



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gláucia Dias da Costa

INFÂNCIA, CINEMA E EDUCAÇÃO: da *escola de vícios* à
escola de vida (1920 a 1964)

Florianópolis
2023

Glaucia Dias da Costa

**INFÂNCIA, CINEMA E EDUCAÇÃO: DA *ESCOLA DE VÍCIOS*
À *ESCOLA DE VIDA* (1920 A 1964)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha Educação e Infância.

Orientadora: Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho

Florianópolis
Novembro de 2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC

Costa, Glaucia Dias da
INFÂNCIA, CINEMA E EDUCAÇÃO: : DA ESCOLA DE VÍCIOS À
ESCOLA DE VIDA (1920 A 1964) / Glaucia Dias da Costa ;
orientador, Diana Carvalho de Carvalho, 2023.
393 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infância . 3. Cinema educativo. 4.
Filmologia. 5. Ilka Laurito. I. Carvalho, Diana Carvalho
de . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Glaucia Dias da Costa

INFÂNCIA, CINEMA E EDUCAÇÃO: da *escola de vícios* à
escola de vida (1920 A 1964)

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado em 1º de dezembro de 2022, por banca composta pelos seguintes membros

Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Rosana Elisa Catelli – Examinadora
Centro de Pesquisa e Formação SESC/SP

Profa. Dra. Silvia Maria Favero Arend - Examinadora
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fausto Douglas Correa Junior - Examinador externo

Prof. Dra. Luciane Maria Schilindwein – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dra. Monica Fantin – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dra. Mériti de Souza – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho.

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos
Coordenador do PPGE/UFSC

Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Orientadora

Aos meus pais, Maria da Graça e Cláudio (*in
memorian*), por chegarem antes e abrirem o caminho.
Ao meu companheiro. Henrique, por me ajudar a
compreender a jornada.
Aos meus filhos, Catarina e Vicente, por me lembrarem
que a estrada vai além do que se vê.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas. Gostaria de agradecer à Direção e aos colegas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, por lutarem por uma política de formação docente que permitiu que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao Doutorado. Agradeço especialmente aos meus amigos e colegas de disciplina de História, Camilo Buss Araujo, Fernando Leocino da Silva, Karen Christine Rechia e Manoel P. R. Teixeira dos Santos por apoiarem meu afastamento por quatro anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, aos seus servidores docentes e técnicos-administrativos por defenderem diuturnamente a universidade pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, faço um agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho, por acreditar no meu projeto, acolhê-lo junto à Linha de Pesquisa Educação e Infância e por me guiar, sempre de modo paciente e generoso, pelos caminhos epistemológicos da infância.

Às amigas que fiz nessa nova jornada de estudante: Ana Paula Silva, Gyane Karol Santana Leal, sempre me animando com o mantra “vai dar tudo certo!” E Maria Eliza Pimentel, por estar ao meu lado ouvindo meus lamentos em áudios infundáveis do WhatsApp, por estar sempre disponível para trocar ideias, para ajudar com a burocracia e, sobretudo, por ser uma companheira de luta na Educação Básica e abraço virtual de todas as horas.

À minha família por todo o apoio que me foi dado desde sempre, mas principalmente nesse período de doutorado: meu pai, Cláudio, que nunca deixou de estar presente, Maria da Graça, minha mãe, meu suporte para tudo, e meus irmãos Fernando, Cláudia e Grasiela. À Grasiela, a propósito, sou duplamente agradecida, por estar sempre pronta para revisar meus textos, quantas vezes fossem necessárias, sem reclamar e nem pedir nada em troca. E por falar em não pedir nada em troca, agradeço ao Henrique, meu companheiro de vida, que me estimulou a cursar o doutorado e que acreditou – e me fez acreditar – que meu trabalho seria útil a professoras e professores que, como eu, usam filmes cotidianamente em sala de aula. Sou infinitamente grata aos meus filhos, Catarina e Vicente, por me colocarem a ver todos os filmes para criança que estreavam no cinema, na TV, na Netflix, na Mostra de Cinema Infantil... inspirando esse trabalho e por serem quem são: razão para eu não desistir.

Aos funcionários da biblioteca da Cinemateca Brasileira e do arquivo Brasilianas, do Instituto de Estudos Brasileiros da USP, por me receberem e abrirem seus arquivos para que eu pudesse realizar minha pesquisa. À Thais Vanessa Lara, pesquisadora que antes de mim

desenvolveu um belíssimo trabalho sobre o Departamento de Infantil da Cinemateca Brasileira, por ter compartilhado comigo materiais sobre Ilka Laurito que estavam indisponíveis devido à pandemia e à crise institucional pela qual vem passando a Cinemateca Brasileira nos últimos anos. E à Luiza Lins, pela entrevista sobre seu incansável trabalho junto à Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, que me ajudou a compreender melhor papel do Estado na promoção de políticas públicas voltadas ao audiovisual para crianças.

Por fim, gostaria de agradecer aos membros da Banca de Qualificação pela leitura atenta e sugestões precisas: Rosana Catelli, pelas indicações bibliográficas sobre Cinema e Cinefilia; Fausto Correa Jr, por me levar à Cinemateca Brasileira, e apontar o papel histórico e pouco conhecido do Departamento Infantil no debate sobre cinema e infância; Gilka Girardello pelo olhar generoso e assertivo com que leu meus escritos e sugeriu caminhos a seguir; Luciane Schlindwein por se debruçar com afinco sobre minhas considerações a respeito do papel da Psicologia na definição de um cinema adequado à infância; e Silvia Maria Fávero Arend, que com rigor e carinho me lembrou que sou uma historiadora desenvolvendo uma tese na área da Educação, pelas referências sobre as classes experimentais e história das infâncias e adolescências. As falas, indicações e correções feitas por vocês foram fundamentais para qualificar esse trabalho que aqui apresento. Muito obrigada!

A escrita dessa tese foi uma jornada longa e desafiadora, sobretudo pelo conturbado momento histórico em que ela se deu. Não bastassem as ameaças cotidianas que nossa frágil democracia passou a sofrer cotidianamente a partir de 2019, uma pandemia se espalhou pelo mundo amplificando os inúmeros problemas sociais decorrentes de nossas escolhas políticas e econômicas. Escrever foi difícil, estudar foi difícil e, em alguns momentos, até viver foi difícil. Ainda assim, este trabalho chegou ao seu fim. Em *A sombra desta mangueira*, Paulo Freire escreveu que “é imperioso mantermos a esperança mesmo quando a dureza ou a aspereza da realidade sugeriram o contrário”. Em parte, a finalização desta tese só foi possível graças à esperança, esse sentimento que, tal qual a *rosa do povo* de Drummond, é capaz de atravessar o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio. E é com esse mesmo sentimento que encerro essa etapa de minha formação acadêmica e profissional. Com a esperança de que a universidade pública venha a se afirmar definitivamente como um espaço inclusivo e plural; que as pesquisas acadêmicas sobre infâncias e crianças, construídas a partir de critérios científicos, éticos e humanos, sirvam de base para a construção de políticas públicas sólidas e duradouras; e de que a estrela do povo brasileiro, sobretudo de todas as crianças brasileiras, volte a brilhar.

*Um filme de crianças pode ser
elaborado sobre pequenos fatos,
mas, na verdade, nada é pequeno
quando se refere à infância.*

François Truffaut

.....

*O tempo passa,
uma, outra vez,
não para,
não pode parar,
e as coisas ficam cobertas
de sucessivas camadas de pó.
Pó velho,
poeira venerável.*

Maria Judite de Carvalho

RESUMO

A utilização do cinema na educação de crianças, facilitada pelas tecnologias contemporâneas, está presente na prática de muitas professoras e professores e, por isso, tem sido objeto de reiteradas pesquisas. Porém, a história sobre uso de filmes no ensino é marcada por rupturas e transformações, que estão relacionadas às compreensões que cada sociedade tem sobre a infância e a sua educação. Assim, essa tese investiga como estas concepções se transformaram no período que vai do final da década de 1920 a meados da década de 1960. Tal perspectiva implica em estudar um conjunto de saberes que em cada época foi mobilizado na construção das relações entre cinema, criança e educação. Tendo como base a análise de um corpus documental diverso – filmes, legislação, produção teórica no campo da Educação, Psicologia, e Filmologia, da produção textual e da prática de educadores e de uma série de documentos presentes no arquivo do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira – pretende-se perceber como o uso do cinema na prática educativa se articulou com diferentes saberes relacionados à infância entre os anos 1920 e 1964 e como, nessa articulação, foram construídos critérios para definir que tipo de filmes seriam mais adequados à educação da infância e da adolescência. Há no discurso de intelectuais brasileiros da década de 1920 e 1930 uma visão de que o cinema seria "*uma escola de vícios*", pois difundia modelos de comportamento que iam de encontro dos padrões sociais da época. Ao mesmo tempo, educadores ligados ao movimento escolanovista viam no Cinema Educativo um instrumento para a modernização do ensino, desde que ele fosse usado como uma ferramenta técnica e reproduzisse de modo objetivo a realidade e os fenômenos naturais. Para os defensores do Cinema Educativo, a exibição de filmes com enredos ficcionais para crianças e adolescentes deveria ser rechaçada devido aos efeitos nocivos que as narrativas, e sua carga emocional, teriam na educação. Porém, verificou-se que no decorrer da década de 1950 ocorreu uma gradual construção de concepções que possibilitariam a inserção dos filmes de ficção na educação de crianças. Essa mudança de paradigma culminou, no início dos anos 1960, com o trabalho da professora Ilka Laurito junto à Cinemateca Brasileira. Além de criar um Departamento de Cinema Infantil nessa instituição, Ilka Laurito atuou junto às escolas, desenvolvendo metodologias para trabalhar com filmes nas quais eram valorizados justamente os aspectos narrativos, emotivos e estéticos dessas obras. Ou seja, as dimensões artísticas, subjetivas, sociais e culturais da obra fílmica passaram ser positivadas e percebidas como educativas. O cinema passou a ser visto como "*uma escola de vida*", pois permitia crianças e adolescentes aprenderem sobre si e sobre o mundo e, por esse motivo, deveria ser integrado ao ensino formal. Nesse sentido, suas ideias sobre o uso do cinema na escola contrastam com a dos educadores da década de 1930, ao mesmo tempo que apontam para um uso que muitos professores fazem do cinema recentemente. Dialogando com os teóricos da Filmologia, com o pensamento de Henri Wallon e Herbert Read, a professora construiu uma metodologia de uso do cinema, na qual crianças e adolescentes são protagonistas do processo educativo. Além de participarem das decisões sobre os filmes a serem assistidos, eles são convidados a expressarem suas opiniões e críticas em espaços criados especificamente para esse fim, como jornais e debates. O deslocamento materializado na atuação da professora Ilka Laurito traz contribuições para a atualidade, pois apesar da proliferação do uso de filmes na educação de crianças e dos avanços das reflexões nesse sentido, o debate sobre os critérios de escolha dos filmes, sobre os objetivos a serem alcançados e, sobretudo, em relação à metodologia a ser utilizada permanece em aberto.

Palavras chaves: Educação; infância; cinema; Filmologia; Ilka Laurito.

ABSTRACT

The use of films in childhood education, which has been made easier by modern technology, can be observed in the practice of many teachers and has been a constant object of research. However, the history of film use in teaching is marked by ruptures and changes, which are influenced by the way each society understands childhood education. In view of this fact, this dissertation investigates how these conceptions evolved from the late 1920s to the mid-1960s. Such a perspective entails the study of a body of knowledge each time period resorted to in order to build the relations among cinema, children, and education. Based on the analysis of a wide range corpus of documentary sources, including films, legislative documents, theoretical production in the fields of Education, Psychology and Filmology, text production and the practice of educators as well as a series of documents from the Children's Department Archive of the *Cinemateca Brasileira* - we intend to examine how the use of motion pictures in teaching drew on different childhood-related fields of knowledge between 1920 and 1964, as well as how the criteria defining movie types for teenager and childhood education were established. In the discourse of Brazilian intellectuals of the 1920s and 1930s, there is a view that motion pictures would be "*a school of vices*", since it disseminated behavior models that went against the social norms of the time. In the meantime, educators connected to the New Education movement saw Educational Film as a tool for modernizing teaching, if used as a technical tool which reproduced reality and natural phenomena objectively. Supporters of Educational Film use felt children and teenagers should not be encouraged to watch films with fictional plots due to the harmful effects that the narratives and their emotionally-charged content would have on education. However, a gradual emergence of conceptions that would enable the use of fictitious films was observed in primary and secondary education in the 1950s. This shift in paradigm reached its peak in the early 1960s with the work of professor Ilka Laurito at the *Cinemateca Brasileira*. In addition to creating a Children's Cinema Department at the institution, Ilka Laurito worked with schools and developed methodologies for working with movies whose narrative, emotional and aesthetic aspects were acknowledged. In other words, the artistic, subjective, social, and cultural dimensions of filmmaking started to be seen in a positive light and perceived as educational. Cinema came to be seen as "*a school of life*", since it allowed children and teenagers to learn about themselves and the world and, for this reason, it should therefore be included in formal education. In this sense, her ideas about the use of films in school contrast with those from educators of the 1930s, while aligning with the way many teachers incorporate movie sources into the classroom in recent times. In line with Filmology theorists and the thoughts of Henri Wallon and Herbert Read, the teacher designed a methodology for movie use in which children and adolescents are the protagonists of the educational process. In addition to participating in the movie choices, they are also encouraged to express their opinions and critiques in spaces specifically created for this purpose, such as newspapers and debates. The shift in paradigm put forth by Ilka Laurito makes contributions to the present, because, in spite of the widespread use of movies in childhood education and the advances in views regarding the appropriateness of their use, the debate about the criteria for choosing films, the desired objectives, and the methodology which should be used remain unresolved.

Keywords: Education; Children; Cinema; Filmology; Ilka Laurito.

RÉSUMÉ

L'utilisation du cinéma dans l'enseignement des enfants, facilitée par les technologies contemporaines, est faite par de nombreux enseignants et est devenu l'objet constant de recherche. Cependant, l'histoire de l'utilisation de films dans l'enseignement est marquée par des ruptures et des transformations, qui sont liées aux conceptions que chaque société a de l'enfance et de son éducation. Ainsi, cette thèse examine comment ces conceptions ont été transformées entre la fin des années 1920 et le milieu des années 1960. Une telle perspective implique d'étudier un ensemble de connaissances qui, à chaque période, ont été utilisées dans la construction des relations entre le cinéma, l'enfant et l'éducation. A partir d'un corpus de données documentaire diversifié contenant des films, de textes législatifs, de la production théorique en éducation, de la psychologie et de la filmologie, de la production écrite et la pratique des éducateurs et une série de documents présents dans les archives du département des enfants de la *Cinémathèque Brésilienne* - l'objectif de ce travail est de comprendre comment l'utilisation de films dans l'enseignement a été associée à de différents domaines liés à l'enfance entre les années 1920 et 1964, et aussi comment des critères définissant le type de films approprié à l'éducation des enfants et des adolescents ont été établis. On trouve dans le discours des intellectuels brésiliens des années 1920 et 1930 une vision selon laquelle le cinéma serait "une école des vices", car il diffuse des modèles de comportement répondant aux normes sociales de l'époque. En même temps, les éducateurs liés au courant Éducation Nouvelle voyaient le cinéma éducatif comme un instrument de modernisation de l'enseignement, dès qu'il soit utilisé comme un outil technique et qu'il reproduise objectivement la réalité et les phénomènes naturels. Pour les défenseurs du cinéma éducatif, la projection de films de science-fiction aux enfants et adolescents doit être rejetée en raison des effets néfastes que les discours et leur charge émotionnelle auraient sur l'éducation. Cependant, une construction progressive de conceptions permettant l'insertion de films de fiction dans l'éducation des enfants a été vérifié pendant les années 50. Ce changement de paradigme a culminé avec le travail de la professeur Ilka Laurito chez la *Cinemateca Brasileira* au début des années 1960. En plus de la création d'un département de cinéma pour les enfants à l'institution, Ilka Laurito a travaillé avec des écoles et a développé des méthodologies pour utiliser des films dans lesquelles les aspects narratifs, émotionnels et esthétiques étaient mis en valeur. Autrement dit, les dimensions artistiques, subjectives, sociales et culturelles des films ont été considérées comme positives et éducatives. Le cinéma a commencé à être vu comme "une école de la vie", car il permet aux enfants et aux adolescents d'apprendre à se connaître et à connaître le monde et, pour cette raison, il doit être intégré à l'éducation scolaire. En ce sens, ses idées sur l'utilisation de films à l'école contrastent avec celles des éducateurs des années 30, tout en soulignant l'usage de films par de nombreux enseignants récemment. En se basant sur la contribution des théoriciens de la filmologie et des pensées de Henri Wallon et de Herbert Read, l'enseignant a construit une méthodologie d'utilisation des oeuvres de cinémas, dans laquelle les enfants et les adolescents sont les protagonistes du processus éducatif. En plus de participer aux décisions concernant les films à voir, ils sont encouragés à exprimer leurs opinions et leurs critiques dans des espaces créés spécialement à cet effet, tels que des journaux et des débats. Le changement de paradigme par l'enseignante Ilka Laurito apporte des contributions importantes à l'époque actuelle, car le débat sur les critères de choix des films, les objectifs à atteindre et, surtout, la méthodologie à utiliser reste ouvert, malgré l'usage répandue de films dans l'éducation des enfants et le progrès des réflexions en concernant le thème.

Mots clés : Education; enfance; cinéma; Filmologie; Ilka Laurito.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Intertítulo para a sequência “O jardim da Infância”	46
Figura 2: Fotografia da sequência “Jardim da Infância”	53
Figura 3: Fotografias da sequência “Jardim da Infância”: momento do lanche.....	54
Figura 4 – O cinema como auxiliar da educação infantil.....	90
Figura 5 – A situação do Cinema Educativo em São Paulo em 1937.....	107
Figura 6 - Uma fita cinematográfica. Trabalho escolar.....	113
Figura 7 – Congorila: um filme exclusivamente educativo!	124
Figura 8 – Fox: os verdadeiros filmes que educam.....	124
Figura 9 - São Jorge aconselhando Jonjóca a abandonar a maldade.....	136
Figura 10 – A metamorfose do herói: casamento de Jonjóca com Maria Teresinha.....	138
Figura 11 - A narradora e as crianças.....	141
Figura 12 -São Jorge e sua mãe amansam o dragão.....	143
Figura 13 - A ação civilizadora de Maria Terezinha.....	151
Figura 14 – Ilka Laurito, Paulo Emílio e outros cineclubistas na IV Jornada Nacional de Cineclubes de Porto Alegre, 1963.....	204
Figura 15 – Carteirinha de sócio do Cineclubinho do CCLA, 1960.....	207
Figura 16 - Lista de filmes para crianças e adolescentes. Manuscrito de Ilka Laurito.....	241
Figura 17 – Cineclubinho de Biblioteca Infantil da Escola Caetano de Campos.....	251
Figura 18 – Repercussão das atividades do Cineclubinho de Santos na imprensa	253
Figura 19 – Reprodução do cartaz produzido pelo Departamento Infantil para o curso <i>ABC do Cinema</i>	254
Figura 20 – Fac-símile da capa de <i>Cinema e Infância</i>	270
Figura 21 – Integração cinema-escola, anotações de Ilka Laurito	286
Figura 22 – <i>Crina Branca</i> e <i>Folco</i>	302
Figura 25 – Trabalho escolar <i>Crina Branca</i> (2)	316
Figura 24 – Trabalho escolar <i>Crina Branca</i> (3)	316
Figura 23 – Trabalho escolar <i>Crina Branca</i> (1)	316
Figura 26 – Trabalho escolar <i>Crina Branca</i> (4)	317
Figura 27 – Trabalho escolar <i>Crina Branca</i> (5)	317
Figura 28 – Trabalho escolar <i>Crina Branca</i> (6)	317
Figura 29 – Trabalho escolar <i>Crina Branca</i> (10)	318
Figura 30 – Trabalho escolar <i>Crina Branca</i> (8)	318

Figura 31 – Trabalho escolar <i>Crina Branca</i> (7)	318
Figura 32 – Trabalho escolar <i>Crina Branca</i> (9)	318

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASA	Ação Social Arquidiocesana
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Cinemateca Brasileira
CCLA	Centro de Ciências Letras e Artes (Campinas)
CIEP	Centre International d'Études Pédagogiques
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNLI	Comissão Nacional de Literatura Infantil
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DDC	Declaração dos Direitos das Crianças
DI	Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DPDC	Departamento de Difusão Cultural
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FICI	Festival Internacional de Cinema Infantil
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GEPIEE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola
IDHEC	Institut des Hautes Études Cinématographiques (Paris)
IEB	Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCIF	Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis
MEC	Movimento de Escolinhas de Artes
MinC	Ministério da Cultura
PLAN DENI	Plan de Educación Cinematográfica de Niños
OCIC	Office Catholique Internationale du Cinéma
OESP	O Estado de São Paulo (jornal)
OME	Orientação Moral de Espetáculos
RIF	Revue Internationale de Filmologie
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SESC	Serviço Social do Comércio

SRAV Serviços de Recursos Audiovisuais (do Centro de Pesquisas Educacionais,
 Departamento de Psicologia de Educação da Universidade de São Paulo)

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. Introdução	1
1.1 <i>Milhares de vestígios: Percursos metodológicos.....</i>	21
2 “Mostrar e ensinar a ver”: debates a respeito de cinema, infância e educação nas décadas de 1920 E 1930	37
2.1 Escola e Infância no Cinema	37
2.2 Cinema: <i>escola do vício</i>	59
2.3 A escolarização do Cinema: a construção do debate.....	69
2.4 <i>O bom cinema</i> escolar: Debates sobre cinema educativo no Brasil	78
3 “O livro de imagens luminosas”: a era Vargas e a ampliação do conceito de cinema educativo	102
3.1 Cinema para crianças: da instrução à educação	103
3.2 Os filmes recreativos na educação da infância e a ampliação do papel educativo do cinema.....	116
3.3 <i>O dragãozinho manso</i> , de Humberto Mauro: a infância educada pelo cinema recreativo	133
4 Para além dos perigos à infância: O caráter educativo do cinema recreativo	154
4.1 <i>O filme recreativo para espectadores juvenis</i> : Psicologia da Criança e Cinema.....	157
4.2 A Filmologia e as bases para a educação cinematográfica: a ação católica e a crítica laica.....	177
5 “Um olhar aberto sobre o mundo”: O Departamento de Cinema Infantil da Cinemateca Brasileira	193
5.1 Ilka Laurito e o deslumbramento diante da <i>arte-confluência</i>	195
5.2 “Aventura e experiência”: a formulação de uma metodologia para o cineclube infantil	211
5.3 “E nós?”: O Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira e a difusão de um ideal de cinema para crianças.....	231
6 “Educar pelo cinema e não apesar dele”: O cinema como prática educativa e <i>escola de vida</i>.....	263
6.1 <i>Cinema e Infância</i> : um roteiro para professoras e professores.....	266

6.2 Cinema, Prática educativa	279
6.3 De volta ao começo: <i>Crina Branca</i> e O paradigma educativo do Cinema para crianças	294
7 Considerações Finais	342
Referências	351

1. INTRODUÇÃO

A sociedade da metade do século XX, com seus problemas que se colocam diante de nós, como a atitude diante da vida, a atitude diante da morte, os contraceptivos etc., são para mim fontes históricas. Não posso fazer abstrações das observações que faço quando saio na rua. A vida de todos os dias é apaixonante e quanto mais ela for cotidiana mais ela será apaixonante [...]. É isso que me faz pular para o passado: eu penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto de partida uma questão colocada pelo presente.

