra na final da Copa Mundial de Futebol de 1970. O Brasil chegara à final do campeonato e se torna campeão ao derrotar a seleção de futebol da Itália de 4 gols a 1. Mauro, sozinho no apartamento do avô, vai até a janela e olha para a rua e vê Hanna. Ela o chama para assistir ao jogo na lanchonete. Nesse instante, a imagem do garoto é refletida na tela da televisão como numa miragem, um sonho em preto e branco. A cena nos remete à idéia de que Mauro vive em um mundo de fantasia e realidade. A primeira, quando ele se sente feliz pelo jogo de futebol; a segunda, a tristeza pela ausência dos pais. Concordamos com Setton (2004) quando argumenta que os produtos da indústria midiática, aqui especificamente o cinema, não são veículos de entretenimento puro e inocente. A narrativa do filme nos faz corroborar com a autora no sentido de que as atitudes de Mauro não são tão ingênuas. Podemos exemplificar, quando ele coloca a camiseta da cor verde e amarela com o número dez estampado nas costas, uma alusão ao jogador Pelé, da Seleção Brasileira de Futebol da Copa de 1970. Nesse momento, o garoto experimenta uma confusão em seus próprios sentimentos, porque desconfia que o governo militar persegue seus pais, mas, ao mesmo tempo, ele não esconde seu sentimento patriótico ao usar uma camiseta da cor da bandeira do Brasil.

Em seguida, Mauro vai à lanchonete assistir à final da Copa Mundial de Futebol. Assim que chega ao local, vê um carro de polícia trazendo Shlomo ao apartamento. O garoto deixa a lanchonete e vai ao prédio encontrar o velho judeu. A rua está deserta. No muro está pintado a bandeira do Brasil, enquanto Mauro

caminha para o apartamento, distancia-se da bandeira, numa analogia de que o menino está abandonando o país, deixando-o para trás, assim como fizeram seus pais.

Assim que Mauro encontra Shlomo, o judeu o leva ao apartamento do avô do menino. Lá, encontram-se um médico e Bia, a mãe do garoto. Ela está deitada e com marcas de tortura pelo corpo, provocadas pelos militares. Segundo a Arquidiocese de São Paulo (1985, p. 17), a tortura é o crime mais cruel e bárbaro contra a pessoa humana. A mesma instituição comenta que:

A tortura foi indiscriminadamente aplicada no Brasil, indiferente a idade, sexo ou situação moral, física e psicológica em que se encontram as pessoas suspeitas de atividades subversivas. Não se tratava apenas de produzir, no corpo da vítima, uma dor que a fizesse entrar em conflito com o próprio espírito e pronunciar o discurso que, ao favorecer o desempenho do sistema repressivo, significasse sua sentença condenatória (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2003, p. 43).

Esta passagem nos mostra que para “manter a ordem”, os militares não poupavam ninguém, nem mesmo as mulheres e as crianças. Em outro momento, o texto afirma que:

O sistema repressivo não fez distinção entre homens e mulheres. O que variou foi a forma de tortura. Além das naturais diferenças sexuais da mulher, uma eventual gravidez a torna especialmente vulnerável. Por serem do sexo masculino, os torturadores fizeram da sexualidade feminina objeto especial de suas taras (ibidem, p. 46).

Na narrativa de *O ano em que meus pais saíram de férias*, a tortura marcou profundamente Bia. No encontro com o filho Mauro ocorre uma seqüência de cenas em que os dois demonstram frieza, quase ausentes de sentimentos. Esse fato é corroborado no diálogo entre mãe e filho:

Mauro: - “Oi, mãe!”

Bia: - “Que saudade, filho!”

De início, não há entre eles abraço e beijo. São apenas trocas de olhares e toques cautelosos. Só na seqüência da cena é que acontece um singelo beijo

entre mãe e filho. Essa demora deixa o espectador em suspense, o que é raro no filme de narrativa linear. O objetivo é prolongar a emoção entre Bia e Mauro e fazer o espectador se sentir personagem do filme, que além de abordar o período conturbado da política brasileira, também ressalta a solidariedade, os laços familiares e as amizades.