Philippe Ariès

A epígrafe escolhida para a abertura deste trabalho contém uma premissa válida a qualquer tempo: são as inquietações apresentadas no presente que nos impulsionam ao passado a fim de compreender como determinados aspectos da nossa cultura foram historicamente construídos. Meu interesse em investigar aquilo que se convencionou chamar de cinema infantil, ou cinema para crianças, decorreu justamente das minhas inquietações de historiadora e professora do Ensino Fundamental, que com frequência utiliza filmes em sala de aula. Desde 2012 atuo como professora de História nas turmas de sextos, sétimos e oitavos anos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina; e nessa condição pude constatar que os estudantes traziam informações sobre conteúdos históricos que não haviam ainda sido trabalhados nos anos anteriores¹. Temas como 2ª Guerra Mundial, cavaleiros medievais, mitologia grega, Revolução Francesa, “homens das cavernas” e até dinossauros apareciam frequentemente nas falas dos estudantes quando questionados no início de cada ano letivo sobre o que eles achavam que estudariam em História. Junto com tais assuntos apareciam, é claro, uma série de ideias estereotipadas sobre o passado, inúmeros anacronismos e construções narrativas bastante criativas e interessantes sobre outras épocas e sociedades. Diante disso, passei a me questionar de onde vinham tais informações – algumas muito precisas, outras nem tanto, mas transmitidas com muita convicção – já que esses

¹ Embora os estudantes do 6º Ano já tenham tido uma introdução a alguns conceitos e temas próprios da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a disciplina História propriamente dita, com seus conteúdos, periodizações e problematização de conceitos só se inicia de fato a partir do 6º Ano. No currículo da disciplina de História os temas e questionamentos apresentados pelos estudantes são distribuídos de forma lenta e gradativa ao longo dos anos de formação do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

conteúdos ainda não haviam sido escolarizados nem problematizados dentro da disciplina de História.

Constatando que tal repertório fazia parte da cultura midiática na qual meus estudantes estavam inseridos e que compunha seus saberes prévios, optei por assumi-lo e problematizá-lo em sala de aula. Mais do que isso, no ano de 2013 propus ao Colegiado do Colégio de Aplicação o desenvolvimento da pesquisa *O cinema infantil em sala de aula: reflexões acerca do uso de animações no ensino de História*, à qual me dediquei por dois anos. Nessa pesquisa me propus a investigar o modo como animações populares entre as crianças, como *Hércules* (1997), *As aventuras de Peabody e Sherman* (2014), *O Caminho para Eldorado* (2000), *Pocahontas* (1995) e *Os Croods* (2013), contribuíam para a formação de consensos sobre alguns temas do passado. Naquele momento, acreditava na premissa de que era necessário partir de filmes que as crianças gostassem de forma espontânea, sem me preocupar tanto com a qualidade artística e a narrativa das animações, focando nos temas que elas suscitariam ao debate histórico². Selecionei dez filmes entre curtas e longas-metragens, alguns deles indicados pelos próprios estudantes em questionário diagnóstico, e os trabalhei em sala de aula a fim de verificar como as informações a respeito do passado, suscitadas pelos filmes, influenciavam na construção da *consciência histórica*³ nos alunos. Nesse sentido, me apoiei nas discussões no campo da Didática da História, sobretudo naquelas pautadas na obra de Jorn Rüsen e de seu conceito de *cultura histórica*, a fim de compreender como meus alunos mobilizaram determinados saberes extraescolares e os adaptaram aos novos conhecimentos adquiridos nas aulas de História. Para Rüsen (2001), os indivíduos passam por um processo de construção de uma consciência histórica que se inicia já na primeira infância. Tal consciência orienta temporalmente o indivíduo para sua *práxis vital* e oferece uma direção para a compreensão de si mesmo e para sua atuação no mundo. Esse entendimento não pode ser pensado desvinculado da cultura histórica na qual ele está inserido, “que é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica” (SCHIMIDT, 2014, p. 32). Isso significa dizer que há uma lógica na produção de uma consciência histórica que se forma

² Em *A hipótese-cinema*, Alain Bergala (2008) estabelece uma dura crítica a tal premissa, o que me fez, posteriormente, questionar as escolhas feitas por mim naquele momento. Para ele, a fórmula “de Pokemon-a-Dreyer” utilizada por muitos professores, que consiste em iniciar apresentando aos estudantes filmes de “gosto fácil” para que eles gradativamente se acostumem a filmes mais “difíceis” é um erro, visto que o gosto das crianças por certos filmes não é espontâneo, ao contrário, é determinado pelas regras de mercado.

³ Jorn Rüsen define a consciência histórica como sendo “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57)

desde os primeiros anos de vida e que essa lógica é construída com base em inúmeros elementos culturais anteriores ao próprio processo de escolarização, dentre os quais se destaca o cinema.

Dialogando com autores que discutem a relação entre Cinema e História como Marc Ferro (2012)⁴, Robert Rosenstone (2010) e com a proposta didática de Marcos Napolitano (2011), concluí que as animações podem ser um importante instrumento para o ensino da História, sobretudo pelo caráter *cartunizador*⁵ destacado por Henrique Pereira Oliveira (2011) no artigo *Produção de animação e construção de conceitos históricos*. Ao mobilizar conteúdos históricos, ou retratar diferentes épocas e sociedades, mesmo que de forma ficcional e *cartunizada*, as animações aproximam as crianças de determinados temas da realidade e contribuem para a construção de uma cultura histórica e de concepções acerca do passado e do presente. Ao mesmo tempo, a forma *cartunizada* presente em muitos desenhos animados os distancia dessa mesma realidade, na medida que não se confunde com ela, abrindo espaço para uma leitura crítica da obra assistida e dos conteúdos históricos por ela apresentados.

O uso do cinema no ensino é feito de escolhas e essas escolhas definem caminhos, que por sua vez explicitam os pontos de partida e onde se deseja chegar. Usar animações para mobilizar crianças para as especificidades da disciplina de História é um caminho válido, porém limita outras potencialidades que o cinema pode oferecer. Se o desenvolvimento da pesquisa permitiu, por um lado, problematizar o uso de animações no ensino e refletir acerca de critérios metodológicos para sua utilização nas aulas de História do Ensino Fundamental, por outro, gerou inúmeros questionamentos e incertezas, apresentando alguns limites. Um deles diz respeito à instrumentalização dos filmes utilizados, que foram reduzidos a ferramentas para mobilizar e problematizar conteúdos históricos, enquanto a construção de conhecimento a partir de seus aspectos narrativos e artísticos ficou em segundo plano. Essa

⁴ O historiador francês Marc Ferro foi um dos pioneiros a incorporar o cinema ao interesse dos estudos históricos. Em artigo *O filme: uma contra-análise da sociedade?* publicado na década de 1970 na coletânea *História: Novos objetos*, organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, Ferro irá defender que o cinema é uma fonte histórica privilegiada, pois além de serem testemunhas de seu tempo, os filmes revelam questões sociais latentes próprias do momento histórico em que são produzidos. Cf. FERRO, 1976 e 2012.

⁵ Oliveira define a cartunização na animação como um processo no qual a imagem “é reduzida a traços e a movimentos elementares que buscam de modo sintético caracterizar – cartunizar – uma determinada situação.” Assim, diferentemente do documentário, que muitas vezes é visto como um espelho fiel do real, a imagem animada evidencia que imagens e sons são construções arbitrárias, portanto, passíveis de questionamentos. Cf. OLIVEIRA, 2011, p. 32.

supervalorização do conteúdo programático em detrimento do conhecimento próprio da arte⁶, no caso a arte cinematográfica, é, segundo Rosália Duarte, um equívoco comum cometido por muitos professores que se propõem a trabalhar com cinema na escola:

[...] geralmente, a escolha dos filmes que são exibidos em contexto escolar dificilmente é orientada pelo que se sabe de cinema, mas, sim, pelo conteúdo programático que se deseja desenvolver *a partir ou por meio* deles. Nesse caso, o filme não tem valor por ele mesmo ou pelo que representa no contexto da produção cinematográfica como um todo; vale pelo uso que podemos ou não fazer dele em nossa prática pedagógica. (DUARTE, 2002, p. 88)

Ou seja, na pesquisa realizada junto aos estudantes do Ensino Fundamental as animações foram um meio para chegar a um determinado fim, que no caso era o aprendizado crítico de alguns conceitos próprios à disciplina de História. Elas foram trabalhadas como fontes para pensar a construção do conhecimento histórico entre as crianças, e não como obras de arte e de cultura, conforme apregoam importantes estudiosos da relação Cinema e Educação, como Rosália Duarte (2002; 2008), Alain Bergala (2008) e Adriana Fresquet (2017; 2015). A minha experiência, assim como a de inúmeras professoras e professores que se arriscam cotidianamente a utilizar o cinema na escola, foi de encará-lo como um subterfúgio divertido para chegar ao conteúdo programático da disciplina que lecionava. Decorre daí uma seleção e hierarquização de saberes que consideramos fundamentais para a formação de crianças e adolescentes. Ao fazer tal escolha, a potência educadora do cinema, que se assenta em suas dimensões estéticas e narrativas capazes de mobilizar imaginação, afetividade e outras formas de conhecimentos, foi pouco explorada.

Outro limite apresentado na pesquisa foi a ausência de problematizações a respeito da compreensão do que seriam filmes infantis, ou destinados às crianças, e até da própria conceituação de infância que estava utilizando. Respeitando as orientações do *Guia Prático da Classificação Indicativa*⁷ (SECRETARIA NACIONAL DA JUSTIÇA, 2012), selecionei

⁶ Há modalidades de conhecimento que prescindem, ou mesmo exigem a supressão da experiência subjetiva do sujeito. Como veremos no primeiro capítulo de nossa tese, as primeiras experiências do uso do cinema na escola, ao considerar o dispositivo cinematográfico apenas por seu caráter técnico e reprodutor da realidade objetiva, também partiam dessa premissa. No caso do entendimento do cinema como arte, as experiências subjetivas do criador e do espectador que frui o artefato artístico são indispensáveis e necessariamente constitutivas do processo que se estabelece na fruição e na experiência educativa. Esse deslocamento do uso do cinema – de dispositivo técnico para estético e artístico – terá implicações em seu uso na educação. Esse problema será desenvolvido no quarto capítulo.

⁷ O *Guia Prático da Classificação Indicativa* é uma publicação da Secretaria do Nacional de Justiça, do Ministério da Justiça, e tem como principal objetivo orientar a sociedade civil, em especial as famílias, sobre as regras a respeito da indicação, ou não, de obras audiovisuais para crianças e adolescentes. Sua primeira versão, uma atualização do Manual da Nova Classificação Indicativa, de 2006, foi publicada em 2012, e resulta de um

animações que acreditava adequadas ao público infantojuvenil com quem estava trabalhando. Parti do princípio de que por se tratar de crianças e adolescentes entre onze e quatorze anos, os filmes utilizados precisavam ser divertidos, de “fácil compreensão” e que fossem ao encontro de seus hábitos culturais – leia-se, de consumo. Por isso, a maior parte dos filmes selecionados para o desenvolvimento da pesquisa eram *blockbusters*. A própria escolha por filmes produzidos no formato de animação (sejam os tradicionais desenhos animados em 2D, animações em *stop motion*, ou animação digital) estava relacionada à ideia naturalizada pelo senso comum de que animações são filmes mais adequados às crianças, justamente pelo seu caráter lúdico e *infantil*. Essa ideia de adequação de uma obra a um determinado público, preocupação constante entre professoras e professores que usam o cinema na sala de aula, acaba por reduzir ambos – espectadores infantis e filmes – a padrões e naturalizações, que entendem a criança como um ser “incompleto”, portanto incapaz de se apropriar de obras mais complexas, e limitam o potencial educativo do cinema. Segundo Maria Isabel Leite (2004), o resultado dessa preocupação exacerbada em adequar e classificar como infantis determinadas obras é a redução da cultura a determinados padrões:

Classificamos: filme para criança, teatro para criança, museu para criança. A psicologia do desenvolvimento em muito contribuiu para essa estratificação, colocando o foco nas especificidades da criança em relação ao adulto, mas a leitura fragmentada desses pressupostos acarretou o excesso de classificação e fases que nos soterram e aprisionam. É muito comum, também, falar com crianças no diminutivo ou selecionar histórias e filmes óbvios e previsíveis. Que concepção de infância fica, assim, explicitada? Essa “artificialização” da infância traz a ideia de que crianças são “bobinhas” e incapazes de compreender de outra forma. Diferentemente da concepção, implícita na escolha dos filmes, que vê a criança como “incompleta” e “a menos”, defendo que a criança, como membro de uma coletividade, está inserida na corrente da língua e sua constituição como sujeito-da-e-na-língua se dá na linguagem e através dela – e que, nesse incessante diálogo com a sociedade, ela vai se posicionando, constituindo-se na cultura e sendo constituidora de cultura. (LEITE, 2004, p. 106)

Diante do exposto acima, me pergunto: que concepção de infância fica explicitada quando selecionamos esse ou aquele filme para trabalharmos em sala de aula? Mais ainda, o que elegemos como educativo em determinadas obras quando as apresentamos às crianças? Tal provocação apresentada por Leite vai ao encontro de uma outra situação vivenciada por mim na condição de professora de História do Ensino Fundamental e de coorientadora de

intenso debate promovido por entidades da sociedade civil que visava proteger crianças e adolescentes de filmes e programações televisivas potencialmente prejudiciais ao seu desenvolvimento.

estágio supervisionado da disciplina⁸. No ano de 2016 coorientei uma dupla de estudantes que cursavam a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em História e que estagiariam em uma de minhas turmas do 8º ano. Após observarem minhas aulas por um semestre, período em que introduzi o conteúdo de História Medieval e trabalhei com a temática *Medo e conhecimento na Idade Média* a partir da animação *O segredo de Kells* (2009), os estagiários apresentaram seu projeto de ensino para aquela turma. Dando continuidade ao conteúdo trabalhado por mim, a dupla de professores em formação decidiu que iria iniciar suas aulas partindo do tema *Doenças, morte e medicina na Idade Média*, e que utilizariam um trecho do filme *O sétimo selo* (1957), de Ingmar Bergman, para dar início ao conteúdo. A escolha do filme, no entanto, foi vista com receio tanto pela professora orientadora do estágio quanto por mim. Nossa preocupação fundava-se na ideia de que tal filme não seria bem recebido pelos estudantes, já que eles não teriam maturidade para compreender uma obra repleta de metáforas e construída com base em um padrão estético distante da cultura cinematográfica com que eles estavam acostumados. Nossa primeira reação como orientadoras da dupla foi sugerir outro filme, mas os estagiários mantiveram-se firmes na proposta inicial. Em sua defesa, apresentaram um projeto didático consistente e justificaram: “se não for na escola, onde esses adolescentes terão acesso a um filme como esse?” O estágio iniciou conforme previsto e a exibição do trecho selecionado de *O sétimo selo* surpreendeu pelo modo positivo como os estudantes receberam o filme. Suas perguntas e observações não giravam em torno da peste negra ou de qualquer assunto relacionado à Idade Média. O que lhes provocou interesse foi justamente aquilo que supúnhamos que os afastaria. Questionavam o fato de o filme ser em preto e branco, a magreza e o medo do cavaleiro (que não correspondia ao estereótipo do personagem por eles compartilhado), o idioma em que eram ditos os diálogos e, claro, o desfecho da partida de xadrez e o destino do protagonista.

A experiência propiciada pelo filme foi de estranhamento, mas também de alteridade. Na medida em que as crianças se viram diante de construções formais e estéticas diferentes das que estavam acostumadas e de metáforas visuais complexas, expressas em sequências

⁸ A formação de professores é um dos pilares sobre os quais se assenta o Plano Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. A instituição é um dos mais importantes centros de formação de professores do estado, recebendo anualmente dezenas de licenciandos de diferentes cursos, incluindo estagiários de outras áreas que atuam na escola, como Psicologia, Nutrição e Enfermagem. A política de estágio do Colégio de Aplicação baseia-se no entendimento que o papel da professora ou professor da turma que recebe os licenciandos em formação deve ser ativo e formativo. Não se limita a supervisionar os estagiários, mas sim orientá-los, juntamente com a professora de Prática de Ensino, contribuindo para sua formação docente. Uma importante reflexão acerca do papel dos professores coorientadores de Estágio Supervisionado no Colégio de Aplicação pode ser encontrado na tese de Giselle de Paula Pires (2010).

magistrais, como a da dança da morte, elas foram deslocadas para um outro universo e tiveram a oportunidade de aprender com ele. No contexto escolar e no planejamento do estágio, o filme serviu para “desestabilizar o conjunto de hábitos culturais” – papel, que segundo Bergala (2008, p.97), a arte na escola deve cumprir – não apenas dos estudantes, mas desestabilizou também meu entendimento em relação aos filmes que eu vinha utilizando em sala de aula, o modo como os utilizava e a finalidade com que mobilizava esses produtos culturais. *O sétimo selo*, definitivamente, não é um filme endereçado a crianças e adolescentes, mas quais são e por que são? Quais práticas pedagógicas sustentam o seu uso ou a sua exclusão no ensino? Como se construiu um consenso a respeito de filmes que devem ou não ser mostrados às crianças e baseado em quais critérios? Quais saberes sobre a infância e a sua educabilidade sustentam aquilo que convencionamos chamar de cinema infantil? Como professoras e professores têm equacionado as questões relativas à infância, ao ensino e ao cinema?

Atualmente, a produção acadêmica a respeito desse último questionamento é abundante⁹ e trabalhos na área de *educomunicação* (MOGADOURO, 2011; SOARES, 2011, 2014), *mídia-educação* (DUARTE, 2002; FANTIN, 2006; 2011; 2013) e *alfabetização audiovisual* (BARBOSA e SANTOS, 2014; FRESQUET, 2015; 2017) têm contribuído para ampliar as discussões a respeito das possibilidades educativas do cinema. No entanto, tais trabalhos, que apresentam propostas e reflexões imprescindíveis para o uso do cinema na escola no tempo presente, considerando seu aspecto artístico e subjetivo, não possibilitam compreender como, historicamente, as relações entre cinema, educação e infância se constituíram e se transformaram. Já é consenso entre os educadores que o aspecto educativo dos filmes – sejam eles endereçados ao público infantil, ou não – e seu papel na formação crítica e humana das crianças é inquestionável. As investigações de Rosana Catelli (2007), Eduardo Morettin (1995; 2013), Ismail Xavier, (2017) e João Batista Melo (2011) sobre a história do cinema e o modo como ele foi recebido e percebido por educadores, evidenciam que a relação entre esse produto cultural e aqueles que pretendiam proteger e educar a infância nem sempre foi harmoniosa. Assim, na condição de professora, mas também de

⁹ Além das obras já citadas, destacamos o projeto *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*, coordenado por Cezar Migliorin (2014); a atuação do coletivo *Janela Aberta: cinema e educação*, coordenado por Cláudia Mogadouro, autora da tese *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível. Desafios, práticas e propostas* (2011). Também ressaltamos as teses de doutorado de Mônica Fantin (2006), *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália* e Karen Christine Rechia (2013), *Jardins das Veredas que se bifurcam [Cinema e Educação]*, além dos números especiais da *Revista Contemporânea de Educação, Cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade* (Vol.5, n. 9 e 10, 2010).

historiadora, passei a me questionar sobre como o cinema, criticado por muitos pelo seu caráter alienante, persuasivo e até deseducativo, passou a se tornar um objeto tão importante e tão presente nas escolas.

Quando elegemos certos filmes para serem exibidos no contexto escolar, o fazemos a partir de determinados objetivos didáticos, mas também com base na hipótese de que tais obras podem contribuir para a formação das crianças. Nessas seleções cotidianas, nos pautamos em concepções de infância e de educação construídas social e historicamente, mas muitas vezes, passa-nos despercebidas. Porém, entender a natureza dessas construções é compreender como as escolhas que fazemos enquanto professores são, muitas vezes, resultados de diálogos que estabelecemos com concepções de infância e educação hegemônicas na sociedade em determinado momento. Tal compreensão, no entanto, é um exercício que exige afastamento e estranhamento da nossa prática docente e de nossas escolhas diárias. Esse ou aquele filme? Por que esse e não aquele? Qual ação educativa pretendo mobilizar com essa obra? E como o filme escolhido afetará, ou não, o sujeito da minha ação, ou seja, a criança-estudante? Ao ingressar no curso de doutorado em 2018 meu interesse era investigar como a ideia de um cinema adequado às crianças e à escola – “lugar privilegiado da infância em nossos tempos” (QUINTEIRO, 2019, p. 730) – foi construída histórica e culturalmente. Mais do que isso, me interessava entender como se construiu a aproximação entre as áreas de conhecimento que circundam o entendimento que temos hoje da infância, sua educação e o Cinema. Tal interesse apontava para caminhos investigativos específicos. Conforme destacou Dora Lili Marín-Díaz,

Reconhecer a infância como uma construção social e cultural historicamente localizável implica entender que ela é uma noção que corresponde a determinada forma de pensamento e, portanto, a determinados conhecimentos e saberes. Implica, também, compreender que as nossas formas de pensar nela estão atravessadas tanto pelas nossas experiências cotidianas com as crianças, como pelos debates e discussões acadêmicas, políticas e econômicas atuais que circulam e percorrem nossas formas de pensar e agir. (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 198)

O que Marín-Díaz afirma é que nossas experiências com crianças e adolescentes, sobretudo nossas intervenções pedagógicas, são perpassadas por visões hegemônicas sobre a infância que foram construídas ao longo do tempo, mas que não são únicas, não são universais e muito menos estão dadas naturalmente. Para investigar a história da infância, ou a história das relações que estabelecemos com os artefatos culturais destinados para crianças e adolescentes, é necessário que tal reconhecimento oriente nosso olhar para a infância e, por

extensão, para o cinema, ou o audiovisual, concebido para esse grupo. Deste modo, encontrei nos pressupostos da linha de pesquisa Educação e Infância, do PPGE/UFSC, a ancoragem teórica e reflexiva para guiar minha investigação. Isso porque a perspectiva de trabalho proposta nessa linha de pesquisa e, sobretudo, pelo Grupo de Estudos de Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE)¹⁰, do qual me tornei membro, vinham ao encontro de meus questionamentos, justamente por proporem uma desnaturalização do conceito de infância – e por sua vez dos produtos culturais a ela destinados – e da sua vinculação à escola. Nesse sentido, os trabalhos como o de Philippe Ariès (1979), Bernard Charlot (2013), Marília Gouvêa Miranda (1985), Mariano Narodowski (2001), Carlota Boto (2002 e 2017) e Miriam Limoeiro Cardoso (2004) são referências fundamentais para uma compreensão histórica e social da infância. Para esses autores, a Idade Moderna europeia marca a emergência de uma concepção de infância que se constitui a partir da ideia de uma natureza infantil e da necessidade da sua educação, que deveria ocorrer na escola, instituição criada pelo estado moderno com esse fim¹¹. Conforme aponta Charlot, a ideia de natureza infantil conforma em si imagens contraditórias da infância: na condição de ser inacabado, “a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora” (CHARLOT, 2013, p.160). E é fundamentado nesse jogo de ideias, que são valorizadas ou desvalorizadas conforme o contexto histórico e social, que o saber pedagógico vai intervir e propor diferentes estratégias educativas. Ora o discurso pedagógico irá se colocar contra essa natureza, no sentido de discipliná-la e civilizá-la; ora se posicionará no sentido de protegê-la contra a corrupção da sociedade. (CAMBI, 1999; CARDOSO, 2004; MIRANDA, 1955)

A premissa de que a infância é uma categoria de análise historicamente construída, que tem sua origem na Modernidade e está em constante disputa e transformação, é um dos pontos de partida das investigações produzidas no âmbito do GEPIEE. Um outro pressuposto

¹⁰ Criado em 2001, o GEPIEE é atualmente coordenado pelas professoras Diana Carvalho de Carvalho, orientadora desta tese de doutorado, e Simone Vieira de Souza, professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED/UFSC).