Na cena seguinte, o garoto pergunta à mãe: - *Por que você demorou tanto? Cadê papai?* A mãe chora e nada responde. Apenas o *tic-tac* do relógio é ouvido. Novamente é o tempo marcando o encontro dos dois, que agora estão juntos em uma posição que lembra Pietá, esculpida por Michelangelo, em 1498. No filme de Hamburger, a Pietá é ao contrário. É o menino que abraça a mãe, em uma tentativa vã de segurá-la em seu colo, de protegê-la. Na obra do artista renascentista italiano, é Maria quem segura no colo Jesus morto. Na película, mãe e filhos estão vivos, mas marcados física e psicologicamente pelas ações praticadas pelos militares.

Frisamos que é pertinente levar o filme *O ano em que meus pais saíram de férias* para a sala de aula, mas é preciso estabelecer critérios para “cruzar textos fílmicos e textos acadêmicos” (DUARTE, 2002). Dessa maneira, o professor poderá trabalhar temas complexos como a tortura e o regime militar brasileiro.

5.3.12 O desfecho

O final do filme *O ano em que meus pais saíram de férias* segue a mesma linearidade de toda a sua narrativa. Bia se recupera e leva Mauro para o exílio, enquanto, na rua, Shlomo e Hanna, observam-nos sumindo em um veículo. O lugar que eles vão, não é divulgado. O objetivo é mantê-lo em segredo como acontecia durante o regime militar. Não há diálogo entre mãe e filho. Porém, o pensamento do garoto é narrado em voz alta e reafirma que os dois vão para o exílio:

Mauro (em pensamento): - “E mesmo sem querer, nem entender direito, eu acabei virando uma coisa chamada exilado. Eu acho que exilado quer dizer que é ter um pai tão atrasado, mas tão atrasado que nunca mais volta pra casa”.

Esse diálogo travado entre o próprio garoto torna-o “coisificado” e a narrativa do filme deixa explícito isso ao afirmar que: - *Eu acabei virando uma coisa chamada exilado*. É como se as pessoas chamadas de “subversivas” e seus familiares perdessem suas identidades, suas cidadanias e tornassem objetos. Segundo Kellner (2001, p. 77), “na cultura da mídia há uma luta entre representações que reproduzem as lutas sociais existentes e transcodificam os discursos políticos de uma época”. Nesse sentido, o regime militar brasileiro excluía pessoas chamadas de subversivas, porque elas lutavam contra o sistema político vigente.

Salientamos que o filme ao ser narrado por um pré-adolescente de doze anos de idade contribui para que os alunos se identifiquem com a história. Assim como Mauro, que no início da narrativa fílmica, sentia-se sozinho e, aos poucos, amadureceu; o aluno também buscará sua autonomia para analisar e debater assuntos da recente política econômica e da cultura brasileira como: o regime militar, a redemocratização do país, a imigração, o futebol, entre outros. A abordagem da história recente do Brasil

[...] dá aos alunos a oportunidade de resignificar a História, de tirá-la daquele lugar distante, empoeirado e pouco vinculado a sua vida diária. Certamente, encontrarão muitos parentes e conhecidos que foram testemunhas vivas dos Anos de Chumbo e assistiram à Copa de 70 (HAMBURGER, 2006).

A citação acima, retirada do site oficial do filme, mostrar-nos-ia que o diretor Cao Hamburger recomendaria a utilização do filme na sala de aula para analisar o assunto referente ao regime militar brasileiro. Assim o cinema tem seu papel social. Os dois filmes analisados apresentam pontos entre si, os quais serão apresentados na sequência de nosso estudo.

5.4 *Pra frente Brasil e O ano em que meus pais saíram de férias*

Nessa seção vamos abordar alguns assuntos que são apresentados nos dois filmes em análise. Esses pontos em comuns vão além da Copa Mundial de Futebol de 1970 e do regime militar brasileiro. Para o professor que for trabalhar com essas duas películas em sala de aula é importante contextualizá-los entre si.