¹¹ Conforme destaca CARDOSO (2004), a Escola foi um dos mais importantes dispositivos (culturais e sociais) para que a burguesia se consolidasse como classe social na Idade Moderna. Nesse sentido, a ampliação da escolarização na Europa, contribuiu para a formação do indivíduo burguês, bem como para a afirmação dos saberes que eram considerados importante para a manutenção e ampliação das áreas de atuação do capitalismo naquele período. Ainda sobre o papel crucial que a escola desempenhou na modernidade, CAMBI (1999), BOTO (2002) e FOUCAULT (1977; 1999) esclarecem como, ao longo dos séculos, essa instituição foi se transformando e redimensionando seus objetivos de modo a se adequarem às demandas das classes dominantes. Desta forma, a partir da Idade Moderna, ela assumiu o papel social de instruir, informar, normalizar comportamentos, racionalizar saberes e disciplinar os corpos de modo a levar à autodisciplina e à adaptação social.

fundamental, que deriva dessa primeira compreensão, é o de que o processo de humanização da criança não se dá naturalmente. Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos pelo GEPIEE norteiam-se pela Teoria Histórico-Cultural¹². Estruturada a partir dos trabalhos de Lev Semionovitch Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como apropriação da linguagem, a Teoria Histórico-Cultural propõe olhar a criança a partir das vivências que ela estabelece com seu meio social e cultural, já que serão esses os elementos que contribuirão para seu desenvolvimento psíquico e intelectual. Ao transpor os limites no campo do imaginário e do simbólico, vai constituindo-se enquanto sujeito humano, sendo, ao mesmo tempo, resultante da história e seu construtor.

Tal compreensão implicou em transformações na prática educativa. Conforme apontou Franco Cambi, em a *História da Pedagogia*, a partir da compreensão proposta por Vigotski, de que o desenvolvimento infantil é decorrente do meio social e cultural,

abriram-se à pedagogia e à didática horizontes decisivamente novos, pelo papel atribuído às componentes sociais, históricas e culturais, pelo aprofundamento da incidência da instrução, pelo estudo da relação entre linguagem e pensamento, pela ênfase [dada] sobre a importância do desenvolvimento potencial e a separação da realidade, pela análise das atividades expressivas, artísticas e lúdicas e sobretudo da correlação entre desenvolvimento psicológico e formação cultural (CAMBI, 1999, pp. 612-613).

Outro pressuposto norteador das pesquisas produzidas pelo GEPIEE é o entendimento de que os conceitos de criança e infância não são sinônimos. Segundo Quinteiro e Carvalho (2012, p. 131), a infância é entendida como “condição social de ser criança, um sujeito humano de pouca idade, que deve viver esse período de apropriação dos elementos da cultura, sendo a educação compreendida como um processo de humanização”. Ou seja, a infância é compreendida como condição social e histórica de viver esse momento de vida, sempre marcada por questões econômicas e culturais, portanto plural; já a criança é entendida como um sujeito humano de pouca idade e em desenvolvimento, cujas experiências são

¹² A Teoria Histórico-Cultural, cuja origem epistemológica está no materialismo dialético, a partir das obras de Karl Marx (1818–1883), se difundiu no Brasil na década de 1980, com a popularização entre os educadores do pensamento de Vigotski e Leontiev (UMBELINO, 2014). Para esses autores, a humanização da criança acontece tendo como base as relações sociais que ela estabelece, desde seu nascimento, com o meio cultural e social na qual ela está inserida. Ou seja, o processo de humanização é um processo de educação e desta forma não está determinado pelas condições biológicas, genéticas, ou metafísicas, como se acreditava anteriormente. Segundo Suely Amaral Mello (2007), o conceito de criança que emerge com a Teoria Histórico-Cultural entende a criança como um ser histórico e cultural que, em contato com a cultura, é capaz de assimilar conhecimentos, desenvolver procedimentos mentais, intelectuais, artísticos e morais desde a mais tenra idade. Tal compreensão implica em transformações na prática educativa e na ideia de infância, que passa a ser entendida como “o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”. (MELLO, 2007, p.90).

vivenciadas de forma particular por cada uma. É com base nessas compreensões de infância e criança que se estrutura esse trabalho.

As questões suscitadas pela Teoria Histórico-Cultural, sobretudo aquelas que dizem respeito ao papel da cultura no processo de humanização das crianças, se fizeram presentes em minhas reflexões e contribuíram, mesmo que de modo indireto, para a construção do problema de pesquisa que apresento a seguir. Ao iniciar minhas investigações sobre cinema infantil e a influência que a Educação teve na formação desse segmento audiovisual tão importante em nossa época, defini como primeiro objeto de pesquisa a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (MCIF)¹³, um dos mais importantes e antigos eventos do gênero no Brasil¹⁴. Sou frequentadora assídua da MCIF desde sua criação. Inicialmente participava do evento na condição de mãe de crianças, e assim me limitava apenas a assistir aos filmes em companhia de meus filhos. A partir de 2012, passei a frequentar o evento como professora que acompanhava os alunos às sessões destinadas às escolas¹⁵ e às atividades destinadas aos educadores¹⁶, e nessa condição, meu olhar para a MCIF se alterou. Assim, desenvolvi o projeto de doutorado intitulado *A Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis e as transformações no conceito de infância*. Minha primeira proposta era investigar esse evento com intuito de compreender como os debates a respeito da infância e os temas caros à Educação contemporânea, tais como culturas infantis e de pares, inclusão, direitos humanos,

¹³ A Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis completou no ano de 2021 sua vigésima edição. É um evento anual, concebido em 2001 pela cineasta Luiza Lins, realizado por sua produtora de eventos, Lume Produções, e financiado por leis de incentivo à cultura, como a Lei Rouanet e a Lei Municipal de Incentivo à Cultura. Nos seus 20 anos de existência, a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis atingiu um público de mais de 1 milhão de espectadores infantis. Além disso, exibiu mais de 1.200 filmes, entre curtas e longas-metragens nacionais e internacionais. Paralelo à mostra, desde 2011 Luiza Lins tem realizado também o Circuito de Cinema Infantil, no qual exibe em diversos municípios catarinenses parte dos filmes apresentados na mostra de Florianópolis, além de organizar debates e oficinas para professores e crianças. (Cf. 20ª Mostra de Cinema Infantil. Disponível em: <https://www.mostradecinemainfantil.com.br/quem-somos/> Acesso: 10 de agosto de 2021)

¹⁴ Destacamos ainda o Festival Internacional de *Cinema Infantil - FICI*, que acontece anualmente, desde 2002, no Rio de Janeiro; as Sessões Cine Escola, da *Mostra de Cinema de Ouro Preto – CINEOP*; a Mostra de Cinema Infantil do *Festival de Cinema de Gramado* e o *Festival É tudo criança*, que acontece desde 2019 em Leopoldina, Minas Gerais.

¹⁵ Um aspecto importante para se ressaltar a respeito da MCIF é a sua relação bastante próxima das escolas das redes públicas e privadas de Florianópolis. Em diversas edições suas organizadoras disponibilizaram ônibus que buscavam e traziam estudantes de diversas escolas públicas da cidade para assistirem às sessões no Teatro do Centro Integrado de Cultura e no Teatro Pedro Ivo, onde o festival ocorre desde 2009. Além disso, também são realizadas mostras itinerantes em diferentes escolas de todo o estado de Santa Catarina.

¹⁶ Além da exibição de filmes para crianças, desde as primeiras edições a MCIF desenvolve atividades paralelas voltadas ao público adulto. A partir de 2011, a MCIF passou a organizar também o Circuito de Cinema Infantil, atividade direcionada aos educadores e interessados no debate sobre cinema e educação. Nesses eventos são oferecidas oficinas, palestras e organizados debates que giram em torno das temáticas infância, cinema e escola. Em virtude da pandemia do coronavírus, as edições de 2020 e 2021 foram realizadas de forma online e podem ser acessadas no canal do youtube da Mostra de Cinema Infantil: www.youtube.com/c/MostradeCinemaInfantil

racismo, diversidade, participação e protagonismo infantil se faziam presentes nos filmes exibidos e nos debates promovidos pela mostra.

Conforme mencionado anteriormente, o ponto de partida do projeto de tese estava assentado no entendimento de que as formas de viver a infância são históricas e estão determinadas por fatores de ordem cultural, política, jurídica e econômica e que, portanto, à medida que as sociedades mudam, o próprio entendimento da infância se transforma. Nesse sentido, partia do pressuposto de que as produções culturais destinadas às crianças, tais como o cinema infantil, estabeleciam diálogos com as ideias hegemônicas sobre a infância, de modo a conformá-las. Por outro lado, entendendo que o conceito de infância está em disputa e transformação, pretendia perceber como esses debates presentes na Mostra e nos filmes para ela selecionados evidenciavam mudanças naquilo que a sociedade moderna categorizou como próprio ao universo infantil. Apesar das minhas experiências com o cinema e ensino, meu objetivo inicial era estudar a relação entre cinema e infância fora do contexto escolar. No entanto, à medida que fui aprofundando as leituras, sobretudo aquelas que tratam da história do cinema educativo, fui gradativamente me afastando do presente e da proposta de investigar a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis e procurando, no passado, respostas para minhas inquietações iniciais de professora e pesquisadora.

Em *Lanterna Mágica: infância e cinema infantil*, uma das poucas obras dedicadas ao estudo da história do cinema para crianças no Brasil, João Batista Melo afirma que “antes do cinema infantil, nasceu a plateia infantil” (MELO, 2011, p. 56). Isso porque desde os primeiros anos de popularização do cinema as crianças estavam presentes nas salas de exibição, mas não existiam obras concebidas especialmente para elas. As crianças iam aos cinemas para assistir filmes para adultos¹⁷. Esse convívio entre o público infantil e adulto, também apontado por Flávia Cesarino Costa (2005) e Ismail Xavier (2017), acarretou inúmeros debates que propunham proteger a infância do cinema, considerado como uma *escola de vícios*. As experiências compartilhadas nas salas de exibição – sejam os filmes com enredos que exigiam um certo grau de compreensão da linguagem cinematográfica e das

¹⁷ Atualmente a expressão *filme adulto* está associada às produções audiovisuais que se dedicam a explorar a temática sexual, como filmes eróticos ou pornográficos. De acordo com o *Manual de Classificação Indicativa* do Ministério da Justiça, essas produções não são recomendadas para menores de 18 anos. Assim, mais do que apontar o público para quem essas obras se destinam, o termo *filme adulto* serve para definir o conteúdo da obra e apontar sua interdição para crianças e adolescentes. Aqui usamos a expressão *filme adulto* apenas com intuito de evidenciar a inexistência de um nicho de mercado destinado a produzir filmes que levem em conta as especificidades do público infantojuvenil. Durante as primeiras décadas do cinema a maioria esmagadora das produções cinematográficas eram pensadas para os adultos, sobretudo, para homens adultos.

temáticas apresentadas, seja o convívio propriamente dito entre crianças e pessoas mais velhas que não faziam parte da esfera de proteção familiar – aproximavam o mundo das crianças ao dos adultos, expondo os infantes a situações que eles só deveriam vivenciar quando fossem mais velhos. Conforme vimos anteriormente, um dos pilares fundamentais na construção da concepção moderna de infância, conforme descrevem Ariès (1981), Charlot (2013) e Boto (2012), é o de que a criança, com a imaturidade e inocência características de sua natureza infantil, não estava preparada para lidar com questões próprias da vida adulta. É nesse sentido que Neil Postman afirmava que a invenção da imprensa no início da Idade Moderna coincidiu com a invenção do homem letrado e “transformou a infância em uma necessidade”, na medida em que marcou uma divisão entre mundo adulto com acesso aos conhecimentos oriundos da cultura escrita e o mundo infantil, imaturo e iletrado (POSTMAN, 1999, p. 50). Grande parte do investimento moderno em torno do conceito de infância foi pensado para garantir que as crianças estivessem protegidas de um mundo para qual elas não estavam prontas, e para o qual elas precisariam ser preparadas durante os anos de escolarização. No entanto, as experiências vividas nas salas de cinema nas primeiras décadas do século XX colocavam em risco tal separação e proteção construídas séculos antes. Por isso, também nessas primeiras décadas, a frequência de crianças nas salas de cinema era considerada um problema jurídico e de polícia.

Se, conforme apontou Postman (1999), a invenção da imprensa foi um marco no conceito moderno de infância, já que reforçou a cisão entre o mundo adulto e infantil¹⁸, o cinema, nas suas primeiras décadas – quando não existia segregação etária entre públicos e nem se produzia filmes específicos para crianças –, acabou por colocar em risco essa separação construída desde a Idade Moderna. Por isso, ele precisava ser controlado e depurado. Mais do que isso. A popularização do cinema, juntamente com a especialização da indústria cinematográfica fomentou a emergência de um debate sobre os efeitos nocivos (ou possíveis efeitos educativos) dos filmes sobre as crianças impulsionado, sobretudo, por membros da Igreja Católica, educadores, juristas e psicólogos. Assim, nas primeiras décadas do século XX começa a se configurar, ainda que de forma muito incipiente, aquilo que

¹⁸ Para Neil Postman (1999), a imprensa criou o “Homem Letrado”, que serviu de modelo para a cultura burguesa que se impunha, e ao criá-lo, marcou uma ruptura entre o mundo adulto e o mundo das crianças, inexistente na Idade Média. “Quando a prensa tipográfica fez sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha que ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam que *se tornar* adultos e, para isso, teriam que aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto, a civilização europeia reinventou as escolas. E ao fazê-lo transformou a infância em uma necessidade.” (POSTMAN, 1999, p. 50)

convencionamos chamar de cinema infantil. A preocupação em produzir filmes destinados às crianças na Europa data do final da primeira década do século XX; nos Estados Unidos, os primeiros filmes infantis são do final da década de 20 (MELO, 2017). No caso do Brasil, essa produção é ainda mais tardia, rara e esparsa: o curta *O dragãozinho manso*, concebido e dirigido por Humberto Mauro, em 1942 (propomos uma análise desse filme no 2º capítulo da tese), foi um dos primeiros filmes brasileiros concebidos para crianças que se tem conhecimento. O primeiro longa-metragem brasileiro endereçado ao público infantil foi produzido dez anos após o curta de Mauro. Trata-se do filme *O saci*, de 1953, dirigido por Rodolfo Nanni, baseado no folclore brasileiro e nas obras de Monteiro Lobato. Na sequência, em 1954, o longa de animação *Sinfonia amazônica*, de Anélio Latini Filho, estreava nos cinemas com relativo sucesso, mas depois dele o país precisou esperar mais de dez anos novamente para que se produzisse novamente um filme infantil¹⁹.

Antes de avançarmos em direção ao problema da tese e à metodologia de pesquisa por nós desenvolvida, faz-se necessário um breve esclarecimento sobre o que estamos entendendo por cinema infantil, que, definitivamente, não deve ser entendido como um gênero cinematográfico. Para João Batista Melo a intencionalidade dos realizadores pode servir como critério para definir se um filme é infantil ou não. Porém, esse não pode ser o único critério, visto que as crianças assistem outras coisas.

Mas, afinal, o que é o filme infantil? A princípio, vale a definição óbvia: trata-se daquela obra destinada ao segmento de público que se encontra na faixa etária conceituada como sendo a infância. No entanto, as mudanças vertiginosas nas práticas sociais que vêm acontecendo nas últimas décadas têm tornado maleável esse tipo de definição. As crianças não veem mais, necessariamente, apenas os filmes caracterizados como próprios para cada idade, podendo ter acesso a qualquer tipo de produção através de tecnologias, como vídeo, TV, ou DVD. Dessa forma, caracterizar um filme infantil pode ser uma proposta quase impossível de ser realizada. (MELO, 2011, p.55)

De fato, qualquer definição hermética relacionada a expressão cinema infantil é incompleta, principalmente por não levar em conta os sujeitos que consomem os filmes e o modo como consomem. A esmagadora maioria das crianças frequenta as salas de exibição acompanhada pelos pais e há tempos a indústria cinematográfica compreendeu que precisa agradar crianças, mas também os adultos que as acompanha. Conforme observado por Bazalgette e Staples (1995) essa presença adulta nos cinemas e o desejo econômico de

¹⁹ Trata-se do longa-metragem *Pluft, o fantasminha*, de Romain Lesage, baseado na peça infantil de Maria Clara Machado, que estreou nos cinemas em dezembro de 1964.

agradá-la influencia no tipo de produção. No artigo *Unshrinking the kids: Children's Cinema and the Family Film*, Cary Bazalgette e Terry Staples mostram que na Inglaterra, na década de 1930 já havia uma preocupação em “prover as crianças com filmes e salas de exibição adequadas a sua faixa etária, do mesmo modo como existiam livros e bibliotecas infantis” (p. 94). Essa preocupação, presente também em outros países europeus, como França e União Soviética, fez com que na Europa se produzisse desde muito cedo um tipo de cinema destinado às crianças levando em conta suas especificidades de desenvolvimento. Ao analisar uma série de filmes icônicos produzidos nos Estados Unidos e na Europa em diferentes momentos históricos os autores constatarem que há um contraste muito grande entre eles. Não se trata apenas de diferenças no contexto de produção, mas, principalmente, de estratégias narrativas distintas, visando públicos distintos. Nesse sentido, os autores demonstram como o cinema infantil europeu se desenvolveu buscando atender às necessidades da criança. De modo geral, as histórias são narradas a partir do ponto de vista infantil e os protagonistas, são crianças comuns e não estrelas-mirins. Para Bazalgette e Staples essas escolhas facilitariam a identificação das crianças espectadoras com os personagens e histórias narradas. Já as produções norte-americanas, chamada pelos autores de *Family films*, eram focadas não somente no público infantil, mas também nos adultos que frequentavam o cinema com as crianças. Assim as estratégias narrativas presentes nesses filmes tinham como objetivo agradar também os adultos. Por isso, grande parte dos *Family films* norte-americanos se enquadram no gênero de aventura, onde há mais ação. Também é comum a presença de conflitos paralelos, alguns visando prender mais a atenção das crianças e outros mais complexos, focados nos adultos e inacessíveis à compreensão infantil. Esse modelo de filme também é caracterizado pela participação de atores famosos e celebridades, tornando-o ainda mais atrativo aos adultos. Por consequência, constatarem os autores, o *Family film* é mais comercial, mais lucrativo e graças a força econômica das produtoras e distribuidoras são exportados para os mais diversos países. Os filmes infantis europeus, por sua vez, têm um alcance menor.

As categorias criadas por Bazalgette e Staples nos ajudam a compreender os diferentes caminhos que as produções de filmes para crianças seguiram, mas como mencionamos acima, como qualquer definição ou categorização é provisória. Do ponto de vista dos realizadores, essa classificação pode implicar em uma limitação da obra, em um enclausuramento ou rotulagem; do ponto de vista da indústria cinematográfica essas categorias ajudam a definir um nicho de mercado e estratégias de venda. Para este trabalho, entendemos como filme infantil as produções feitas para crianças, seja com intuito de educá-las ou diverti-las. Mas

também aqueles filmes que educadores, psicólogos ou juristas consideraram ser adequados a esse público. Por isso, nosso interesse pelo Cinema Educativo e pelas diferentes estratégias uso do cinema no espaço escolar.

No desenvolvimento da pesquisa tive acesso a textos produzidos no âmbito nacional que balizaram o debate inaugural sobre a presença de crianças no cinema e sobre o cinema educativo – antídoto contra os efeitos deletérios do cinematógrafo. Refiro-me especialmente às obras *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil*, de Canuto Mendes de Almeida (1931) e *Cinema e educação*, de Jonathas Serrano e Venâncio Filho (1931) e a artigos publicados em periódicos especializados em Educação, como a Revista Escola Nova (1931). As discussões presentes nessas obras evidenciavam que para adequar o cinema ao universo infantil era necessário inseri-lo no local em que, pelo menos desde a Idade Moderna, se concebia que a infância deveria estar circunscrita: a escola. No entanto, essa escolarização do dispositivo cinematográfico era pautada por regras e usos bastante diversos daqueles propostos atualmente por educadores que se debruçam sobre o estudo da relação cinema²⁰, infância e escola. Da mesma forma, as características dos filmes e as discussões que se davam em torno deles eram muito distintas daquelas que nos habituamos a assistir na MCIF e nos debates por ela engendrados. Tratava-se de um uso instrumental do cinema²¹, no qual os filmes eram vistos como auxiliares técnicos das disciplinas da área das ciências naturais, na medida em que eles eram compreendidos como meios de acesso a aspectos específicos da realidade objetiva.

O que estava em jogo para os educadores defensores do Cinema Educativo era uma outra concepção de educação, que entendia que a aquisição e acumulação de determinados conhecimentos, de forma mais objetiva o possível, seria um caminho para a adaptação e

²⁰ Refiro-me aos trabalhos já citados de Rosália Duarte (2002; 2008), Alain Bergala (2008), Adriana Fresquet (2017; 2015), Cezar Migliorin (2014), Cláudia Mogadouro (2011) e Mônica Fantin (2006), para ficar em alguns exemplos.