5.4.1 Pontos congruentes

Os dois filmes que estamos analisando, *Pra frente Brasil* e *O ano em que meus pais saíram de férias*, são obras de ficção. Porém, as histórias de ambos se passam entre maio e junho de 1970 e tem como pano de fundo a Copa Mundial de Futebol, que aconteceu no México.

As películas também abordam o regime militar brasileiro ao focar em dois pontos principais do período denominado de os “anos de chumbo”. *O ano em que meus pais saíram de férias* foca também o exílio de pessoas que eram contra o regime político vigente no Brasil naquela época; o filme *Pra frente Brasil* mostra as torturas praticadas pelos militares contra as pessoas denominadas de subversivas.

Salientamos que os dois filmes possuem narrativas lineares e pautadas no tempo e no espaço. As trilhas sonoras trazem a música *Pra frente Brasil*, de Miguel Gustavo, entre outras composições. Além disso, podemos dizer que as duas obras são divididas em três partes distintas. Se por um lado, *O ano em que meus pais saíram de férias* é dividido em: a fuga do casal (Daniel e Bia) para São Paulo, a personificação de Mauro e o exílio dos pais do garoto; em *Pra frente Brasil* temos a viagem de Jofre de São Paulo para o Rio de Janeiro; em seguida, a procura dele pelos familiares e, por último, a sua morte.

Os dois filmes também abordam a censura das pessoas se expressarem livremente contra o governo vigente. Em *Pra frente Brasil*, notamos a presença da censura nos veículos de comunicação; em *O ano em que meus pais saíram de férias*, ela é notada nos diálogos dos personagens. As duas películas também trazem cenas semelhantes à escultura Pietá, de Michelangelo. Sendo que no filme de Cao Hamburger é Mauro que segura a mãe ao colo, como numa Pietá invertida. Já o diretor Roberto Farias manteve a escultura renascentista em sua forma quase original, pois quem segura Zé Roberto ao colo é Marina, como se ela fosse Maria e ele, ensangüentado, Jesus Cristo.

Podemos notar outra semelhança nos filmes em análise quando nos remetemos aos personagens de Jofre e Daniel. O primeiro é morto pelos paramilitares e seu corpo não é encontrado pela família; já Daniel também desaparece no decorrer da narrativa fílmica e o espectador fica na dúvida se ele

está exilado ou fora morto pelos militares. Além disso, os diretores dos dois filmes recorrem a atores e atrizes conhecidos do grande público, pois são artistas que atuam em telenovelas de canais abertos. Como contribuição aos professores, na próxima seção contextualizamos os dois filmes no ano em que eles foram produzidos.

5.5 Contextualizações do período de filmagem

Nesse item, vamos contextualizar as duas produções cinematográficas em análise no ano em que elas foram filmadas. Sendo assim, restringimos a análise de *Pra frente Brasil* apenas em 1982, ano de sua produção, e *O ano em que meus pais saíram de férias* focaremos nossa contextualização em 2006. Consideramos essa contextualização história, pois o professor pode utilizá-la em sala de aula ao exibir o filme aos alunos. Lembramos ainda que os fatos apontados na seqüência são apenas em caráter de sugestão e contribuição e que podem ser ampliados, de acordo com a pesquisa realizada pelos docentes e discentes. Frisamos também que, não basta o docente elaborar um roteiro sobre o filme, é necessário contextualizá-lo, criticá-lo, favorecer debate entre os alunos e também não se esquecer que o filme é entretenimento; porém, naquele momento, está sendo utilizado como fonte de pesquisa.

5.5.1 Um país em transição

As filmagens de *Pra frente Brasil* aconteceram no ano de 1982. Nessa época, o Brasil era governado pelo então presidente da República, João Baptista Figueiredo (1918/1999) e se preparava para a transição da ditadura militar para a democracia. Nesse ano, a população brasileira foi às urnas para eleger governadores, senadores, deputados federais e estaduais, prefeitos e vereadores. Segundo Fausto (2000, p. 508), “estes seriam eleitos pelo voto direto pela primeira vez desde 1965”.

Outro fato que marcou o ano de 1982 foi a inauguração da usina hidrelétrica, a binacional Itaipu. Além disso, a cidade de Olinda, em Pernambuco, foi declarada pela UNESCO, Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade. Por

outro lado, a música perdia uma de suas maiores interpretes, a cantora Elis Regina, morta em 19 de janeiro, vítima de overdose. Em 24 de abril, também morreu o historiador e crítico literário brasileiro, Sérgio Buarque de Holanda. Já a cidade do Rio de Janeiro ganhava o Sambódromo, cujo projeto foi elaborado pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

Em nível mundial, a Argentina declara guerra à Inglaterra para reconquistar as Ilhas Malvinas. Além disso, a Espanha torna-se membro da Organização do Atlântico Norte (OTAN). No cinema, o grande sucesso de bilheteria foi *ET, o Extraterrestre* (Steve Spielberg). Salientamos que os professores devem pesquisar outros fatos ocorridos no ano de 1982 para repassá-los aos alunos. Dessa maneira, tornar-se mais ampla a contextualização do filme em análise.

5.5.2 Duas Décadas de Redemocratização

O filme *O ano em que meus pais saíram de férias* foi produzido em 2006, vinte e um anos depois do final da ditadura militar brasileira. Neste ano, o astronauta brasileiro Marcos Pontes tornou-se o primeiro nativo de língua portuguesa a realizar uma missão especial. No Brasil, é sancionada a Lei Maria da Penha, que aumenta o rigor nas punições das agressões contra as mulheres. Na política, Luiz Inácio Lula da Silva é reeleito presidente do país, cujo mandato vai até 2010.

No mundo, o destaque é para Michelle Bachelet que foi eleita presidenta do Chile, sendo a primeira mulher a ocupar esse cargo na América do Sul. Ainda no cenário internacional, um referendo aprovou a dissolução da Sérvia e Montenegro, os quais passaram a ser dois países independentes. Além disso, Plutão deixa de ser reconhecido como planeta pela União Astronômica Internacional. Com isso, o sistema solar ficou reduzido a oito planetas. O ditador iraquiano, Saddam Hussein foi enforcado em 30 de dezembro de 2006. Frisamos que, além desses assuntos abordados nesta seção, há outros que devem ser pesquisados pelos professores ou, até mesmo, pelos alunos. Esta contextualização é apenas uma breve parcial de fatos que marcaram o ano de 2006.

CONSIDERAÇÕES

A escola não pode ficar alheia às mudanças do mundo contemporâneo, especialmente à influência das narrativas *midiáticas*. A cultura da mídia impregnou a sociedade e, conseqüentemente, a sala de aula, por isso os educadores e as educadoras precisam interpretar as diferentes linguagens e mensagens para educar para a mídia e promover o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e das alunas. Nesse sentido, o cinema pode ser um parceiro na educação e contribuir para que as aulas fiquem mais dinâmicas e atrativas. Salientamos que, para isso ocorrer, é necessária a mediação docente na utilização do cinema como fonte de pesquisa para realizar uma “leitura” crítica dos filmes. Assim, as imagens e os conteúdos presentes na película passam a contribuir para o conhecimento do aluno.

Há professores e professoras que ainda resistem a idéia de utilizar o cinema como fonte de pesquisa no processo de ensino e de aprendizagem, alegando que os filmes não são fontes de conhecimento. Outros exibem filmes em sala de aula apenas como distração ou como ilustração e não fazem um roteiro ou um planejamento de atividades e nem apresentam uma proposta para realizar debate, análise, discussões e críticas da linguagem fílmica. Nesse sentido, o filme é usado apenas como entretenimento. Não desconsideramos essa hipótese, uma vez que o cinema surge com o propósito de divertir e não teve o compromisso educativo. No entanto, defendemos que o cinema como fonte de pesquisa é relevante para o processo de ensino e de aprendizagem.