²¹ Num sentido amplo, todo o uso que se faz do cinema na escola atualmente que tenha por objetivo construir um aprendizado que esteja para além do filme em si, poderia ser considerado instrumental. Quando escolhemos um filme para debater com as crianças questões sobre racismo, diversidade cultural brasileira, protagonismo infantil, ou mesmo quando nosso objetivo é contribuir para ampliar as experiências estéticas e artísticas das crianças, estamos utilizando o cinema como instrumento para atingirmos uma finalidade pedagógica. No entanto, a especificidade da proposta de Cinema Educativo das décadas de 20 e 30 do século XX, criticada nas décadas seguintes por seu caráter instrumental, se assenta no fato de os filmes serem considerados importantes à educação apenas por seu caráter técnico, ou seja, apenas pelo fato de eles serem um meio capaz de veicular conteúdos disciplinares. Assim, quando mencionamos aqui expressão *uso instrumental do cinema* é para nos referirmos ao uso restrito que se previa para o ele, no qual os filmes eram mobilizados apenas por contribuírem, através da imagem em movimento capaz de “reproduz uma realidade objetiva”, para a compreensão e fixação de alguns conteúdos, e não por serem um meio de reflexão crítica da sociedade e da própria noção de realidade objetiva.

integração social das crianças. Mas era também uma outra compreensão do Cinema e dos seus efeitos sobre o público infantil. Para esses intelectuais que encabeçaram o movimento pelo uso do cinema nas escolas, nas salas de exibições os filmes populares eram considerados perigosos, pois seus enredos ensinavam às crianças vícios e crimes – daí a expressão *escola de vícios*. Porém, para eles, não era o caso de interditar todo e qualquer contato das crianças com filmes. O uso que médicos e cientistas faziam do cinema naquele momento, como meio de registro de suas experiências e pesquisas, apontava para as possibilidades de seu uso no ensino. Assim, o cinema passou a interessar os educadores pela sua capacidade de reproduzir “com objetividade” os fenômenos do mundo. Depurado de tudo aquilo que atrapalhasse a leitura objetiva do mundo – como os enredos dramáticos – o cinema passou a ser concebido como um importante dispositivo pedagógico a ser utilizado nas escolas. Diante desse debate instaurado no Brasil pelas obras *Cinema contra Cinema* e *Cinema e Educação*, meu interesse voltou-se a compreender como se deu o processo de escolarização do cinema, ocorrido a partir de discussões estabelecidas nas primeiras décadas do século XX e que resultaram nas primeiras experiências de Cinema Educativo.

Paralelo as essas “descobertas” da pesquisa, as reflexões produzidas no âmbito das disciplinas cursadas, sobretudo *Infância e Escolarização: dimensões históricas e conceituais*, lecionada pela professora Diana Carvalho de Carvalho e *Comunicação, Cinema e Educação*, lecionada pela professora Monica Fantin em parceria com Fausto Douglas Correa Junior, reforçaram a importância de investigações sobre os usos do cinema na escola e abriram novas perspectivas para meu trabalho. Sobre este último ponto, cabe destacar que o encontro com o professor, historiador e pesquisador na área de cinema, Fausto Douglas Correa Junior²², foi um ponto de inflexão na trajetória da pesquisa, redefinindo o problema investigativo e o recorte temporal da tese. Suas indicações a respeito da história do cinema para crianças no Brasil abriram novos caminhos investigativos, caminhos esses que me levaram ao acervo do Departamento Infantil (DI) da Cinemateca Brasileira, em São Paulo²³. O DI da Cinemateca

²² O professor Fausto Douglas Correa Junior é autor do livro *A cinemateca brasileira: das luzes aos anos de chumbo*, no qual narra a história da instituição, sob a perspectiva de sua política de preservação da memória do cinema brasileiro, mas também de sua política pedagógica pautada na formação crítica de espectadores e na difusão da cultura cinematográfica.

²³ Sobre a Cinemateca Brasileiro considero importante destacar que desde 2019 a instituição vem sofrendo uma crise sem precedentes, agravando-se em 2020, com a demissão de dezenas de funcionários e um incêndio que atingiu parte do seu acervo em julho de 2021. Para Eduardo Morettin (2021), professor da ECA/USP e pesquisador na área de História e Cinema, “o quadro crítico da Cinemateca, instaurado em 2020, é exemplo, infelizmente, do *modus operandi* característico do governo Bolsonaro em relação aos valores culturais, que se pauta pelo esgotamento, destruição e asfixia de cada uma das instituições que estão sob sua alçada”. No início de março de 2020, estive pela última vez na biblioteca da Cinemateca, onde pude digitalizar dezenas de

Brasileira foi criado e dirigido pela professora Ilka Brunhilde Laurito entre os anos de 1961 e 1964. Seu acervo, composto por mais de mil páginas, dentre elas, cartas, relatórios, desenhos de crianças, projetos de formação de professores, planos de aulas e palestras, preserva a gênese de uma nova discussão sobre o cinema para crianças no Brasil que emergiu em meados da década de 1950 e se expressou na realização do Festival de Cinema Infantil, de 1954²⁴.

Apesar de os documentos presentes no acervo do DI serem praticamente desconhecidos pelos estudiosos da relação cinema, educação e infância²⁵, eles evidenciam a emergência de um novo entendimento sobre filmes educativos que contrastava com a proposta apresentada pelos educadores das décadas de 20 e 30 do século XX. Ao mesmo tempo, tais registros apresentam propostas de uso do cinema na escola explorando seus aspectos estéticos, sensíveis e subjetivos, visando uma formação humanista e crítica das crianças. Nesse aspecto, é possível perceber nesses documentos aproximações entre as propostas pedagógicas concebidas na década de 1960 e os debates contemporâneos sobre uso do cinema na escola, que o defendem como uma arte narrativa com linguagem própria, e que as experiências com cinema na escola devem se fundamentar nessa premissa (DUARTE, 2002; SETTON, 2004; BERGALA, 2008; FANTIN, 2006 e 2013; MIGLIORIN e PIPANO, 2014; FRESQUET, 2015 e 2017). Tais propostas, concebidas anos antes do golpe civil-militar de 1964, compreendiam o aspecto educativo do cinema não mais pelo seu caráter de auxiliar técnico pedagógico para determinadas disciplinas, mas como produção artística e como um importante elemento da cultura contemporânea. Tal deslocamento implicou na valorização do cinema como arte e na compreensão de que, como tal, ele teria potencial para dialogar com aspectos subjetivos das crianças. Decorria daí uma positivação do seu caráter narrativo e estético, inexistente no período anterior. Se nas primeiras décadas do cinema educativo no Brasil a ficção e o aspecto narrativo dos filmes eram refutados pelos educadores, pois

documentos e livros que utilizo em minha pesquisa. Com a pandemia do Coronavírus, a demissão massiva de seus funcionários e o aparelhamento político da Cinemateca pelo Governo Federal, a instituição manteve-se fechada por mais de dois anos, e apesar de ter retornado com suas atividades em maio de 2022, seu futuro é incerto. Sobre a crise atual do mais importante centro de memória cinematográfica do país, indicamos o texto *Cinemateca Brasileira: o sequestro e a destruição de nossa memória audiovisual*, de Eduardo Morettin.

²⁴ Falaremos a respeito desse evento e dos debates a partir dele desencadeados no 4º capítulo desta tese.

²⁵ No levantamento feito junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no Portal de Periódico CAPES e na base de dados da SciELO, o único trabalho que encontramos que faz referência ao DI da Cinemateca Brasileira foi a dissertação de mestrado de Thaís Vanessa Lara, *Cinemateca Brasileira: cinema, educação e inclusão social - As ações educativas do Departamento de Cinema Infanto-juvenil (1954 - 1966)*, defendida em 2015. Além da pesquisa desenvolvida por Thaís Vanessa Lara, de fundamental importância para esta tese, destaque também o anexo dedicado ao DI intitulado *Cinema e Infância: finalmente o cineclubinho*, presente no livro *A cinemateca Brasileira: das luzes aos anos de chumbo*, de Fausto Douglas Correa Jr (2010).

impediriam uma leitura objetiva da realidade, na década de 1960, o debate que passou a ser construído em torno do eixo temático infância, cinema e educação, encontrava justamente no elemento narrativo e ficcional do cinema sua potencialidade educativa.

Outro problema de época que esses documentos presentes no DI da Cinemateca Brasileira evidenciavam diz respeito ao perigo que os filmes comerciais representavam para a infância. Embora o risco dos estrangeirismos já estivesse presente no debate sobre cinema desde a década de 1930, na década de 1960 ele voltava imbuído de outras preocupações ideológicas: o receio era que os filmes vindos dos Estados Unidos contribuíssem com a padronização de comportamentos entre as crianças, com a alienação ante os problemas sociais mais imediatos e para a confirmação da dominação cultural estadunidense. Assim, uma das propostas do Departamento Infantil era a de educar as crianças, desde a escola, para a recepção de filmes a partir da construção de uma cultura cinematográfica, para que desse modo elas se tornassem espectadores críticos e ativos.

O contato com o material encontrado na Cinemateca Brasileira levou-me a redefinir a proposta inicial da tese, bem como o problema de pesquisa. O teor do debate apresentado nesse material contrastava com aquilo que os estudos consagrados sobre Cinema Educativo no Brasil na década de 1930 e 1940 apontavam (FRANCO, 2004; GALVÃO, 2004; MORETTIN, 2005, 2013; CATELLI, 2007, 2010). Constata-se, entre a década de 20 e a década de 60 do século XX, a construção de um entendimento de que o bom cinema à infância precisaria ser *educativo*. Ou seja, o adjetivo *educativo* passou a ser entendido como um valor positivo que alguns filmes têm e outros não. E a presença desse valor em obras audiovisuais se tornou um critério para que os adultos especialistas em infância – pais, educadores, psicólogos – definam os que devem ser apresentados às crianças nas escolas e em festivais, como a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis²⁶. No entanto, percebemos que no decorrer desses quarenta anos a noção de *educativo* – valor que chancela os filmes apropriados e recomendados para crianças – sofreu profundas transformações, que implicaram

²⁶ Os filmes selecionados na MCIF e na coleção de DVDs organizada pela Programadora Brasil – ligada à Secretaria do Audiovisual do extinto Ministério da Cultura (MinC) – entre os anos de 2007 e 2013 são exemplos de quais temáticas devem ser transmitidas nos filmes destinados ao público infantil em nossa época. Grande parte do acervo da MCIF pode ser acessado no canal do Youtube: <https://www.youtube.com/c/MostradeCinemaInfantil>. Não tivemos acesso, no entanto, aos catálogos e filmes recomendados pela Programadora Brasil, pois desde a extinção do MinC pelo Governo Bolsonaro, em 2019, seu site foi retirado do ar, assim como todo o material relativo aos editais Curta Criança e às políticas públicas para infância e audiovisual, construídas entre os anos de 2003 e 2016 e das quais a Programadora Brasil fazia parte. Para compreender os critérios curatoriais da instituição relativos ao cinema para crianças indicamos o texto *Encontrar, escolher e articular filmes brasileiros para crianças: Notas a partir de uma curadoria*, da professora Gilka Girardello (2015).

em diferentes usos do cinema na escola e diferentes concepções do que sejam filmes adequados à infância.

Estudando diferentes materiais que remetem ao uso do cinema na educação no Brasil, no período compreendido entre a década de 1920 e a década de 1960, constatamos que a inserção do cinema nas práticas educativas para crianças mobilizou saberes que se modificaram de época para época. Tais saberes foram articulados para justificar o uso do cinema na educação de crianças, para definir os objetivos de seu uso e para orientar professores sobre os procedimentos adequados para a sua utilização. Foi no interior deste processo, em função da atribuição de um valor educativo, que se demarcou em cada momento histórico o que seriam filmes apropriados à infância. Estabelecemos a década de 1960 como limite temporal da investigação – e não mais a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis – porque constatamos que naquele momento ocorreu uma inflexão nos critérios para demarcar o que seria um filme adequado à educação da infância e, principalmente, sobre o modo como os filmes deveriam ser inseridos e utilizados na escola. Tal inflexão pode ser percebida nos documentos do DI da Cinemateca Brasileira, cuja criação se apresenta como um sintoma dessa mudança. O filme de ficção, que nas décadas iniciais de introdução do cinema na educação era considerado impróprio às crianças – seja por introduzir questões inadequadas a essa faixa etária, seja por não corresponder à concepção de objetividade do conhecimento então vigente – passou a ser positivado na década 1960. Essa nova perspectiva, presente na proposta pedagógica do DI e nos trabalhos orientados pela professora Ilka Laurito, via no aspecto narrativo e estético dos filmes a maior potencialidade educativa do cinema, já que tal dimensão falaria diretamente às experiências subjetivas das crianças, contribuindo para humanizá-las e torná-las mais conscientes de suas próprias percepções do mundo. Já não se tratava de moldar a criança a determinados valores, mas de estimulá-la a refletir sobre os valores vigentes a partir do cinema. Por isso, para professora Ilka Laurito, seria esse tipo de cinema que deveria estar integrado aos currículos escolares.

Este deslocamento que pudemos constatar nas formas de utilizar o cinema na educação das crianças suscita diversas reflexões, e abre diferentes caminhos de investigação. Partindo de minhas experiências com cinema no ensino da História e da perspectiva histórica que adoto – que supõe que tanto os objetos quanto os conceitos não são realidades acabadas, mas se constituem em articulações próprias de disputas sociais e culturais de cada época – defini como objetivo da pesquisa a compreensão das transformações que ocorreram nos usos do cinema na educação no decurso das décadas de 1920 a 1960, transformações essas

correlacionadas aos saberes sobre a infância implicados em cada momento histórico. Desta forma, a construção desta tese partiu do seguinte problema de pesquisa: Como o uso do cinema na prática educativa se articulou com diferentes saberes relacionados à infância entre os anos 1920 e 1964 no Brasil? E, além disso, como essa articulação, concomitante aos debates sobre critérios para a definição de quais filmes seriam mais adequados à educação da infância, contribuiu para constituir aquilo que convencionamos chamar de *cinema infantil*?

1.1 *Milhares de vestígios*: Percursos metodológicos

*Sem dívida, a descoberta do arquivo é
um maná que se oferece, justificando
plenamente seu nome: fonte.*

Arlette Farge²⁷

As pesquisas que procuram compreender como se construíram as aproximações entre Cinema, Infância e Educação caracterizam-se, necessariamente, por uma abordagem multidisciplinar, pois tais relações foram construídas no entrecruzamento de diferentes saberes. No caso deste trabalho, a situação não foi diferente. Conforme fui construindo o problema que norteou minha investigação, fui também me fazendo perguntas sobre a correlação de saberes que aproximavam os campos do Cinema, Infância e Educação, que para serem respondidas, demandavam a análise de documentos de naturezas muito distintas. Nesse sentido, o recorte temporal por mim delimitado (1920-1964) implicou em uma escolha ampla e diversificada de fontes, passando por revistas especializadas em Cinema, Educação e Psicologia da Criança, filmes, decretos, jornais, registros escolares e diários pessoais. Isso porque, como veremos no decorrer dos capítulos, nesses quarenta e quatro anos, o debate a respeito da educação de crianças e adolescentes se alterou profundamente.

Transformação similar aconteceu com o Cinema. O interstício aqui definido coincide com o momento em que “o olhar sobre o cinema se fez ávido” (BAECQUE, 2010) e que ele passou a ser objeto de interesse de diferentes setores da sociedade. Esse foi o período em que o Cinema saiu definitivamente da condição de entretenimento inferior destinado às massas populares (COSTA, 2005; XAVIER, 2019) e se impôs como a “grande síntese de todas a

²⁷ Tanto a frase em destaque no subtítulo (*Milhares de vestígios*), quanto o texto da epígrafe fazem referência à obra de Arlette Farge, *O Sabor do Arquivo* (2009, p. 15).

artes” (CANUDO, 1911)²⁸, implicando em seu reconhecimento e valorização como o mais importante elemento cultural do século XX. Tal deslocamento coincidiu com a emergência de uma nova prática cultural, a cinefilia²⁹, que contribuiu sobremaneira para a formação de uma geração de intelectuais brasileiros, que passou a promover debates sobre filmes, cinematografia e cultura cinematográfica. Em torno das cinematecas e do movimento cineclubista, que ganhou fôlego no Brasil após a Segunda Guerra, esses intelectuais se engajaram na construção de um cinema e de uma crítica cinematográfica que revelassem a realidade social brasileira e que contribuíssem para a superação de nossos conflitos sociais e econômicos. Foi esse mesmo grupo que trouxe à tona um novo debate a respeito do cinema para crianças e adolescentes, mas não no sentido de afastá-los dos filmes, e sim de defender a necessidade de obras cinematográficas de qualidade destinadas a esse público, além da integração do cinema nos currículos escolares. Ao me deparar com essa discussão que começa a ganhar fôlego no Brasil a partir de meados da década de 1950, percebi que os documentos que me ajudariam a compreendê-la não viriam mais dos discursos dos educadores, ou das revistas especializadas em Educação ou Infância, de onde emergiram os primeiros debates sobre cinema e infância. Essa nova discussão estava sendo gestada por intelectuais ligados ao cinema e à crítica cinematográfica e circulava nos grupos cinéfilos das cinematecas e cineclubes. Porém, ela alcançou um público mais amplo, graças, principalmente, aos suplementos culturais de jornais de grande circulação, que reservavam espaço para que esses intelectuais se manifestassem e expressassem seus anseios em prol da construção de uma cultura cinematográfica que chegasse em todos os setores da população.

Apesar dessa investigação ter se estruturado a partir de uma cronologia linear (1920-1964), as relações entre cinema, infância e educação que ocorreram no decorrer desse período não são lineares nem constantes. Ao contrário, são marcadas por avanços e recuos, encontros e desencontros e esse movimento, que caracteriza meu objeto de estudo, levou-me a diversificar de modo considerável as fontes documentais. Assim, cada capítulo desta tese

²⁸ Refiro-me aqui ao ensaio/manifesto *La naissance d'un sixième art. Essai sur le cinématographe*, no qual o escritor e crítico cinematográfico, Ricciotto Canudo, postula que o Cinema deveria ocupar a posição de sétima arte, na medida em que ele, sendo uma arte do tempo e do espaço, sintetizava todas as outras expressões artísticas. (CANUDO, 1911, tradução nossa).

²⁹ Antoine De Baecque define a cinefilia como uma prática cultural que implica em um modo particular de “assistir filmes, falar deles e em seguida difundir esses discursos” (BAECQUE, 2010, p. 33), seja em reuniões de cineclubes, ou em revistas especializadas, como *L'écran français*, *Cahiers du Cinéma* ou *Les lettres Françaises*. Para esse autor, a cinefilia se caracteriza pelo ato de refletir sobre um filme, fazendo relações com outros campos da cultura e da sociedade, dando a ele profundidade estética e filosófica e legitimando-o enquanto expressão artística.

dialoga com um conjunto de documentos de diferentes naturezas, o que, do ponto de vista metodológico, se mostrou bastante desafiador. No entanto, conforme destacou Antoine de Baecque (2010) essa heterogeneidade de fontes é uma condição para quem se dispõe a investigar o cinema considerando suas relações com outros campos do saber e com a cultura cinéfila, como é o caso desta pesquisa. Em *Cinefilia, invenção de um olhar, história de uma cultura (1944-1968)*, Baecque afirma que a escolha por esse tema impõe ao pesquisador uma abordagem muito específica caracterizada pela diversidade de fontes e pela construção de um *diálogo-montagem*, que aproxima e dá sentido a essas diversas vozes discursivas:

O heterogêneo é a própria matéria desse pesquisador, que trabalha com arquivos muitas vezes pessoais (os de uma sala, de uma revista, de determinado cinéfilo, de uma associação), encontros (com as testemunhas), textos impressos (a literatura cinéfila), redes organizadas de associações ou indivíduos (federação ou integrantes dos cineclubes), gestos e comportamentos rituais, uma cronologia de acontecimentos políticos ou intelectuais. E cruzando todas essas informações com a história do cinema. Desta forma, podemos definir a abordagem como intercontextual. O historiador, para restaurar essa cultura, faz-se tanto crítico literário quanto antropólogo, sociólogo ou historiador da política, bem como cinéfilo ele próprio. O universo do filme não é fechado. Acolhe, aspira à alteridade. Frequentemente, não é senão uma mediação impura, o elemento necessário fervilhante da cultura, que faz passar de uma fonte a outra. Esse *diálogo-montagem* é importante, pois é assim que toma forma a materialidade dessa história, que poderíamos chamar de ‘fonte exuberante’ da história cultural do cinema. (BAECQUE, 2010, p. 37-38)

Desta forma, o percurso metodológico desenvolvido para esta investigação se aproxima disso que Baecque chamou de *diálogo-montagem*, na medida em que procurei mobilizar diferentes documentos sobre cinema, infância e cinema, colocando-os em diálogo e buscando compreender a rede de relações que se constituíram em torno do objeto de pesquisa: o cinema para crianças e adolescentes. De certo modo, o cruzamento de fontes tão heterogêneas feito com intuito de compreender como determinado objeto foi construído historicamente e como as correlações de diferentes saberes se articularam para sua construção, sugere uma espécie de *arqueologia*³⁰ do cinema infantil.

³⁰ Faço uma referência aqui à *Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault (2012) e ao seu método de investigação *arqueológico*, que estruturou obras como *História da loucura*, de 1961, *O nascimento da clínica*, de 1963, e *As palavras e as coisas*, de 1966 (MACHADO, 1982). Para Foucault, sujeitos e objetos não existem à priori, assim a *arqueologia* se constitui como um método de pesquisa que tenta compreender um determinado objeto tendo como base as regras que o tornaram possível e que contribuíram para a sua constituição. Nesse sentido, ela “busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 2012, 169). Este trabalho não estabelece um diálogo explícito com Michel Foucault, porém durante minha graduação em História e Mestrado também em História, ambos cursados na UFSC, entre final da década de 1990 e início dos anos 2000, me aproximei do pensamento de Foucault e de sua compreensão da

Por se tratar de um trabalho sobre cinema, selecionei três filmes, *São Paulo, a Sinfonia da Metrópole* (1929), de Adalberto Kemeny e Rodolfo Rex Lustig; *Dragãozinho Manso* (1942), de Humberto Mauro; e *Crina Branca* (1956), de Albert Lamorisse, que marcam três diferentes momentos históricos apresentados nesse trabalho. Embora sejam filmes muito diferentes – o primeiro é um documentário e os dois últimos ficções – procurei olhar para eles como testemunhos do passado e portadores de informações e vestígios que nos permitem acessar aspectos das sociedades que os produziram (FERRO, 1992; BARROS, 2007; LAGNY, 2009, MORETTIN, 2014). Entendendo, junto com Marc Ferro (2012), que um filme expressa não apenas o pensamento de seus realizadores, mas também a ideologia da sociedade da qual ele é produto, procurei compreender, a partir da análise das três obras destacadas, as concepções de infância presentes em cada delas. Tal perspectiva metodológica vai ao encontro daquilo que Ulpiano Bezerra de Meneses (2003, p. 28) propõe a respeito da História Visual. Para esse autor, o pesquisador que pretende ler o cinema, ou outra fonte visual, à luz da história deve construir “problemas históricos, para serem encaminhados e resolvidos por intermédio de fontes visuais, associadas a quaisquer outras fontes pertinentes”. E foi no diálogo entre o problema de investigação anteriormente apresentado, o cinema e outros documentos históricos relevantes para a temática aqui estudada, que interpretei as obras acima mencionadas.

Ainda no que diz respeito aos filmes utilizados neste trabalho, procurei construir uma estratégia de análise dos seus elementos narrativos de modo a contextualizá-los dentro de determinadas épocas e inseridos em contextos socioculturais específicos. Trata-se de pensar os elementos narrativos historicamente, relacionando-os às condições de produção de cada uma das obras. Conforme aponta Eduardo Morettin,

A questão da análise fílmica deve ser pensada, portanto, não apenas nos termos de como a análise é feita, mas como se relaciona com o quadro geral traçado pelo levantamento das fontes, articulando-as à uma esfera mais ampla, vinculada à história cultural, social e política, procurando as matrizes de estruturas representacionais, anteriores ao cinema, mas que ele absorve, retrabalha e constrói. (MORETTIN, 2014, p 59-60)

Nesse sentido, é importante destacar que no caso específico dos filmes *Dragãozinho Manso* e *Crina Branca* – obras concebidas para o público infanto-juvenil – as análises por mim realizadas procuraram evidenciar também a intenção pedagógica de seus realizadores,

construção dos sujeitos históricos. Desta forma, mesmo que indiretamente, o modo como eu olho para o cinema infantil e o interrogio, é perpassado pela influência que esse filósofo teve na minha formação.

visto que são narrativas que dialogam com visões de mundo e de infância bastante distintas. Assim, os exercícios de análise aqui apresentados foram tentativas de relacionar esses dois filmes aos projetos ideológicos dos quais eles são frutos, com o cuidado de não “perder de vista a(s) sua(s) singularidade(s) dentro de seu(s) contexto(s)” (MORETTIN, 2014, p.60).

Embora neste trabalho as análises de filmes sejam breves e pontuais, elas servem como fio condutor para nortear as reflexões que apresento nos capítulos. Nesse sentido, essas leituras ganham força quando cotejadas junto às análises de outras fontes históricas que apresentam debates sobre a educação da infância, como as revistas destinadas ao professorado publicadas entre o final da década de 1920 e meados da década de 1940. Refiro-me especificamente aos periódicos *Educação: Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo* (edições de 1927 a 1930); *Revista Escola Nova* (edições de 1930 a 1931); *Boletim de Educação Pública - Publicação Trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública do Districto Federal* (edições de 1930 e 1932 a 1935); *Revista Nacional de Educação do Museu Nacional* (edições de 1932 a 1934); e a *Revista de Educação: Órgão do departamento de Educação do Estado de São Paulo* (edições de 1933 a 1940)³¹. A escolha de tais publicações está diretamente relacionada ao meu interesse em investigar como o cinema e o uso dos filmes passou a integrar o repertório discursivo dos educadores no período em questão. Nesse sentido, conforme apontou Denise Barbara Catani,

As revistas especializadas em educação, no Brasil e em outros países, de modo geral, constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das atividades docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional [...]. É possível partir do estudo de determinados periódicos educacionais e tomá-los como núcleos informativos, enquanto suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente. (CATANI, 1996, p. 117-118)

A bibliografia especializada em Cinema Educativo no Brasil apontava um caminho investigativo inicial: a *Revista Escola Nova* e a produção intelectual dos educadores ligados ao movimento escolanovista brasileiro. De fato, a defesa mais enfática do uso do cinema na Educação na década de 1930 se deu a partir desse grupo. Não por acaso a *Revista Escola*

³¹ Material pesquisado no Arquivo Brasilianas, IEB/USP. Todas essas revistas se encontram no Arquivo Brasilianas, junto ao Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo.

Nova dedicou uma edição especial a essa temática³² e a coleção *Bibliotheca de Educação*, também vinculada ao movimento escolanovista, publicou o livro *Cinema e Educação*, de Jonathas Serrano e Venâncio Filho, indicando-o como parte do repertório de leituras essenciais às professoras e professores em formação. Partindo do pressuposto que os enunciados presentes nessas publicações – das quais um dos principais expoentes foi Lourenço Filho³³ – engendraram ações pedagógicas e novas práticas discursivas, parti em busca de outros periódicos na área da Educação a fim de perceber o teor do debate sobre cinema, educação e infância que circulava entre os educadores. Assim, fiz um levantamento das revistas na área de Educação presentes no acervo do Instituto Estudos Brasileiro (IEB), Coleção Brasilianas, da Universidade Estadual de São Paulo e cheguei nos títulos acima mencionados. Com esses periódicos em mãos, iniciei a seleção de parte do material empírico utilizado ao longo dos capítulos dessa tese. O critério de escolha dos textos se deu a partir da presença neles dos seguintes termos: cinema, cinematógrafo, projeção fixas e em movimento, cinema educativo, uso de imagens e fotografia no ensino e filmes diapositivos. Entre os anos de 1927 e 1940 encontrei 19 textos – de artigos e resenhas de livros a informativos e indicação de leituras – que faziam menção às expressões supracitadas. Esse *corpus* documental foi utilizado para a construção do 1º e o 2º capítulos, mas não somente eles.

A fim de perceber como esses discursos e enunciados produzidos nos periódicos de Educação alcançaram outros setores da sociedade, me debrucei sobre os documentos do Ministério da Educação e Saúde Pública do governo Getúlio Vargas presentes no Arquivo Gustavo Capanema/CPDOC. Trata-se de um acervo digitalizado e disponível online³⁴, no qual encontramos centenas de documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública, quando esse foi dirigido pelo Ministro Gustavo Capanema, entre os anos de 1934 e 1945. A leitura e análise dos textos publicados nas revistas de Educação contribuíram para delimitar o que eu deveria procurar nesse acervo tão profuso. Dessa vez, os termos

³² *Revista Escola Nova*. O Cinema Educativo. Vol. III, nº 3. São Paulo: Estabelecimento Graphico Irmãos Ferraz, julho, 1931.

³³ Em 1924 Lourenço Filho assumiu as cadeiras de professor de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal de São Paulo e desde então tornou-se um dos principais intelectuais de seu tempo na área da Educação. No início da década de 1930 foi editor da *Revista Escola Nova*, idealizador e organizador da coleção *Bibliotheca da Educação*, primeira série de textos de divulgação pedagógica no Brasil (MONARCHA, 2001). Ele também foi um dos responsáveis pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. O reconhecimento de sua atuação no campo da Educação o levou a exercer cargos importantes em órgãos da administração pública da época, como Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo (1930); Chefe do Gabinete do Ministério da Educação e Saúde (1931); Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação (1937); e Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938).

³⁴ Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/docmulti.aspx?bib=fgv_gc

utilizados por mim na ferramenta de busca do *site* se referiam a um projeto que se desenhava nos discursos dos intelectuais ligados à Educação desde final da década de 1930 e que se tornou política pública no governo Vargas: Cinema Educativo e Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Apesar de a pesquisa por termos ser mais restrita que aquela feita nos periódicos, seu resultado foi abundante. De correspondências a ofícios, de relatório a decretos, grande parte dessas fontes documentais diziam respeito ao ambicioso projeto de criação do INCE e ao seu funcionamento, material empírico utilizado sobretudo no segundo capítulo desta tese.

Muitos desses documentos são bastante conhecidos e difundidos entre os pesquisadores que se dedicam ao estudo da História do Cinema no período Vargas e do trabalho do cineasta Humberto Mauro. Porém, em meio a tantas páginas datilografadas me chamou atenção a presença de um rascunho manuscrito, no qual o Ministro Gustavo Capanema solicitava aos interventores um relatório sobre a situação do Cinema Educativo nos estados. Como foi possível acompanhar na pasta onde esses documentos estavam organizados, poucos estados entregaram a devolutiva sobre o assunto em destaque e os que entregaram o fizeram de forma sucinta. Porém, São Paulo apresentou um texto que destoava dos restantes, não apenas pela sua extensão e por descrever com minúcias as ações públicas nesse sentido, mas por anexar a sua exposição trabalhos escolares feitos por crianças a partir do uso do Cinema Educativo. Trata-se de um documento oficial, que por sua vez contribui para construção de uma história oficial da relação cinema, educação e infância. E foi sob esse ponto de vista que esse material foi analisado. Nesse sentido, procuro destacar o que modo como o encarregado pelo relatório paulista – o professor Luiz Melo, que era também o responsável pela Diretoria do Cinema Educativo do estado – elaborou o documento visava afirmar politicamente o sucesso do projeto pedagógico de uso de filmes no ensino de crianças. Mas não somente isso. O relatório foi construído de modo a demonstrar ao governo federal, o êxito do projeto educacional de São Paulo, marcado, notadamente, pela apropriação de algumas ideias escolanovistas. Não por acaso, os trabalhos escolares anexados ao final do texto do professor Luiz Melo chamam atenção do leitor pela qualidade estética e narrativa.

A *operação historiográfica* (CERTEAU, 1992) realizada nesse trabalho procurou levar em conta o lugar temporal, espacial, institucional – o lugar social, nas palavras de Michel de Certeau – de onde práticas discursivas como a de Luiz Melo e dos intelectuais escolanovistas emergiram e como elas se relacionavam com outros discursos. Portanto, em

meu percurso investigativo senti a necessidade de perceber como a grande imprensa³⁵, que de modo geral reproduz os interesses dos grupos ligados ao poder (LUCA, 2005), acolhia e reverberava os assuntos ligados ao meu objeto. Nesse sentido, o site *Hemeroteca Digital*³⁶ da Biblioteca Nacional mostrou-se uma ferramenta fundamental na pesquisa, sobretudo pelo fato de que grande do tempo que eu havia dedicado à coleta de materiais empíricos ter coincido com o período de isolamento social decorrente da pandemia do Coronavírus. Assim, o site possibilitou a pesquisa em acervos de diferentes jornais do eixo Rio-São Paulo, tais como *O Globo*, *Folha de São Paulo*, *Diário da Noite*, *A Noite*, *Jornal do Comércio*. Porém em meu percurso investigativo defini que seria sobre o acervo do jornal *O Estado de São Paulo* (OESP), que debruçaria minhas pesquisas de modo mais intenso. Isso porque a partir de 1956 o periódico passou a publicar semanalmente o caderno cultural *Suplemento Literário*, dando espaço a escritores, artistas e intelectuais ligados ao mundo da arte e cultura. Concebido pelo crítico literário Antônio Cândido e executado pelo jornalista Júlio de Mesquita Filho, o caderno foi um importante espaço para a divulgação dos debates a respeito da cultura cinematográfica. Nele o crítico cinematográfico Paulo Emílio Salles Gomes mantinha uma coluna regular onde escrevia sobre cinema brasileiro e onde, eventualmente, abria espaço para que seus colegas da Cinemateca Brasileira, como Ilka Laurito, diretora do Departamento Infantil da instituição, também escrevessem sobre o assunto.

Por fim, algumas considerações sobre o corpus documental que estruturou a construção dos capítulos 4 e 5 dessa tese se fazem importantes. Conforme mencionado anteriormente, o contato com o material presente no acervo do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira representou um ponto de inflexão em minha investigação sobre cinema para crianças. Trata-se de um arquivo composto por documentos muito diversificados: correspondências, memorandos, relatórios, diários, recortes de jornal, artigos, e trabalhos infantis. Mais do que isso, trata-se de um acervo localizado em um dos mais importantes centros de preservação da memória cinematográfica da América Latina. A Cinemateca Brasileira foi criada em 1946, por Paulo Emílio Salles Gomes, e desde então tem por um de seus objetivos ser um local de guarda e proteção de filmes e de materiais não-fílmicos relacionados à história do Cinema, como cartazes, livros, revistas e jornais. É também um

³⁵ Refiro-me aqui aos veículos de imprensa, em especial aos jornais que, sustentados por uma elite financeira, alcançam milhares de pessoas, contribuindo para a formação da opinião pública. Importante ressaltar, no entanto, que por estarem ligados aos grupos que estão no poder, esses jornais se esforçam por reproduzir a cultura hegemônica e os interesses das classes dominantes.

³⁶ <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

espaço de formação e de pesquisa, daí a manutenção do arquivo Ilka Laurito/Departamento Infantil. A Cinemateca também mantém em sua biblioteca um número significativo de obras que discutem a relação entre cinema e infância. A constituição desse acervo se iniciou em decorrência da criação do Departamento Infantil, em 1961, e atualmente conta com dezenas de livros de diferentes épocas e nacionalidades. O contato com esse material foi fundamental na revisão bibliográfica que apresento nesta tese.

Além do acervo bibliográfico, o Centro de Documentação e Pesquisa da Biblioteca Paulo Emílio Salles Gomes mantém uma série de coleções e inventários que reúnem documentos ligados ao cinema brasileiro³⁷, dentre os quais destacamos o arquivo do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira. Um arquivo, conforme lembra Arlette Farge (2009, p.110), “supõe um arquivista, uma mão que coleciona e classifica”. Porém, em meu contato com os funcionários da biblioteca não foi possível descobrir como se deu o início desse acervo, nem a quem pertenciam as mãos e as ideias de quem o organizou. Minha hipótese é que ele tenha sido criado e organizado inicialmente pela própria Ilka Laurito. Afirmando isso pois, ao folhear seus manuscritos e ler seus comentários a respeito da novidade que ela estava empreendendo, percebi que Ilka estava imbuída de uma certa intencionalidade arquivística, uma espécie de desejo de tornar acessível a história do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira para a posteridade. Conforme mencionei acima, centenas de documentos de naturezas diversas estão guardados nas caixas azuis do DI. A primeira impressão que eu tive diante desse material foi de assombro e euforia. Parece que em algum momento se tentou categorizar esses papéis e agrupá-los por identidade, ou assunto. As correspondências e os trabalhos escolares estão separados em pastas específicas. Mas os manuscritos e alfarrábios datilografados se misturam aos recortes de jornais, pois não há encadernação e nem numeração que os sequencie e os proteja de mãos descuidadas. Assim, encontrei anotações sem começo ou sem fim, e o mistério sobre o que se perdeu se impôs. De todo modo, trata-se de vestígios brutos, porém carregados de vida e de história.

³⁷ Referimo-nos, notadamente, ao Arquivo Paulo Emílio Salles Gomes; Arquivo Jean-Claude Bernardet; Arquivo Glauber Rocha; Arquivo Pedro Lima; e Coleção Thomaz Farkas. Através do site da Biblioteca da Cinemateca Brasileira (<http://bases.cinemateca.gov.br/page.php?id=223>) é possível obter informações sobre os documentos mantidos nesses acervos. No entanto, o arquivo do Departamento Infantil consultado para essa investigação não se encontra na base de dados disponível para a consulta pelo site, sendo necessária uma visita à biblioteca para ter acesso a esses documentos. Essa ausência pode ser justificada pela falta de pessoal especializado em arquivística e pela grave crise administrativa e orçamentária pela qual vem passando a instituição nos últimos anos. Ou pode ser também uma demonstração da falta de interesse por parte dos dirigentes da Cinemateca Brasileira na temática do cinema para crianças, visto que até o início dos anos 2000 a produção de filmes brasileiros na temática do cinema era bastante restrita. Esperamos, no entanto, que essa investigação possa contribuir para reconhecer o trabalho da professora Ilka Laurito e valorizar a sua importância para a história do cinema para crianças no Brasil.

Nesse arquivo é possível encontrar as informações institucionais sobre a criação do Departamento Infantil, e inúmeras versões de textos escritos pela professora Ilka, que foram fundamentais para dar consistência histórica a esta investigação. Do mesmo modo, a leitura dos desenhos das crianças (analisados no capítulo cinco) me deu pistas sobre a forma como Ilka entendia a prática educativa mobilizada pelo cinema. São trabalhos orientados por uma professora que, ao exibir determinado filme para uma turma de crianças, tinha um objetivo muito claro em mente: usar o cinema como um meio de educar para a vida e como fonte para estimular a expressão infantil. E foi nessa perspectiva que esses desenhos foram analisados. Ao encará-los me perguntava: o que a professora pretendia com essa atividade? Que conhecimentos ela está mobilizando? Como as crianças responderam à demanda da professora? Quais ferramentas elas utilizaram para se expressar? E, para além do filme assistido, sobre o que esses trabalhos falam? Há uma riqueza muito grande nesses desenhos infantis, pois eles dão vozes a um grupo que historicamente foi associado ao silêncio³⁸. Por isso, inspirada por Ilka Laurito, que privilegiava a expressão infantil, escolhi dar visibilidade a eles em uma tentativa de deixar os infantes falarem.

Outra fonte documental fundamental para a realização desta tese foi o conjunto de cadernos e diários de Ilka Laurito, por isso, cabem aqui algumas considerações a respeito da natureza desses documentos. Além de professora, Ilka era escritora e poeta, ou seja, ela mantinha uma estreita relação com o texto escrito. Escrever era um meio de expressão, mas também uma forma de organizar seus pensamentos. Na medida em que estudava sobre cinema para crianças, ou sobre infância de um modo mais amplo, ela sintetizava suas ideias em esquemas ou textos mais amplos. O mesmo acontecia em relação ao primeiro cineclubinho por ela criado. Ela mantinha uma espécie de diário de campo – folhas avulsas datilografadas e sempre com data – no qual relatava suas impressões acerca de cada encontro que tinha com as crianças e das sessões de filmes que ela coordenava. Definitivamente não se tratava de escritos que eram feitos com a intencionalidade de vir a público, pois revelam aspectos da vida íntima e afetiva de Ilka Laurito. Nesses textos, ela expõe sem melindres suas inseguranças em relação às escolhas de filmes e ao seu limitado conhecimento sobre cultura cinematográfica. Ao mesmo tempo, mostra-se bastante entusiasmada com a reação das crianças e adolescentes diante das atividades propostas pelo Cineclubinho, bem como com as

³⁸ Refiro-me aqui à etimologia da palavra infância. Conforme lembra Jeanne Marie Gagnebin (1997, p. 87), *infans* é aquele que ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”, portanto sua fala é silenciada por uma cultura adulta, que ignora seu olhar e suas considerações sobre o mundo.

devolutivas dos membros da Cinemateca. Ler esses textos me colocou diante de uma camada mais íntima, quase secreta, da história do Departamento Infantil. No artigo *Diários íntimos de professoras: letras que duram*, Maria Teresa Santos Cunha nos dá pistas sobre como lidar com documentos históricos dessa natureza. Segundo essa autora,

Os diários têm funcionado como preciosa fonte para um certo conhecimento das maneiras de viver, das ideias circulantes, dos signos e códigos comportamentais de determinada época, um dispositivo textual que permite também entrever os imaginários de seus a(u)tores sociais. Expondo mil dúvidas, *mil nada*s, fragmentos da memória pessoal, familiar e grupal de seu tempo, o trabalho com esse material torna possível dar visibilidade ao que estava destinado ao silêncio e ao esquecimento. (CUNHA, 2000, p.160)

Tais relatos têm por característica uma escrita fluida, caracterizada por fluxo de ideias e permeado por afetos. Não há neles preocupação com forma estética, ou com revisões ortográficas e gramaticais, o que reforça o caráter íntimo desses escritos, visto que Ilka à época em que os escrevia, já era uma escritora reconhecida. Assim, trata-se de uma escrita íntima, atravessada por subjetividade e carregada de sentimentos diversos. Mais do que registrarem os eventos relacionados ao Cineclubinho, tais textos compõem uma “escrita de si” e revelam o modo como a professora foi se reinventando na relação que estabelecia com as crianças, com a educação e com o cinema. Neles também podemos ter acesso às preocupações da professora, uma mulher extremamente dedicada à formação crítica de seus alunos sensibilizada pelos seus conflitos pessoais. Ao interrogá-los, procurei compreender como Ilka foi se constituindo como *mulher/professora de cinema*, já que esses relatos dizem a respeito também daquilo que Cunha (2000, 163) chamou de um “fazer feminino do magistério”. Mas mais do que isso, procurei encontrar neles indícios das concepções de infância que norteavam o pensamento de Ilka Laurito e, nesse sentido, acredito, os seus diários foram importantes fontes para a minha investigação. Além desses relatos íntimos datilografados, foram utilizados para essa pesquisa dois cadernos de anotações da professora (identificados como Caderno Marrom e Caderno Xadrez), que pela escrita fluida se assemelham aos diários. Porém, diferente dos primeiros não são dedicados aos registros das sessões do cineclub e não são datados. São manuscritos e compostos por anotações soltas, que muitas vezes trazem *insights* sobre cinema para crianças tidos à luz da leitura de algum texto.

Por fim, encontram-se no arquivo do Departamento infantil os relatórios anuais, que Ilka Laurito produzia para apresentar à direção da Cinemateca Brasileira. Ao todo, foram produzidos quatro relatórios (de 1961 a 1964), que são citados principalmente nos capítulos quatro e cinco desta tese. Como uma das principais funções do DI na Cinemateca era a de ampliar o trabalho de difusão cinematográfica da instituição, a elaboração dos relatórios

visava evidenciar esse aspecto. Assim, neles é possível ter acesso de forma objetiva, formal e sistematizada, a todo o trabalho realizado por ela na condição de diretora do Departamento Infantil, como o número de sessões ocorridas, textos publicados, trabalhos de divulgação, palestras e cursos proferidos, e montagem de exposições.

A tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro deles, intitulado “*Mostrar e ensinar a ver*”: debates a respeito cinema, infância e educação nas décadas de 1920 e 1930, proponho uma análise de alguns trechos do filme *São Paulo, a Sinfonia da Metrópole* (1929), com o objetivo de evidenciar como uma determinada ideia de infância e educação foi construída nesse icônico documentário sobre São Paulo. Em seguida apresento o debate construído por educadores, médicos e juristas sobre os perigos do cinema para as crianças. Considerado um espetáculo imoral e responsável pela produção da delinquência juvenil, o cinema era visto como uma verdadeira escola de vícios e crimes, por isso deveria ser combatido. Uma reação ao cinema de espetáculo recreativo foi a idealização do cinema educativo, defendida no Brasil por educadores ligados ao movimento Escola Nova, que viam no cinema uma forma de modernizar a educação. Nessa proposta de criação do cinema educativo, o filme era entendido como uma ferramenta de apoio à implementação do método intuitivo em voga naquele momento. Nesse sentido chegou a ser considerado uma “arma pedagógica por excelência”, mas precisava ser depurado de todo seu caráter ficcional e dramático, considerado pelos educadores daquela época como um “ruído” na aprendizagem. Escolarizado, o cinema deveria ser um instrumento que auxiliasse a criança a observar o mundo e os fenômenos com seus movimentos característicos. Assim, os filmes interessavam aos educadores escolanovistas pela sua capacidade de “reproduzir o mundo objetivo”. Por esse motivo, seriam importantes aliados dos conteúdos das ciências naturais, mas não teriam muito valor nas disciplinas da área de humanas. Dentre os materiais utilizados nesse capítulo destaco as obras *Cinema contra Cinema*, de Canuto Mendes e *Cinema e Educação* de Jonathas Serrano e Venâncio Filho. Além desses dois livros fundamentais para a construção de uma ideia de cinema educativo, a construção desse capítulo contou com a análise dos seguintes periódicos: *Educação: Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo* (edições de 1927 a 1930) e *Revista Escola Nova* (edições de 1930 a 1931).

O segundo capítulo, *Cinema e Infância: a educação pela narrativa*, discorre sobre o período do Governo de Getúlio Vargas, dando ênfase às ações do Instituto Nacional de

Cinema Educativo (INCE). A vasta documentação presente no arquivo Gustavo Capanema, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), nos permite observar como a proposta de cinema educativo foi implementada em algumas regiões do país a partir da década de 1930. Assim, partimos da leitura de um relatório produzido pelos interventores dos estados, em 1938, sobre a situação da implantação do cinema educativo nas escolas do Brasil. As devolutivas dos estados apresentam uma desigualdade muito grande entre as regiões, mas, sobretudo, evidenciam uma falta de consenso sobre o que seria o cinema educativo e como ele deveria ser sistematizado. A partir do governo Vargas, a estratégia de escolarização do cinema defendida por educadores passou a conviver com outra estratégia, dessa vez política, de mobilizar e educar as massas utilizando-se dos meios de comunicação, entre os quais se destaca o cinema. Trata-se de uma nova forma de educação popular que não estava restrita à escola e não dependia, necessariamente, dos educadores para acontecer. Nesse caso, o cinema escolar, tal qual foi concebido pelos intelectuais escolanovistas, que tinha como característica uma recusa à ficção e ao espetáculo, tornou-se um dispositivo ineficaz. O uso político e ideológico do cinema implicava em um diálogo direto com as massas. Por isso, o modo como o cinema de espetáculo se dirigia às emoções dos espectadores passou a interessar intelectuais ligados ao governo, dentre os quais destacamos Edgar Roquette-Pinto, um entusiasta do cinema educativo e um dos responsáveis pelo esgarçamento desse conceito.