Consideramos que os dois filmes selecionados para a nossa pesquisa, ao serem utilizados como fonte de pesquisa, contribuiriam significativamente para o processo de ensino e de aprendizagem. Ambos tratam de assuntos relevantes sobre a história, política e cultura brasileira. Entre eles, podemos exemplificar: a tortura, a censura imposta pelo regime militar nos veículos de comunicação e o exílio de pessoas denominadas pelos militares de subversivas. Esses são momentos da história política brasileira que jamais poderão ser esquecidos pelo povo brasileiro, pois tratam de uma época de repressão e perseguição.

Os filmes em análise também foram produzidos em momentos distintos da história brasileira. O filme *Pra frente Brasil*, produzido em 1982, foi filmado no período em que o país ainda vivia os últimos anos de ditadura militar e se preparava para a redemocratização. Já *O ano em que meus pais saíram de férias*, produzido em 2006, fora lançado vinte e um anos depois do final do regime militar brasileiro (1964/1985).

Os dois filmes que analisamos também apresentam grande apelo por utilizarem de atores e atrizes conhecidos do público em geral, principalmente por atuarem em telenovelas nos canais abertos de televisão. Lembramos que o professor e a professora podem recorrer a outros filmes da mesma temática das apresentadas pelas películas analisadas nesta pesquisa, entre eles: *Lamarca* (Sérgio Rezende, 1994); *Bye Bye Brasil* (Cacá Diegues, 1979); *Olga* (Jayme Monjardim, 2004); *Zuzu Angel* (Sérgio Rezende, 2006); *O que é isso, companheiro* (Bruno Barreto, 1997).

Por fim, frisamos que a análise e a leitura das imagens fílmicas expostas nesta dissertação não são únicas. As pesquisas sobre a linguagem cinematográfica são amplas e dinâmicas, por isso propiciam outras interpretações. Nesse caso, desejamos apenas contribuir com os professores e as professoras, oferecendo apenas uma leitura e uma interpretação dessas narrativas fílmicas e não um roteiro fixo e acabado. Salientamos que a análise que realizamos dos filmes *Pra frente Brasil* e *O ano em que meus pais saíram de férias* é parcial, pois não tivemos o propósito de esgotar todas as potencialidades temáticas dos filmes.

REFERÊNCIAS

AGRIMANI, Danilo. **Espreme que sai sangue**. Um estudo sobre o sensacionalismo na imprensa. São Paulo: Editorial, 1994

ALVES, Cristiane; *et. all.* Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A cultura da mídia na escola – ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: AnnaBlume, 2004

ALVETTI, C. e SCHNEIDER, C. Uma abordagem político-econômica da realização cinematográfica da pós-retomada no Brasil. Montreal, UQAM: **II Colóquio Brasil-Canadá de Ciências da Comunicação**, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2001

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil nunca mais**. São Paulo: Vozes, 2003

AZEVEDO, Dermi. Censura. In: SILVA, Roberto P. de Queiroz e (Org.), **Temas básicos em comunicação**. São Paulo: Paulinas, 1983

DUARTE, Rosália. **Cinema&Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUARTE, Rosália. *at all.* Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola – ensaios sobre o cinema e educação**. São Paulo: AnnaBlume, 2001

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T.T. (Org.). **Nunca fomos humanos: metamorfoses da subjetividade contemporânea**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARIAS, Roberto. Papo de roteirista. Disponível em <http://www.fedra.com.br/farias.asp>, 2007. Acesso em: 14 de setembro de 2008

FAVARETTO, Celso. **Prefácio**. In SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.) *A cultura da mídia na escola – ensaios sobre cinema e educação*. AnnaBlume: São Paulo, 2004