Também analisamos nesse capítulo o Decreto nº 20.240, de 1932, que estabelecia critérios para a entrada do público infantil nos cinemas e criava a Comissão de Censura, cujo objetivo era avaliar as fitas adequadas às diferentes faixas etárias. Com este decreto, pela primeira vez o Estado intervinha de forma incisiva nas questões relacionadas ao cinema e à infância. Os debates que fomentaram as reflexões presentes nesse capítulo concentraram-se, sobretudo, entre educadores e intelectuais ligados ao cinema. Por isso, grande parte do material utilizado para sua construção foram publicações na área da Educação, a saber: *Boletim de Educação Pública - Publicação Trimestral da Directoria Geral de Instrução Pública do Districto Federal* (edições de 1930 e 1932 a 1935); *Revista Nacional de Educação do Museu Nacional* (edições publicadas de 1932 a 1934), criada a partir do Decreto 20.240; e a *Revista de Educação: Órgão do departamento de Educação do Estado de São Paulo* (edições de 1933 a 1940). Dando continuidade às reflexões acima, proponho uma análise de *Jonjóca, o dragãozinho manso (1942)*, de Humberto Mauro, primeiro filme produzido para o público infantil no Brasil, buscando aproximar a proposta educativa da obra aos valores morais da época.

No capítulo *Para além dos perigos à infância: o caráter educativo dos filmes recreativos*, procuro evidenciar como os filmes de enredo, ou recreativos, como também eram chamados, passaram a ser vistos de forma positiva a partir do fim da 2ª Guerra Mundial. Nesse momento se estabelece no meio cinéfilo uma nova clivagem entre o cinema de puro entretenimento e aquele que teria um valor artístico e cultural e que deveria ser apreciado de forma diferenciada e em espaços especializados, como os cineclubes, por exemplo. Esse novo entendimento tem uma significativa importância para o tema de nossa tese, na medida em que, no campo da Educação, o filme recreativo – predominantemente rechaçado como inadequado à criança e à prática pedagógica - passou a ser objeto dessa nova segmentação. Como consequência disso, parte da produção dos filmes de enredo passou a ser percebida como portadora de um valor cultural e educativo imprescindível à formação de crianças e jovens. Junto com essa valorização do cinema, vista agora como um importante elemento de cultura e arte do século XX, amplia-se o debate sobre a necessidade de se produzir obras cinematográficas específicas para o público infantojuvenil. A influência da Psicologia da Criança e da *Filmologia* na formulação de critérios para se definir filmes adequados às crianças de diferentes idades também foi escrutinada por nós. Evidencia-se, nesse contexto, como a Psicologia da Infância, sobretudo os estudos que se desenvolviam na França a partir da década de 1940, foi se constituindo como um campo de conhecimento fundamental para as definições a respeito do que seja, ou não, adequado para o público infantil. Nomes como Henri Wallon, René Zazzo e Bianka Zazzo vão se tornar importantes referências nesse assunto. Cabe destacar aqui a publicação da Revista *Enfance*, periódico multidisciplinar dedicado a apresentar pesquisas de diferentes áreas do conhecimento relacionadas às questões da infância. Esse periódico, juntamente com a *Revue de Filmologie*, foi responsável por deslocar o debate a respeito da infância e cinema do campo moral e polifuncional para o campo científico, pedagógico e sociológico, abrindo novas perspectivas investigativas sobre o comportamento infantil diante do cinema. As propostas apresentadas pela *Filmologia*, subsidiadas pelas pesquisas oriundas do campo da Psicologia, permitiram um novo olhar sobre o cinema recreativo infantil e a construção de práticas de educação cinematográfica voltadas especialmente para crianças. Tais práticas, que poderiam acontecer tanto na escola quanto em cineclubes infantis, tinham por objetivo a valorização de um determinado cinema recreativo, ao mesmo tempo que garantiam a proteção e a integridade moral do espectador infantil.

Uma vez que as décadas de 1950 e 1960 abriram uma nova perspectiva para o cinema recreativo, ele passou a ser visto com um meio privilegiado de compreensão e análise da sociedade. Positivado por uma cultura cinéfila que se estabeleceu gradativamente graças à popularização do cineclubismo, à consolidação de instituições de conservação e de difusão de filmes e ao debate acadêmico, o cinema, considerado nesse momento como arte-confluência, foi promovido à condição de principal elemento cultural do século XX. Assim, no capítulo *O Departamento de Cinema Infantil da Cinemateca Brasileira e o cinema como prática educativa*, proponho evidenciar como o debate sobre cinema e infância no Brasil ganha novas perspectivas a partir do final da década de 1950, decorrentes, sobretudo, dos estudos da Filmologia que chegam ao país através de críticos laicos e católicos. A criação do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira pela professora Ilka Laurito representou um ponto de inflexão no processo investigado, pois ela coincide com a emergência de um novo debate a respeito da cultura cinematográfica, e com a possibilidade de vivenciar novas vivências no ensino secundário graças à criação das classes experimentais. A partir da pesquisa no arquivo do DI e no acervo do *Suplemento Literário* do jornal *O Estado de São Paulo*, procuro demonstrar como o aspecto educativo do cinema se transformou. O que estava em jogo na proposta pedagógica defendida por Ilka Laurito não era o acúmulo de conhecimentos, como nos primeiros anos da década de 1930, nem a formação de valores cívicos de adaptação à pátria, como no período Vargas. A professora, que entendia o cinema como *arte-confluência*, via nele um meio privilegiado para uma ação educativa crítica e emancipadora, que deveria começar desde a infância. Assim, estando à frente do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, Ilka estimulou uma série de ações em prol do desenvolvimento do cinema para crianças e adolescentes, como a criação de uma filмотeca, de uma biblioteca especializada e a organização de palestras e cursos direcionados para professores. Sua atuação chamou atenção do meio cinéfilo de tal modo que o II Simpósio dos Cineclubes Paulistas, cuja repercussão na imprensa analisaremos nesse capítulo, foi dedicado ao tema cinema, educação e infância. Além disso, a professora se colocou como um elo entre a Cinemateca Brasileira e as escolas, locais que naquele momento passaram a ser vistos pelos intelectuais progressistas como fundamentais para a irradiação da cultura cinematográfica no Brasil.

Por fim, o quinto e último capítulo – “*Educar pelo cinema e não apesar dele*”: *O cinema como prática educativa e “escola de vida*” – procura demonstrar como as estratégias de difusão do paradigma educativo de cinema para a infância, proposto por Ilka Laurito, atingiram professores e crianças. Nosso ponto de partida foi a análise do livro *Cinema e*

Infância: plano de estudos e orientação bibliográfica escrito pela professora em 1962, um compilado de verbetes que sintetiza suas investigações sobre a temática do cinema infantojuvenil. A obra, que articula debates oriundos da Educação Artística, Filmologia, Psicologia da Criança e História do Cinema, se apresenta como um roteiro de estudos destinado aos professores interessados em iniciar o uso de filmes em sala de aula. Ainda neste capítulo apresentamos projeto de criação da disciplina *Cinema: prática pedagógica*, na Escola Estadual Padre Manoel de Paiva, uma tentativa de integrar o cinema ao ensino regular, que veio ao encontro de uma demanda dos intelectuais ligados à cultura cinematográfica.

Neste capítulo ainda analisamos alguns registros escritos e visuais realizados por crianças a partir da exibição do curta *Crina Branca*, de Albert Lamorisse, filme que muitos críticos cinematográficos da época consideravam paradigmático na produção de cinema voltada ao público infantil. Nesse sentido, procuramos demonstrar a importância que esse curta teve na trajetória de Ilka Laurito e o quanto ele foi fundamental para a construção de seu projeto educativo. Em seguida, propomos uma análise de um conjunto de trabalhos escolares feitos por alunos da Escola Caetano de Campos, onde Ilka Laurito atuou como professora. A leitura dessa produção infantil nos permite compreender como a proposta de educação por meio do cinema se deu na prática. A partir dessa análise, torna-se evidente que o que estava em jogo para a professora não era usar o cinema para transmitir conteúdos curriculares, mas sim para valorizar a expressão infantil, promover uma leitura crítica da sociedade, além de trazer as emoções e afetos para o campo da Educação.

2 “MOSTRAR E ENSINAR A VER”: DEBATES A RESPEITO DE CINEMA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930

2.1 Escola e Infância no Cinema

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por diversas experiências no campo da Educação e do Cinema. No primeiro caso, destacamos a emergência de uma série de teorias a respeito do aprendizado e da infância que, aqui no Brasil, foram fundamentais para a emergência do movimento escolanovista, um projeto afinado com os ideais nacionalistas da época e que pretendia uma transformação profunda na sociedade por meio da Educação. No que diz respeito ao cinema, as experiências dessas primeiras décadas eram sobretudo de ordem científica, técnica e prática e foram fundamentais para o desenvolvimento posterior do que hoje chamamos de linguagem cinematográfica. Desde suas primeiras exposições que datam do final do século XIX, o cinematógrafo chamou atenção de educadores de diversos cantos do mundo que viam na “reprodução naturalista do movimento” um meio de ampliar as possibilidades de ensino. Por sua vez, o cinema dos primeiros tempos, que estava mais preocupado com o registro e a reprodução do movimento do que com a fluência narrativa e o desenvolvimento de enredos, mostrou-se interessado em documentar a vida cotidiana das cidades. O olhar da câmera se interessava pelo fluxo dos carros e pedestres, pela construção de prédios, por personagens urbanos de todo o tipo, entre eles crianças escolares e crianças trabalhadoras.

O objetivo deste capítulo é refletir sobre como o discurso pedagógico das primeiras décadas do século XX viu no cinema, ainda em formação, uma ferramenta para contribuir no processo de educação da infância. Para tanto, gostaríamos de iniciá-lo tecendo um breve comentário a respeito de algumas cenas do filme *São Paulo: a sinfonia da metrópole*, de 1929³⁹ (SÃO PAULO..., 1929).

São Paulo: a sinfonia da metrópole, de Adalberto Kemeny e Rodolfo Rex Lustig⁴⁰ é um documentário que segue a estrutura de tantas outras sinfonias urbanas produzidas em

³⁹ Para esta análise utilizou-se a cópia restaurada e publicada em <https://www.youtube.com/watch?v=qo8AkWTIqm4&t=1s>. É importante ressaltar que, apesar do restauro dos fotogramas, o filme disponível atualmente é de qualidade inferior ao original.

⁴⁰ Ambos eram imigrantes europeus, que se estabeleceram em São Paulo após a Primeira Guerra, onde fundaram a Rex Films – uma produtora especializada em documentários, jornais de atualidades e filmes educativos (MIRANDA, 1990).

diferentes regiões do mundo entre os anos de 20 e 30 do século XX, que converteram a cidade em objeto de reflexão e fruição estética. Naquele momento, eram comuns entre os artistas de vanguarda as analogias entre cidade e orquestra e cinema e música, principalmente devido à montagem e sobreposição de cenas. Assim, o caráter sinfônico desses filmes silenciosos estaria presente na própria cidade – uma sinfonia a céu aberto – e na sua dinâmica rítmica, marcada pela simultaneidade e diversidade de acontecimentos⁴¹.

Influenciado por outros filmes do gênero como *Manhatta* (1921), de Paul Strand e Charles Sheeler; *Berlin, sinfonia de uma grande cidade* (1927), de Walther Ruttmann; *Rien que les heures* (1926), de Alberto Cavalcanti, o filme de Adalberto Kemeny e Rodolfo Rex Lustig apresenta um recorte de um dia comum de trabalho em São Paulo, iniciando com o despertar da cidade e encerrando ao anoitecer. Sua narrativa é marcada pelo deslocamento espacial e temporal na cidade, em busca de registros de signos urbanos que afirmem o caráter moderno e cosmopolita de São Paulo – enfatizada pela valorização dos seus elementos técnicos e arquitetônicos. O ritmo do filme se confunde com o da produção e do trabalho; desta forma, o documentário se inicia na “ante-manhã”⁴², período em que a maioria dos habitantes da cidade ainda dorme. Uma sobreposição de planos abertos mostra as ruas vazias com comércio fechado, mas que, aos poucos, começam a ser ocupadas por jornaleiros, leiteiros, feirantes e varredores. A tela ocupada com a legenda “Fábricas, fundições, indústrias a mil começam a girar seus volantes” anuncia ao espectador que o despertar da cidade se dá primeiro na fábrica, onde trabalhadores apressados fazem fila, batem ponto e iniciam suas tarefas diárias. Uma sequência de planos fechados mostra passos rápidos de homens enfileirados que entram em um galpão. No enquadramento, os trabalhadores não têm rostos, a câmera mostra apenas suas mãos que giram botões, levantam alavancas e torcem grandes registros. É como se as mãos figurassem como parte do corpo da máquina, evidenciando que o trabalhador é uma peça necessária – porém secundária – em relação ao aparato técnico ao qual ele se acopla. A mecanização da vida e do trabalho chama atenção nesses primeiros minutos do filme, em que podemos observar movimentos automáticos que, ritmados pelo ruído de motores, sugerem ordem e precisão. Tal qual uma sinfonia monumental, na

⁴¹ Segundo Kathrin Ackermann (2004), as sinfonias urbanas faziam parte de uma série de investigações formais próprias das vanguardas artísticas dos anos 1920, que tinham por objetivo propor uma síntese visual e sonora das atividades de uma grande cidade no intervalo de 24 horas. O ritmo imposto pela montagem lembra uma partitura e faz uma analogia entre a obra cinematográfica e a realização de uma peça musical monumental, tal como são as sinfonias.

⁴² “Silêncio. Ante-manhã” são os dizeres do letreiro que aparece na tela aos 56 segundos do filme para localizar temporalmente o espectador sobre o início da narrativa.

metrópole apresentada no documentário não há espaço para o erro e nem para o descontínuo. A cidade é, então, representada como uma máquina, que necessita de precisão e velocidade para dar continuidade ao dia. Ainda em uma fábrica, a câmera acompanha o percurso do leite sendo engarrafado por braços ágeis e, em seguida, sendo distribuído por caminhões e entregue nas casas dos bairros próximos, que também recebem por baixo da porta o jornal. Abastecida de alimentos e notícias, a metrópole está preparada para despertar e engrenar no ritmo frenético de São Paulo.

A disposição das cenas iniciais e os elementos nelas apresentados (amanhecer, leite, pão, jornal, limpeza urbana, máquinas), indicam o caminho que a narrativa vai seguir a partir dali, mas também indicam como o filme procurou produzir uma imagem moderna, civilizada, ordeira e produtiva de São Paulo. Se, por um lado, foi destacado anteriormente que a construção estética de *São Paulo, a sinfonia da metrópole* se aproximou de escolhas narrativas presentes em outras sinfonias urbanas, como *Berlin, sinfonia de uma grande cidade*, *Manhatta* e *Rien que les heures*; por outro, é necessário apontar alguns distanciamentos entre essas obras para melhor compreendermos o documentário de Adalberto Kemeny e Rodolfo Rex Lustig e o motivo pelo qual o escolhemos para iniciar a discussão sobre cinema e infância.

Os filmes de Ruttmann e Strand, vinculados às vanguardas artísticas do início do século XX, sobretudo ao futurismo, propõem a construção de uma poética urbana a partir da valorização estética de elementos como arranha-céus, pontes, velocidade, multidões. Há, em ambos, um entusiasmo pela mecanização da vida presente no espaço urbano moderno, e esse entusiasmo se reflete em planos abertos que mostram a fluidez de carros e pessoas e em enquadramentos elaborados que resultam em uma estetização das multidões e do progresso. Essa poética urbana não se materializa em mera propaganda das duas cidades em destaque, no caso Manhattan e Berlin, mas em propor elogios à técnica e à modernização, que tornaram essas configurações urbanas monumentais possíveis. Já em *Rien que les heures*, de Alberto Cavalcanti, Paris e seus personagens são retratados no sentido de mostrar a falência do projeto moderno, por isso sua poética visual é construída a partir de ruínas, lixo, violência e miséria. A utilização do recurso de sobreposição de imagens torna visíveis as contradições produzidas no espaço urbano e o limite do projeto civilizatório instaurado na modernidade. Cavalcanti produz em seu filme um retrato do sofrimento e da solidão das grandes cidades. Planos abertos mostram vielas estreitas, onde é possível observar ratos comendo lixo, enquanto pessoas emparedadas entre muros altos lutam por suas vidas. Nessas cenas, qualquer ideia de futuro promissor e de sucesso parece ser impossível, não por acaso não vemos crianças na

narrativa de Cavalcanti. A infância, representada em uma boneca de pano abandonada na sarjeta e sendo levada pela água da chuva, aparece somente como metáfora de um futuro perdido. Assim, *Rien que les heures* não compartilha do ideal de que o progresso técnico presente nas grandes cidades pode resultar em prosperidade, como as imagens de *Manhatta* e *Berlin, sinfonia de uma grande cidade* levam a crer. Cavalcanti parece mais interessado em apresentar a cidade moderna como um espaço de contradições e de produção de pobreza material e espiritual, lembrando que, apesar de todo desenvolvimento tecnológico, “espaço e tempo escapam os dois a nossa possessão”⁴³.

Embora *São Paulo, a sinfonia da metrópole* se aproprie de elementos narrativos e visuais presentes nas outras obras citadas, ele destoa dos exemplos anteriores principalmente por seu caráter institucional e ausência de conflitos. Nele a estrutura rítmica e fragmentada característica das sinfonias urbanas perde sua força de experimentação estética e investigação formal, mas, ao mesmo tempo, é essa mesma estrutura que reforça o caráter de peça publicitária que pretende “vender” São Paulo para o resto do Brasil como a grande metrópole brasileira. Em sua abertura, o intertítulo, que cumpre uma função didática na orientação do espectador, evidencia o aspecto propagandístico que permeará toda obra: “A Rex Film apresenta o filme da cidade [...] que se fez vertiginosamente, graças à energia construtiva do seu povo. [...] Brasileiros! Sentireis nesta película a sinfonia grandiosa de São Paulo, que é a vossa própria sinfonia!”⁴⁴. O mesmo ponto de vista laudatório e publicitário se fez presente nos textos de divulgação do documentário que circularam em jornais da época, como é possível observar no levantamento feito por Jean-Claude Bernardet (1979, s.p.) no livro *Filmografia do Cinema Brasileiro (1900-1935)*:

Você se orgulha de ser paulista? *São Paulo, a sinfonia da metrópole* é a alma da cidade que você fez com seu trabalho cantando ao ritmo maravilhoso do mais formidável progresso! O romance da cidade! A labuta diária da grande massa anônima, que uma objetiva apanhou em flagrantes preciosos, sempre habilmente escondida dos olhos do grande público. É uma visão quase fantástica que se desenrola aos nossos olhos como um sonho, ora alegre, ora triste, mas sempre agradável porque mostra a cidade que nós construímos para orgulho nosso e para a glória e exemplo do Brasil novo!

⁴³ Frase final do filme *Rien que les heures*. O filme de Alberto Cavalcanti termina com a seguinte legenda: “Nós podemos fixar um ponto no espaço, imobilizar um momento no tempo, mas o espaço e o tempo escapam os dois à nossa possessão”, que diante do desenvolvimento de toda a narrativa podemos interpretar como uma crítica ao progresso técnico.

⁴⁴ Neste trabalho, a ortografia dos textos originais, incluindo os intertítulos e legendas, foi atualizada de acordo com a norma vigente.

Aqui fica evidente o quanto o filme coloca São Paulo – e seus habitantes – na vanguarda do país, apresentando-a de forma vultosa, sem conflitos ou desordens, ao mesmo tempo em que apela ao sentimento civil do público paulista, que deve se reconhecer na obra. Da mesma forma, os textos do documentário mostram uma cidade idealizada, onde não há espaço para o atraso, para o descompasso e nem para contradições de qualquer tipo. O que vemos na tela é uma cidade ordeira e produtiva, símbolo do progresso e da civilização. Desta forma, a sinfonia paulistana de Adalberto Kemeny e Rodolfo Rex Lustig se constitui como vitrine dessa cidade ideal, apresentando as instituições que fazem de São Paulo uma grande metrópole, entre as quais a película destaca a indústria, o comércio, a imprensa, e a instrução pública (SEVCENKO, 1992).

É interessante pensarmos o lugar que a infância ocupa nessas três sinfonias urbanas. No filme *Rien que les heures* ela é praticamente inexistente e aparece somente como metáfora da perda da inocência. Em *Berlin, sinfonia de uma grande cidade*, as crianças aparecem em duas ocasiões distintas, primeiramente em uma breve sequência de planos com duração inferior a um minuto, na primeira metade do filme e, novamente, a partir dos 40 minutos, em uma sequência significativamente maior que a anterior. Na primeira vez em que aparecem planos curtos e rápidos sugerem que as crianças se encaminham para escola. O plano aberto de uma rua evidencia que são muitas na calçada e de todas as idades, caminham na mesma direção, andam juntas, carregam pastas e mochilas e quase não se vê adultos entre elas. Já em outro plano, mais fechado, a câmera as acompanha até uma grande porta que sugere ser a entrada de uma escola, embora a ênfase visual não esteja na fachada do prédio e, sim, na aglomeração de crianças em frente à entrada. Outro recorte da vida das crianças presente na película de Ruttmann é marcado por descontração e lirismo; é também uma das poucas ocasiões do filme em que o tema urbano não domina a cena. O cineasta registra nessa sequência situações de livre brincar, nas quais não vemos a intervenção de adultos, nem interdições externas de qualquer tipo. A câmera – posicionada próxima o suficiente para fazer o registro, mas distante o bastante para não ser vista pelas crianças – capta imagens nas quais os elementos técnico e mecânico quase não estão presentes, e o que se destaca são as brincadeiras. Seja em pequenos grupos, ou sozinhas, as crianças interagem entre si e entre seus brinquedos, de forma a respeitar apenas as regras internas do brincar, enquanto o cineasta se coloca como um observador atento a essas interações. São planos em que podemos observar crianças de diferentes condições sociais brincando em parques, em frente às lojas, às

casas e nas ruas entre pedestres e automóveis⁴⁵. Na maioria das imagens apresentadas nessa sequência, as crianças ocupam a cidade, embora a cidade, mecanizada e aparelhada enfatizada no filme vanguardista de Ruttmann, pareça não lhes ocupar. Elas brincam alheias à metrópole, mesmo fazendo parte dela.