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2000

FERNÃO, Ramos. **História do cinema brasileiro**. São Paulo: Art Editora, 1987

FEST, Joachim. **Hitler**. São Paulo: Nova Fronteira, 1976

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Docência, cinema e televisão: questões sobre a formação ética e estética**. Revista Brasileira de Educação. V. 14, n. 40, jan./abr.2009: Porto Alegre, RS, p. 97

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987

FRANCO, Marília. **Você sabe o que foi o I.N.C.E.?**. In SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.) *A cultura da mídia na escola – ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: AnnaBlume, 2004.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GUARESCHI, Pedrinho A. e BIZ, Osvaldo. **Mídia, Educação e Cidadania – tudo o que você deve saber sobre mídia**. Petrópolis: Vozes, 2005

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003

HAMBURGER, Cao. **O dia em que meus pais saíram de férias**. Disponível em www.oano.com.br. Acesso em 2 de dezembro de 2008

JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autentica, 2006

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru: Edusc, 2001

MAIA, Luciano. **O cotidiano dos direitos humanos**. João Pessoa: UFPB, 1999

MARX, Karl. **Liberdade de imprensa**. Porto Alegre: L&PM, 2007

MARTINS, Raimundo. **A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver**. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org) *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007

MATTOS, Sérgio. **História da Televisão Brasileira – uma visão econômica, social e política**. São Paulo: Vozes, 2002

MELO, Victor Andrade de (Org.) ALVITO, Marcos. (Org.) **Futebol por todo o mundo – diálogos com o cinema**. São Paulo: FGV, 2006

MOURÃO, Maria Dora Genis. *Cinema*. In SILVA, Roberto P. de Queiroz (coordenador). **Temas básicos em comunicação**. São Paulo: Paulinas, 1983

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005

NOMA, Amélia Kimiko. A pesquisa histórica em educação com fontes audiovisuais. In MACHADO, Maria Cristina Gomes; LOMBARDI, José Claudinei; SCHELBAUER, Anaete Regina (Orgs.). **Educação em debate – perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2006

ORICCHIO, L.Z. **Cinema de novo. Um balanço crítico da Retomada**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003

PARRA, Nélío; PARRA, Ivone C. da Costa. **Técnicas audiovisuais de educação**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1985

RAMOS, José Mário Ortiz. **Cinema, Estado e Lutas Culturais – Anos 50, 60 e 70**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

RAMONET, Ignácio. **Propagandas silenciosas**. Petrópolis: Vozes, 2002

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

SETTON, Maria da Graça Jacintho; VIANA, Cláudia Pereira. O conceito de gênero e a construção dos sujeitos femininos na família: o uso do cinema nas reflexões educacionais. In. SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.), **A cultura da mídia na escola – ensaios sobre o cinema e educação**. São Paulo: AnnaBlume, 2004

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. **A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d'O Rei Leão**. CITELLI, Adilson. (Org.). *Outras linguagens na escola – publicidade, cinema e TV, rádio, jogos e informática*. Cortez: São Paulo, 2004

SILVA, Ynaray Joana da. **Meios de comunicação e educação – o rádio, um poderoso aliado**. CITELLI, Adilson. (Org.) *Outras linguagens na escola – publicidade, cinema e TV, rádio, jogos e informática*. São Paulo: Cortez, 2004

SODRÉ, Nelson Werneck. **Vida e morte da ditadura – 20 anos de autoritarismo no Brasil**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1984

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá: Eduem, 2006

TOMAZI, Nelson Dacio (org.). **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Atual, 2003

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997

TUFANO, Douglas. **Estudos de Literatura Brasileira**. São Paulo: Moderna, 1985

VIANNA, Cláudia Pereira; SETTON, Maria da Graça Jacintho. **O conceito de gênero e a construção dos sujeitos femininos na família: o uso do cinema nas reflexões educacionais**. In SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). *A cultura da mídia na escola – ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: AnnaBlume, 2004

XAVIER, Ismail. **O Cinema Brasileiro Moderno**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001