Já em *São Paulo, a sinfonia da metrópole*, o espaço dado à infância é pequeno, mas crucial na construção discursiva da narrativa. Logo após “ante-manhã”, sequência inicial do documentário em que a indústria “desperta” a cidade e a prepara para a jornada diária, a tela é tomada pelo intertítulo: “Caminho da escola. Rumo ao saber. Mocidade e infância irmanam-se na mesma ânsia de instrução”, que indica que o dia da cidade apenas se inicia, de fato, quando as aulas começam. Cabe registrar aqui que o uso de intertítulos – recurso comum no cinema silencioso das primeiras décadas do século XX – reforça o caráter didático da narrativa, na medida em que orienta o espectador sobre o que será apresentado, construindo de antemão uma chave de leitura para o encadeamento das imagens que ele verá. Além disso, o texto em questão está imbuído de um caráter pedagógico e propagandístico, na medida em que ele expressa um certo entusiasmo com relação ao sistema educacional do estado de São Paulo, que, naquele momento, impunha-se como parâmetro para as escolas públicas republicanas de todo país (SCHUELER, 2009). Ao escolher retratar o início diário das aulas – 8h da manhã, conforme o plano em que os cineastas mostram o relógio da escola – como um marco para a jornada produtiva da cidade, o filme confere à instrução pública um papel fundamental na dinâmica urbana, mas, também, no projeto de nação construído nas primeiras décadas da República. Nessa sequência, a escola, tal qual um templo da civilização moderna, ganha o lugar de destaque conferido às igrejas nas cidades antigas.

⁴⁵ Gostaríamos de destacar a importância desses registros fílmicos para os pesquisadores da cultura infantil. Essa pequena sequência acima descrita tem menos de 1 minuto e meio de duração, dividido em 9 planos, porém as informações nela presentes nos dão algumas pistas para pensar sobre a presença das crianças nos espaços urbanos nas primeiras décadas do século XX. Em *As ‘trocinhas’ do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*, Florestan Fernandes (1979) analisou a formação e a dinâmica de funcionamento desses grupos infantis em São Paulo na década de 1940, concluindo que tais “trocinhas” tinham grande importância na representação de papéis sociais e sua reprodução, bem como na formação da cultura infantil daquele período. Assim, nessa pequena narrativa visual apresentada por Ruttmann, podemos observar o modo como as crianças se organizavam para brincar, a composição de grupos mistos ou homogêneos de meninos e meninas, a presença de uma hierarquia dentro desses pequenos grupos, além da forma como elas se relacionavam com seus brinquedos. Dos nove planos que compõem a sequência, apenas um – em que uma menina brinca com filhotes de felinos – não acontece no espaço público, o restante foi captado nas calçadas junto às ruas. Em um dos planos observamos uma mulher adulta caminhando na calçada com seu bebê em um carrinho e em outros quatro planos podemos observar “trocinhas” de meninas que brincam com carrinho de bebê de brinquedo, incorporando a cultura adulta na sua própria cultura.

Composta por 13 planos, a sequência *Caminho da escola* dura menos de um minuto e muitas de suas cenas lembram o registro de ações presentes em *Berlin, sinfonia de uma grande cidade*, revelando a inspiração para a captura das imagens⁴⁶. Primeiramente, a câmera enquadra uma rua movimentada na qual é possível ver um homem de terno caminhando entre três crianças muito próximas a ele, evidenciando que o adulto tem ali o papel de supervisão e proteção dessas crianças. Todos estão de costas para câmera e não vemos seus rostos, mas pela altura das crianças e suas indumentárias é possível perceber que se trata de três meninos de idades distintas. Eles se vestem da mesma forma e todos carregam pastas. Não resta dúvida de que se trata de escolares e que aquela cena retrata um pai levando seus filhos à escola. Como dito anteriormente, no trecho análogo do filme de Ruttmann quase não vemos adultos. As crianças se colocam a caminho da escola em grupos nos quais a figura de uma pessoa mais velha para cuidar e proteger é quase inexistente. No entanto, essa ausência, só percebida em contraste com o filme brasileiro, não causa temeridade no espectador em relação à segurança das crianças. Ao contrário, ao mostrar grupos de pequenos rostos sorridentes e gestos lúdicos, o trecho ganha um ar leve e descontraído. Apesar de desconhecemos os motivos que teriam levado os cineastas a darem ênfase à presença de adultos nessas imagens do trajeto escolar, a cena transmite uma ideia de cuidado e proteção, mas também de tutela e controle. Nesse sentido, é importante ressaltar que, no período em que o filme foi realizado, o Brasil acabava de aprovar o seu primeiro Código de Menores, no qual a questão da delinquência e da ocupação do espaço das ruas por crianças desacompanhadas era considerada um problema público e estava sujeita às sanções legais (RIZZINI, Irene, 2011). Dito isso, é possível supor que a tônica de tal discussão que orientava o debate público naquele momento pautasse o olhar dos cineastas influenciando suas escolhas.

Em seguida, em outro ponto da cidade, a câmera enquadra um homem da cintura para baixo, segurando uma criança em cada mão. Não vemos o rosto do pai, mas é possível ver que ele está de mãos dadas com um menino e uma menina, um pouco mais nova, ambos uniformizados e carregando pastas e lancheiras. Novamente, a escolha dos cineastas em mostrar um pai levando seus filhos para a escola se impõe. Na cena seguinte, a câmera posicionada em frente a uma rua registra uma grande calçada, onde um grupo de crianças uniformizadas carregando pastas caminham em direção à escola. Na rua ao lado da calçada,

⁴⁶ Conforme apontado por Rubens Machado Junior (1989, p. 42), cabe ressaltar que o resultado similar obtido no documentário paulista se deu, também, graças ao uso do mesmo tipo de câmera no filme alemão, a *Candid*, uma objetiva pequena, que pode ser facilmente escondida, conferindo às imagens um aspecto de registro “fortuito”, “espontâneo” e “natural”, na medida em que, sem se perceberem filmadas, “as pessoas na rua nunca posam”.

vemos uma carroça que se desloca na direção contrária à das crianças até sumir do quadro; enquanto isso, o conjunto de estudantes continua caminhando em direção ao seu destino. Mais do que um registro ingênuo do cotidiano da cidade, essa composição nos revela uma metáfora que diz respeito à superação do passado. Crianças e carroceiro se cruzam e seguem sentidos contrários. As primeiras representam o progresso da metrópole e partem em direção ao futuro, enquanto a carroça desaparece da cena, do mesmo modo que deverá sumir do espaço urbano na medida em que ela corresponde a um passado que se quer suprimir.

Grande parte das cenas que compõe essa sequência foi filmada em plano aberto, o que nos permite observar a ação em curso – que no caso é a ida à escola, conforme o intertítulo indica – mas, também, o entorno (ou o cenário) onde a ação ocorre, chamando atenção para as ruas, praças e prédios de São Paulo. Em uma outra cena, a câmera dá destaque para uma mulher atravessando uma larga avenida de mãos dadas com duas crianças também uniformizadas. Em seguida, em um enquadramento um pouco mais aproximado, vemos um ônibus com o letreiro “Pça dos Correios”, de onde desce um grupo de normalistas uniformizadas e com pastas e livros nas mãos. De outro ângulo, a câmera mostra um intenso movimento de veículos de onde desembarcam inúmeros estudantes de todas as idades, enquanto ao fundo é possível ver a fachada monumental do prédio da Escola Normal Caetano de Campos⁴⁷. Em seguida, a câmera posicionada em frente à imponente escadaria da escola torna visível não somente a grande quantidade de estudantes que ali ingressam, mas, sobretudo, a monumentalidade do edifício público escolhido para fazer parte desse documentário sobre São Paulo. Nessa sequência, cujo tema central pode ser resumido na importância da instrução pública para o progresso da cidade, as imagens deixam latente a

⁴⁷ Em 1894, a Escola Normal da Capital foi transferida para a Praça da República e logo se tornou símbolo do sistema público de educação de São Paulo e dos valores modernos e liberais da República recém-instalada. Graças a sua proposta de ensino caracterizada pela graduação e seriação, pelo uso de novas metodologias de aprendizagem, dentre os quais destacamos o método intuitivo, e uma preocupação latente com a formação de professores – materializada na implantação da Escola Modelo Primária – a Escola Caetano de Campos, como passou a ser chamada em homenagem a Antônio Caetano de Campos, educador responsável pela reorganização do ensino paulista no final do século XIX, acabou servindo de modelo para outras escolas normais e grupos escolares que a sucederam. Durante as primeiras décadas da República, o modelo arquitetônico da escola, bem como sua proposta de ensino e de formação de professores, se tornou parâmetro para os sistemas de ensino de outros estados brasileiros. Seu edifício monumental, como em tantos outros prédios públicos da primeira República, segue o estilo neoclássico e, segundo Carlos Monarcha (2016, p. 111), “está carregado de simbolismo latente: domínio da ciência sobre a fé, organização racional do espaço físico e social, povir fulgurante e vitória da ordem do progresso sobre as forças caóticas”. Neste conjunto educacional, que se tornou um ícone da arquitetura escolar brasileira, também funcionavam duas escolas modelos, além do jardim de infância. Em 1978, a Escola Estadual Caetano de Campos, antiga Escola Normal, foi dividida em duas e transferida para os bairros da Aclimação e Consolação. No mesmo ano, o prédio foi tombado e restaurado e atualmente abriga a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

referência à *Berlin, sinfonia de uma grande cidade*, porém a forma como esse tema foi retratado produziu um resultado visual bastante distinto. Ao contrário do filme alemão, que utiliza nas cenas de registro das crianças planos médios e fechados, dando destaque para os personagens e suas ações, em *São Paulo, a sinfonia da metrópole* os planos abertos, capturados a partir da câmera fixa e distantes dos estudantes, acabam por enfatizar a monumentalidade do prédio escolar, que ganha mais relevância na cena do que as crianças. Ao realizar uma análise formal dos enquadramentos do documentário paulista, Rubens Machado Junior (1989, p. 45). chama atenção para o resultado solene e estabilizado de seus planos: “[...] a verticalidade assim disposta caracteriza a visualidade do espaço monumental, que dispõe suas linhas para serem observadas com mais rigor, implicando numa atitude mais cerimoniosa”. Esse enquadramento elaborado e “racionalizado” resulta em imagens solenes e equilibradas, ao contrário do espontaneísmo da “câmera escondida”, sugerido no texto publicitário citado acima.

O trecho *Caminho da escola* termina com a entrada rápida de alguns estudantes retardatários no prédio da Escola Caetano de Campos. A inserção do novo intertítulo – “O ruído que empresta à cidade o ambiente das grandes metrópoles, um crescendo vertiginoso” – anuncia que outros aspectos da cidade serão retratados, como a atividade dos vendedores ambulantes, a feira de rua, o trânsito de automóveis, o comércio agitado e o movimento intenso de pessoas caminhando ligeiras na rua. Nesses registros, as únicas crianças que vimos são alguns meninos que trabalham como carregadores ou jornaleiros e que aparecem como intrusos no quadro. Para notarmos sua presença, é preciso prestar atenção, já que eles aparecem e desaparecem muito rapidamente em meio à multidão. Embora possamos observar a presença do trabalho infantil nesse trecho dedicado ao comércio, essa prática não será problematizada no documentário. Ao contrário, suas aparições na cena são tão efêmeras e fugazes que os cineastas parecem evitá-las. No entanto, outras crianças aparecerão novamente na sequência seguinte nomeada de *O Jardim da Infância* (Figura 1).

Figura 1 - Intertítulo para a sequência “O jardim da Infância”.



Fonte: *São Paulo, a sinfonia da Metrópole* (1929).

Como é possível ver na imagem acima, o intertítulo que introduz o excerto do jardim da infância é bastante peculiar e se destaca em relação aos outros pelo modo em que foi composto: com imagens e textos – escritos com traços trêmulos e letras espelhadas, simulando a grafia de uma criança em fase de alfabetização. A tela é preenchida com desenhos soltos e esquemáticos, que fazem alusão ao universo infantil e dão um tom lúdico à sinfonia visual que vinha sendo apresentada até então. Cumprindo uma função pedagógica dentro da narrativa, o intertítulo informa ao espectador sobre os sujeitos que serão retratados em seguida, mas, também, sobre a instituição pré-escolar que os circunscreve e os educa.

A sequência se inicia com um registro de uma aula, que ocorre em uma das grandes varandas do prédio do jardim de infância da Escola Caetano de Campos⁴⁸. Na cena é possível

⁴⁸ Embora não exista no filme qualquer menção ao nome da instituição pré-escolar que está sendo retratada, a arquitetura do prédio apresentado nas imagens não deixa dúvida de que se trata do jardim de infância anexo à Escola Caetano de Campos (Escola Normal da Praça). Por se tratar de uma edificação icônica para a arquitetura escolar brasileira, é possível encontrar na internet muitas fotografias de seus espaços internos e externos. Em outubro de 2014 a exposição “Ramos de Azevedo e a Escola Caetano de Campos”, de curadoria de Patrícia Golombek, trouxe muitas dessas imagens, incluindo os trechos do filme *São Paulo, a sinfonia da metrópole*, aqui mencionados. Uma reportagem sobre a exposição, em que as imagens citadas aparecem, pode ser acessada no canal da UNIVESP, no YouTube, no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=I9Q2Ez30WKg>. O jardim de infância, inaugurado em 1896, funcionou no anexo da Escola Caetano de Campos até 1940, quando foi demolido para dar lugar à Avenida São Luís. Para um estudo mais aprofundado do jardim de infância da Escola Caetano de Campos, indicamos os trabalhos de Maitê Custódio Rios Aird (2015) e Eliane Cristina Ártico Marcelino (2004).

ver um grupo de crianças, meninas e meninos, com idades entre 5 e 6 anos. A turma é composta por aproximadamente 25 alunos, divididos em grupos menores, sentados em volta de pequenas mesas. Junto a eles podemos ver duas professoras que se locomovem através dos vãos estreitos que surgem entre as cadeiras, mas devido à distância em que está sendo feito o registro não é possível observar a atividade que elas estão orientando. Logo a câmera se aproxima de um pequeno grupo e podemos ver que as crianças estão fazendo alguma experiência com balões cheios de água, presos a uma haste. Cada uma delas tem em mãos a traquitana de balões, que agitam de um lado para o outro, enquanto olham e sorriem interagindo para a câmera, que parece não lhes incomodar. Em seguida, a câmera registra outro momento importante da jornada infantil: a hora do lanche, que de acordo com as concepções de ensino integral dos defensores dos jardins de infância, é convertida em um significativo ato pedagógico. A cena acontece na mesma varanda e com a mesma formação de grupos e nela o filme extrapola o limite do registro documental, permitindo criar uma pequena encenação entre as crianças de modo a dar ênfase ao caráter educativo que pode estar presente no simples ato de lanchar coletivamente. O trecho é curto, mas carregado de ensinamento moral: Os pequenos estudantes abrem suas lancheiras e organizam a refeição sobre as mesas. Um menino descasca uma banana, a come e joga a casca no chão. Imediatamente, a colega que compartilha a mesa com ele vê o pequeno delito, o repreende com o olhar, junta a casca do chão e devolve ao menino que, contrariado, joga na lixeira. As próprias crianças se autorregulam e se educam, não havendo a necessidade da intervenção das professoras na mediação desse conflito.

Toda a cena acontece em pouco mais de 30 segundos e, muito embora se trate de um filme silencioso, o espectador compreende perfeitamente a natureza do conflito apresentado, bem como seu civilizado desfecho. Isso se deve graças ao modo como os cineastas dirigiram a cena, utilizando de *close-ups* que evidenciam as expressões dos “atores”, e lançando mão dos recursos da edição, sequenciando os planos fechados com os detalhes da ação de modo a apresentar o encadeamento dos acontecimentos. Apresentada a lição, os cineastas encerram o registro do “Jardim da Infância” documentando cenas do recreio, onde é possível ver um número muito grande de crianças brincando de roda em um belo pátio ajardinado, sob a copa de grandes árvores.

Terminada essa sequência, os pequenos estudantes só aparecerão novamente no documentário no fim da jornada escolar diária, quando descem as escadarias da Escola Caetano de Campos, agora a caminho de casa e novamente na companhia de seus pais. Assim, em sintonia com uma concepção moderna de infância, marcada pela escolarização, proteção e

pelo entendimento de que “[...] a educação moderna é pensada para formar a criança civilizada” (BOTO, 2002, p. 56), o lugar da infância no filme está circunscrito à escola e ao cuidado da família. No mais, elementos relacionados ao universo infantil – como as brincadeiras urbanas de meninas e meninos descritas por Florestan Fernandes (1979) no antológico texto *As trocinhas do Bom Retiro* – não são alvos de interesse dos realizadores de *São Paulo, a sinfonia da metrópole*. Todavia, ao longo do documentário é possível perceber a presença de crianças circulando no espaço urbano. Porém, não se trata de estudantes e não se enquadram no modelo de infância citado acima. São crianças trabalhadoras, que aparecem como intrusas, quase invisíveis, em determinadas passagens do documentário. É o caso de meninos trabalhando como ambulantes em feiras livres, ou de vendedores de jornais. Como dito anteriormente, são cenas muito rápidas em que garotos apressados correm pela cidade com exemplares de jornais embaixo dos braços e somem em meio à multidão. É importante deixar claro que o tema dessa sequência de imagens é apresentar a eficiência e agilidade da imprensa de São Paulo que, conforme apresentado no intertítulo do segmento, “vê pelo mundo em [sic] fora e conta pela cidade rapidamente a vida do globo em 24 horas”. Para tanto, a câmera persegue os meninos jornalheiros pelas ruas a partir de diferentes pontos de vista, criando planos dinâmicos que editados conferem ação e velocidade a essa parte da narrativa. Porém, não se trata de mostrar o cotidiano dos jornalheiros, muito menos denunciar o trabalho infantil. Os meninos aparecem como engrenagens da grande máquina da imprensa.

Assim, em contraste com as crianças estudantes que representam o futuro próspero de progresso e ordem da cidade, apenas o presente imediato dos meninos entregadores de jornais tem importância no filme. O “papel” que essas crianças exercem no documentário não está relacionado ao futuro delas mesmas, ou da nação, mas sim à garantia de uma circulação eficiente de notícias diárias. Ao se arrisarem entre bondes e automóveis os pequenos jornalheiros têm um destino incerto, ao contrário dos escolares apresentados no filme minutos antes. Destituídos do futuro reservado aos estudantes, os meninos são retratados apenas por executarem a função de fazer a notícia circular, conectando a cidade ao resto do mundo. Eles aparecem para mostrar que São Paulo tem uma imprensa digna de uma grande metrópole⁴⁹.

⁴⁹ No fragmento dedicado à imprensa, os cineastas irão se apropriar de alguns elementos estéticos característicos das sinfonias urbanas, como a montagem caleidoscópica, na qual em uma única tela são apresentadas de modo simultâneo imagens relacionadas à produção de jornais e de monumentos de diversos países do mundo. Aqui, o esse recurso é usado para enfatizar o aspecto moderno e cosmopolita da imprensa de São Paulo, que também será reforçado com a inserção de imagens de alguns jornais que circulavam na cidade naquele momento, os quais destacamos: *O Estado de São Paulo*; *Folha da Manhã*; *Jornal do Comércio*; *Diário Nacional*; *São Paulo Jornal*; *Fanfulla*, periódico em língua italiana; *Deutsche Zeitung* – Diário Alemão; *A Gazeta*; *Il Piccollo*, jornal

No entanto, ao mostrar mesmo que de forma secundária a crianças trabalhando, o documentário de Adalberto Kemeny e Rodolfo Rex Lustig torna visíveis conflitos sociais próprios da época de sua produção. Por isso, ele é entendido aqui como uma fonte histórica privilegiada, pois se abre a inúmeras camadas de análise sobre a história da infância no Brasil. Assim, o registro “ingênuo” de um aspecto da dinâmica urbana de São Paulo no final da década de 1920 acaba por evidenciar outros modos de viver a infância que não correspondiam ao ideário almejado pelas elites, como é o caso das crianças pobres e trabalhadoras. Conforme apontou Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2000), grande parte das meninas e meninos que moravam em São Paulo nas primeiras décadas da República não ocupavam seus dias nas escolas. No caso das meninas pobres o serviço doméstico era uma alternativa comum⁵⁰, enquanto os meninos trabalhavam em profissões ambulantes, como mensageiros, carregadores de feira, engraxates e vendedores de jornais, além daqueles que viviam pelas ruas em situação de abandono (MORAES, 2000). Os meninos vendedores de jornal eram considerados, segundo a autora, um problema às autoridades policiais, pois a atividade estava comumente relacionada à delinquência infantil, por isso eram recorrentes as internações desses menores em instituições de recolhimento e correção. Todavia, não seria correto afirmar que o filme os retrata como delinquentes, pois a atenção dada a eles está exclusivamente na tarefa de vender jornais, o que acontece antes, ou depois disso, não entra em cena até porque não contribuiria para o caráter laudatório da película.

Em *São Paulo, a sinfonia da metrópole* (1929), a condição social dessas crianças é naturalizada, de modo que se não as procurarmos com atenção no encadeamento das imagens apresentadas elas quase passam por despercebidas ao olhar do espectador. Isso porque elas estão integradas à multidão, aparecem e desaparecem rapidamente fluindo entre os automóveis, como se fossem parte da maquinaria urbana. Se não há no documentário uma

italiano com sede em São Paulo; *Platéa*, jornal semanal; jornal anarquista *O combate*; *Diário de São Paulo*; *Diário Popular*; *A Capital*; *Diário da Noite* e *Folha da Noite*.

⁵⁰ A respeito da condição das meninas, Moraes destaca que uma preocupação constante entre as autoridades ligadas à Instrução Pública do Estado de São Paulo, sobretudo a partir da década de 1920, era com a prostituição infantil. Em relação aos meninos o receio maior era em relação à criminalidade e a vadiagem. A partir da análise da conferência apresentada pelo educador Almeida Júnior à Sociedade de Medicina e Criminologia de São Paulo, em 1932, a autora destaca: “Pelas suas características, a vida ambulante do menino constituía ‘o caminho mais curto para a delinquência’; o emprego doméstico da menina, era ‘frequentemente a reta que conduzia à prostituição’”. Apesar de o Código de Menores de 1927 proibir o trabalho ambulante para crianças menores de 14 anos, Moraes (2000, p. 80) afirma que “[...] as ruas continuavam ‘coalhadas de menores’, de crianças com até menos de 8 anos. ‘Ao decretar sobre os trabalhos que a criança não deve realizar, esqueceu-se o Estado de organizar as cousas que ela deve fazer para encher o vazio de seu tempo’”.

preocupação em problematizar a situação das crianças desvalidas⁵¹, tampouco parece haver interesse em apresentá-las como futuros cidadãos em formação que necessitam de cuidados e proteção, tal qual se fez com os estudantes da Escola Caetano de Campos. O modelo de infância defendido no filme privilegia as camadas médias e altas da cidade, enquanto exclui e invisibiliza a existência infantil das crianças pobres.

As duas sequências – *Caminho da escola* e *Jardim da infância* – ocupam, juntas, um pouco mais de dois minutos de um filme que passa de uma hora de duração. Na totalidade do documentário, são passagens rápidas, mas se considerarmos outros aspectos sociais e culturais da cidade que foram deixados de lado nesse documentário – como as moradias precárias, a presença dos imigrantes, as crianças trabalhadoras, a condição da população negra, os bairros pobres, as “trocinhas” de crianças com suas brincadeiras nas ruas – cabe-nos questionar sobre a intenção dos diretores de dar visibilidade a esses registros. Afinal, qual o lugar da infância dentro dessa narrativa que tem como finalidade enaltecer a modernização e o progresso de São Paulo? O que ela representa e por que é importante retratá-la do modo como foi apresentada? Por que, em um momento em que muitas crianças não tinham acesso ao ensino formal em São Paulo, dar destaque à infância escolarizada? Que discursos sobre a infância esses pequenos excertos inseridos em uma narrativa que busca enaltecer São Paulo são capazes de produzir? E quem são essas crianças retratadas no documentário e que tipo de sociedade o projeto educacional apresentado por ele procurou produzir? O que esse filme nos diz sobre como era entendida a educação da infância no período?

Segundo Moisés Kuhlmann Júnior (1994, p. 63), o jardim de infância da Escola Normal apresentado no excerto aqui analisado representava os valores da República, na mesma medida em que tornava explícitos os limites democráticos e inclusivos do novo regime:

O elitismo do Jardim já foi identificado por Kishimoto em seu estudo sobre a pré-escola paulista, no qual ressalta que dentre as finalidades de caráter social apresentadas por Gabriel Prestes para a instalação daquela escola infantil destacava-se a necessidade de atender ao grande número de crianças confiadas a governantas. (...) Desde a primeira turma de crianças e por um longo período, o caráter de instituição pública modelo irá atrair as ‘melhores

⁵¹ Assinalamos aqui o importante trabalho de Irma Rizzini (2011, p. 244), *Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas*, no qual a autora historiciza as políticas públicas de assistência às crianças pobres nas primeiras décadas da República, marcadas pelo higienismo moral e pelo corte médico eugenista da época. Ela destaca a criação a partir de 1923 de juizados especiais para menores delinquentes, de modo a evidenciar a produção de um olhar médico e jurídico específico – punitivista e assistencialista – voltado às crianças ditas “desvalidas” (RIZZINI, Irma, 2011, p. 244).

famílias' paulistas, por isso era frequentado por filhos das elites. (KUHLMANN JÚNIOR, 1994, p. 63).

Dessa forma, a escola modelo retratada no documentário reproduz também um modelo de sociedade, que, por sua vez, era espelhada no filme. Dito isso, é importante lembrar o caráter institucional de *São Paulo, a sinfonia da metrópole*, que, embora se apresente como uma sinfonia urbana, apropriando-se de inúmeros recursos estéticos que esse gênero de vanguarda produziu, parece mais engajado em apresentar e exaltar as instituições importantes de São Paulo – como bancos, comércio, indústria, escola normal, Instituto Butantã, Penitenciária estadual – do que explorar o aspecto experimental do cinema urbano⁵².

Nesse curto espaço de tempo em que o filme enquadra diferentes situações de ensino vivenciadas na metrópole paulista – o Jardim de Infância, o Grupo Escolar e a Escola Normal – podemos observar como cinema, infância e escola foram articulados na narrativa de modo a enfatizar o caráter moderno e civilizador de São Paulo. Ao representar a infância escolarizada – já que os meninos feirantes e pequenos jornaleiros tiveram suas infâncias enquadradas de modo diferenciado na película – e as instituições de ensino, “[...] implementadas no estado de São Paulo sob o signo da modernidade e da inovação educacional” (SOUZA, 1998, posição 95), o filme reproduz um discurso sobre o presente e o futuro da cidade. Nele, a escola aparece como uma extensão do espaço urbano idealizado na narrativa, na qual reinam a ordem e o progresso social. E, não por acaso, a instituição de ensino escolhida para representar o projeto civilizador foi a Escola Caetano de Campos, símbolo da modernização da educação de São Paulo (MONARCHA, 1999).

Assim, ao retratar essa escola em específico, os cineastas reforçam aquilo de que a elite intelectual paulista do início do século tanto se orgulhava: seu projeto reformador e renovador da instrução pública, caracterizado por inovações didático-pedagógicas instituídas a partir de uma nova racionalidade, que graduava o ensino, especializava os espaços

⁵² Nesse sentido, podemos incluir *São Paulo, a sinfonia da metrópole*, em uma certa tendência cinematográfica urbana, que procura eliminar imagens que representem o atraso civilizacional e que possam manchar a imagem de um país moderno, atualizando o Brasil ao modelo universal de progresso. BERNARDET e GALVÃO (1982 a) descrevem tal produção da seguinte forma: “Na tendência urbana, pode-se intuir o esforço para compensar uma inferioridade construindo uma realidade cinematográfica que deverá ocultar uma realidade social, construir uma realidade imaginária que se tentará impor como realidade de fato. Essa realidade imaginária será feita de fragmentos da vida social que representam a atualização do Brasil em relação ao capitalismo. A articulação desses fragmentos criará a ilusão de progresso. [...] Para essa tendência, nacionalismo cinematográfico é entrar em harmonia – ou fazer de conta – com a atual fase do capitalismo.” (p. 29)

arquitetônicos e dividia os tempos de atividades⁵³. Desse modo, a escola é concebida no documentário como um marcador temporal da narrativa, na medida em que começo e término diários das aulas coincidem com o início e o fim da jornada pulsante da metrópole, mas também como um enunciado do projeto político e social, que acreditava na instrução pública como um meio de (con)formar os indivíduos.

A fim de esclarecer essa relação entre enunciado imagético e político, apresentada anteriormente, gostaríamos de retomar a breve sequência do *Jardim de Infância*, na qual as crianças estão em suas mesas trabalhando e lanchando, pois consideramos que ela aproxima a metodologia pedagógica da instituição-modelo ao projeto civilizador presente no campo das políticas educacionais daquele momento. Após o letreiro anunciar o jardim de infância, uma câmera fixa exibe um plano geral da varanda do edifício e nele vemos as crianças sentadas em pequenos grupos. As professoras em pé destacam-se em relação grupo e, enquanto atendem alguns estudantes, o restante dos alunos segue fazendo suas atividades com autonomia. Nesse caso, porém, a câmera já não está mais escondida, ao contrário, se posiciona em pontos estratégicos da varanda de modo a registrar, com cuidado, a prática pedagógica ocorrida naquele espaço formal de ensino. Os cineastas abandonam o registro natural e assumem sua presença na instituição que está sendo filmada, bem como um registro convencional das imagens, próprios do período da *cavação*⁵⁴. As crianças, por sua vez, interagem e até sorriem para a câmera, evidenciando alguma cumplicidade entre quem filma e quem é filmado. Essa breve troca de olhares permite que o espectador tenha acesso, não somente às imagens, mas a um mundo exterior àquilo que está sendo filmado. Ou seja, o mundo da relação estabelecida entre as crianças e o cineasta e seu imaginário a respeito da infância. A propósito, essa quebra do registro natural, ou seja, aquele que ocorre sem qualquer intervenção nos acontecimentos e sem que as pessoas observadas se deem conta disso, será uma das principais características

⁵³ Segundo Rosa Fátima de Souza (2008, p. 41), “O modelo de escola graduada [...] compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula”.

⁵⁴ É chamada de *cavação* uma prática de registro cinematográfico comum nas primeiras décadas do século 20, na qual o cineasta/cinematografista produzia filmes por encomenda de grandes famílias e instituições. Eram filmes curtos, caracterizados por registrarem cerimônias, inaugurações, eventos familiares importantes, ou festas cívicas. Embora fossem bastante criticadas por serem realizadas por encomenda, tais produções garantiam subsídios para a realização de filmes de enredo, por exemplo, e constituem um importante acervo para o estudo da história do cinema brasileiro. A esse respeito, indicamos a leitura fundamental de Jean-Claude Bernardet (1995), *Historiografia clássica do Cinema Brasileiro*.

dessa sequência. Aqui, as crianças têm consciência de que estão sendo filmadas e demonstram isso com olhares, sorrisos e até encenações, como veremos a seguir.

Figura 2: Fotografia da sequência “Jardim da Infância”: crianças experimentando objetos educativos



Fonte: *São Paulo, a sinfonia da metrópole* (1929).

Após um rápido plano fechado em uma das mesas, vemos os estudantes *trabalhando* com um objeto didático, que identificamos como sendo balões cheios de água presos em uma haste. Todos têm em mãos esse objeto, que sacodem em movimentos repetidos, como se quisessem validar o resultado de uma experiência científica. Considerando que o modelo didático-pedagógico implementado no jardim de infância da Escola Caetano de Campos se baseava no uso da metodologia do *kindergarten*, de Froebel, acreditamos que o uso de tal instrumento faça parte do conjunto de materiais conhecidos por “Dons”, ferramentas de ensino utilizadas no método froebeliano que permitiam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de atividades sensório-motoras (AIRD, 2015). Assim, o filme não está apenas registrando uma escola de educação infantil modelo, mas o desenvolvimento prático de uma metodologia que fazia do jardim de infância anexo à Escola Normal uma instituição reconhecida por seus procedimentos didáticos modernos, em consonância com o discurso institucional presente no documentário.

Ainda na sequência do *Jardim de Infância*, outro trecho que merece uma análise mais rigorosa não só pela lição que transmite ao espectador, mas principalmente pela forma como essa lição é comunicada, é o momento do lanche. Aqui, o filme apresenta uma situação *exemplar*, que funciona como uma analogia da vida cívica na cidade. A câmera fixa enquadra apenas um, entre tantos grupos na varanda. As quatro crianças que compõem esse grupo mostram-se autônomas em relação à organização do seu lanche. Cada um retira os alimentos de suas lancheiras, os dispõe sobre a mesa e cada qual come o que trouxe. Na cena não há conflito algum, até que um menino joga a casca de banana no chão sem se importar com as consequências do seu ato. Imediatamente, um plano em close-up da menina que está a sua direita revela um olhar decepcionado e recriminador da colega, repreendendo o menino que resiste à censura. Mesmo assim, a menina junta a casca de banana do chão, entrega-a ao pequeno transgressor, que apesar de contrariado a coloca no lixo. Toda a divergência é resolvida entre as próprias crianças, sem que para isso fosse necessária qualquer intervenção das professoras que se encontravam na varanda. Torna-se evidente a dramaticidade da cena, bem como a atuação das crianças, que nessa situação representam cidadãos-mirins encenando um conflito “da vida real”.

Figura 3: Fotografias da sequência “Jardim da Infância”: momento do lanche.





Fonte: *São Paulo, a sinfonia da metrópole* (1929).

O jardim de infância anexo à Escola Normal é apresentado na narrativa fílmica como um lugar de aprendizado, que graças à pedagogia moderna fundamentada em bases da ciência e da higiene, constrói e reproduz os valores liberais e ordeiros das primeiras décadas do século XX. Esse aprendizado pode vir por meio da mediação da professora, mas também do convívio com outra criança, conforme o filme nos indica, mas é importante que se inicie o quanto antes, por isso a defesa do Jardim da Infância explicitada pelo filme.

Como já informado anteriormente, a cena em questão se caracteriza por romper com o registro “natural”, presente em grande parte do documentário e encenar uma *situação-lição*, ou seja, dramatizar um evento do qual o espectador deve tirar algum aprendizado moral. Nesse caso particular, as crianças estão demonstrando como a instituição jardim de infância é palco de formação de futuros cidadãos, disciplinados para o convívio urbano e progresso da metrópole. Para garantir a clareza do que se deseja enunciar, os cineastas lançaram mão não apenas do recurso da encenação, dirigindo os atores/alunos, mas também da montagem. No intervalo de 30 segundos, tempo de duração da cena, nove planos diferentes⁵⁵ são justapostos de modo a assegurar a produção de sentido. À luz dessa compreensão, podemos refletir sobre como a montagem da sequência das crianças lanchando compartilha, de forma didática e explícita, uma visão de mundo. Também é possível inferir sobre como a justaposição de imagens potencializa visualmente um discurso que deposita na escola e na educação formal, a salvação e progresso de São Paulo. A encenação e, sobretudo, a montagem, revelam uma intenção por parte dos realizadores que se expressa pedagogicamente. Sua função dentro do documentário é educar o espectador para as lições cívicas da escola e, ao mesmo tempo, enunciar o caráter moderno e eficiente de um modelo pedagógico que forma professoras, que por sua vez formarão cidadãos autônomos e adaptados a um projeto de nação. Para Rubens Machado Júnior (1989, p. 51), é nessas sequências institucionais que o filme deixa claro sua noção de progresso despojado de conflito e imbuído pela lógica do trabalho:

Existe um movimento no interior de cada uma dessas sequências ‘exemplares’ a respeito das instituições, que pretende colocar de modo inequívoco que o movimento social da cidade é o da produtividade, do trabalho. A sociedade é posta a produzir – tanto na dinâmica vertiginosa, quanto na dinâmica exemplar das sequências mais longas, e aí o filme assume uma função educativa e propagandística de demonstrar que a maneira pela qual a cidade produz e a maneira pela qual a cidade vive são uma mesma coisa, se identificam absolutamente: a ordem que condiciona o

⁵⁵ 1) Plano próximo à mesa, onde é possível ver quatro crianças sentadas, pegando suas lancheiras no chão e arrumando o lanche sobre ela; 2) Plano fechado, focalizando o menino descascando uma banana em primeiro plano e uma colega ao fundo observando a ação enquanto come; 3) Plano fechado em uma outra menina, à esquerda do menino, comendo; 4) Plano fechado do menino que termina de comer a banana e joga a casca, por detrás do ombro, no chão; 5) A câmera mostra a casca no chão; 6) A câmera volta a mostrar o rosto do menino em um plano fechado, evidenciando seu olhar de desdém pela atitude; 7) Plano fechado mostra o rosto da menina à direita que olha para o chão e lança um olhar de reprovação para o colega, além de lhe falar algumas palavras que não são identificadas por se tratar de um filme silencioso; 8) Plano fechado mostra a casca no chão, enquanto uma mão entra no quadro, à direita, e junta a casca; 9) Em plano médio a câmera mostra menino e menina e o momento em que a menina entrega a ele a casca de banana com a mão esquerda, enquanto coloca sua mão direita sobre o ombro do colega, como um sinal de respeito e amizade. O menino, com uma postura contrariada, lhe diz algumas palavras expressando resistência, mas a colega dá um leve “tapinha” em seu ombro e este recebe a casca e a coloca no lixo.

trabalho é a dinâmica da metrópole. E assim, a vida urbana se reduz no filme a este quadro de trabalho e ordem.

Destacamos na análise acima a questão da montagem cinematográfica, pois consideramos que o trabalho minucioso realizado pelos cineastas na cena do *Jardim de Infância* é fundamental para produção discursiva dessa sequência, na medida em que ele evidencia o nexos entre um modelo de infância e seu projeto educativo – a instrução pública – e civilização e modernização. Além disso, em consideração ao aspecto laudatório e teleológico da obra como um todo, embora os recursos de montagem e encenação utilizados nesse trecho destoem do restante do documentário, tais procedimentos exercem uma função rítmica dentro da narrativa sinfônica do filme. Eles atuam de modo a articular sentidos à totalidade do filme, enfatizando a grandiosidade do projeto civilizador que São Paulo queria apresentar ao resto do país e aquilo que Nicolau Sevcenko (1992) chamou de caráter “extático” da metrópole paulista nos anos 1920. É também graças ao uso de tais instrumentos narrativos que *São Paulo, a sinfonia da metrópole* é considerado por muitos estudiosos do cinema brasileiro como um marco na cinematografia nacional.

Rubens Machado Júnior (1989, p. 25), em um dos raros trabalhos acadêmicos dedicados ao estudo aprofundado desse documentário, afirma que o filme “configura a um só tempo o exemplo máximo de acabamento técnico e qualidade estética de toda [a] produção do período. É também a culminação da tendência que vinha levando os filmes naturais a uma aproximação maior com a paisagem paulistana, fazendo dela por fim o seu grande tema”⁵⁶. Talvez por isso foi recebido por entusiasmo por muitos críticos da época, como Guilherme de Almeida (MACHADO JÚNIOR, 1898, p. 22):

Anteontem à noite, na grande sala do ‘Paramount’ – enquanto pela tela passava o primeiro filme nacional que conseguiu não nos envergonhar, e, pelo contrário, envaidecer-nos – estive imaginando que aquele teatro não estivesse em S. Paulo, mas em qualquer grande capital estrangeira; e que aquela gente que o enchia não fosse brasileira, mas de qualquer outra nacionalidade... E, imaginando isso, fui me dizendo com sinceridade e convicção: - que esplendida propaganda para nós!

No entanto, o formato apresentado nesse documentário, bem como o uso de tais recursos técnicos e narrativos, pode ser visto como uma exceção no universo dos filmes

⁵⁶ Rubens Machado Júnior (1989, p. 25, grifo do autor) ainda chama atenção para a superioridade técnica do filme em relação às outras produções paulistanas, sua excelente qualidade fotográfica e seu ritmo narrativo, incomum na época, razões que motivaram o fato de que alguns críticos “[...] mais atentos ou menos entusiasmados chegaram a apontar ou fazer insinuações [...] de que o filme teria sido demasiadamente influenciado pelo *Berlin, sinfonia da metrópole* [...], de Walter Ruttmann”.

produzidos no período. Em *Progresso, disciplina fabril e desconstrução operária: retóricas do documentário brasileiro silencioso*, Ismail Xavier (2012, posição 212) aponta para uma configuração do estilo de documentários produzidos na década de 1920 no Brasil, caracterizada por: “[...] predominância das imagens descritivas, a minimização da montagem na caracterização do ambiente e das ações, de modo a não acentuar o efeito de modulação do tempo ou a criação de um espaço cinematográfico mais elaborado”. Ou seja, *São Paulo, a sinfonia da metrópole* segue um caminho particular, contrastando com o conjunto de produções do mesmo período, cujo estilo cinematográfico era “marcado pela ideia de registro didático que torna visível um mundo desconhecido” (XAVIER, 2012, posição 732). Como veremos a seguir, no período em que esse documentário foi produzido essa lógica descritiva e didática permeava o pensamento em voga sobre o potencial educativo do cinema, que dava ênfase a sua capacidade de registrar, descrever e reproduzir o real, tal qual um espelho, desconsiderando a manipulação sofrida na mediação no registro da imagem e, posteriormente, na sua edição. Assim, o caráter pedagógico da montagem não era um aspecto que naquele momento era levado em consideração por aqueles que defendiam o uso do cinema na escola, mesmo que filmes considerados educativos e escolares estivessem sujeitos a esse processo⁵⁷.

São Paulo, a sinfonia da metrópole produziu um discurso sobre a educação pública paulistana – bem como sobre a instituição Escola Normal da Praça e seus anexos – como uma ferramenta de produção de progresso e civilidade e sobre o lugar reservado à infância para a continuidade do projeto civilizador. Dito isso, gostaríamos de avançar em outra direção. Se num primeiro momento tentamos demonstrar como o filme apresentado elegeu um determinado modelo escolar e o inseriu num ideário de modernização social, a partir de agora tentaremos mostrar como educadores e intelectuais que pensavam o ensino no mesmo período de produção do documentário passaram a ver no cinematógrafo um dispositivo fundamental para a modernização do ensino. Além disso, tentaremos evidenciar como se construiu, através da defesa da escolarização do aparato cinematográfico, um discurso positivo sobre o cinema para crianças, considerado, naquele momento, como deletério, imoral e perigoso à infância. Trata-se da emergência e popularização do debate sobre o cinema educativo, que ganhou

⁵⁷ É importante ressaltar que as discussões a respeito da força narrativa da montagem cinematográfica, bem como seu potencial de produzir sentidos, começam a ganhar fôlego a partir do final da década de 1920, principalmente devido aos trabalhos dos cineastas soviéticos Sergei Eisenstein e Dziga Vertov, que exploraram os efeitos cognitivos da justaposição em suas obras. Dada a incipiência do debate, é de se esperar que os intelectuais e educadores brasileiros daquele período desconsiderassem o aspecto pedagógico da montagem, bem como de outros elementos do que viria a se chamar mais tarde de linguagem cinematográfica.

força no Brasil a partir de meados da década de 1920 e do qual *São Paulo, a sinfonia da metrópole*, definitivamente, não é um produto. Pois, como vimos, do ponto de vista formal e narrativo ele dialoga com as vanguardas artísticas e cinematográficas e não estabelece qualquer compromisso com o aprendizado escolar, mesmo que dê visibilidade e tome parte de um determinado modelo pedagógico – mas é contemporâneo e comunga do mesmo desejo modernizante. Embora nossa proposta com esse trabalho não seja fazer uma história do cinema educativo, nossa hipótese é de que as discussões oriundas da Educação entre meados das décadas de 1920 e 1930 ajudaram a sedimentar as bases para a construção daquilo que seria considerado um cinema adequado ao público infantil, que, assim como o conceito de infância, está em constante disputa e transformação até os dias atuais.

2.2 Cinema: *escola do vício*

O cinematógrafo é geralmente caracterizado pelo mau gosto e pelo imoralismo. Ele destila o veneno moral sobre as crianças e pessoas simples. Os filmes policiais, criminais, licenciosos e desmoralizantes, formam, com a ajuda de cartazes evocativos, futuros ladrões, futuros malandros, futuros bandidos. Ele tem muitos defeitos, por isso motiva as observações dos moralistas. (POULAIN, 1917, tradução nossa).

A citação acima foi extraída da publicação de 1917, *Contre le cinéma, école du vice et du crime. Pour le cinéma, école d'éducation, moralisation et vulgarisation*, de Edouard Poulain, e dá a tônica de uma discussão que atravessou as décadas de 1920 e 1930 em diversos países do ocidente, incluindo o Brasil. Ao contrário do entusiasmo pelo cinema apresentado por Ricciotto Canudo (1911) no ensaio *Manifesto das sete artes*, de 1911, no qual o crítico italiano reivindica para o cinema o estatuto de “arte-síntese”, pois concilia e congrega nele as artes do espaço (arquitetura, escultura e pintura) e do tempo (música, poesia e dança). Poulain, por sua vez, vê o cinematógrafo com desconfiança, pois para ele os filmes produziram efeitos deletérios sobre as crianças e as pessoas simples. Para o autor francês, as salas de cinema eram verdadeiras escolas dos mais diversos crimes, vícios e imoralidade. Assim, a única forma de combater os efeitos desastrosos dos filmes sobre a formação moral da criança seria através da ação da família – “célula mãe da nação” –, que deveria evitar tal divertimento, e das associações católicas, que ofereceriam às famílias e às crianças um “espetáculo do bem” (POULAIN, 1917, p. 106, tradução nossa), com um divertimento

variado, honesto e edificante. O uso do termo *escola* como metáfora para se referir à sala de cinema não é exclusivo de Poulain (1917). Ao contrário, ele se tornou uma expressão comum utilizada em diversos textos publicados nas primeiras décadas do século XX, que tinham como temática a educação de crianças, jovens e adultos pobres que não tiveram acesso à educação formal. No entanto, como veremos a seguir, nem sempre o uso da metáfora do cinema como uma escola teve um sentido negativo. Em levantamento realizado junto a revistas de educação brasileiras da época⁵⁸, constatamos que na passagem para os anos 1930 a palavra “escola” como metáfora de cinema continua sendo bastante utilizada, no entanto ela é vista de modo positivo.

Apesar da ressignificação posterior do termo, assim como do uso do dispositivo cinematográfico no ensino no decorrer dos anos, durante as décadas de 1920 e 1930 o cinema e, sobretudo, os filmes assistidos por crianças nas salas de exibição, foram alvos das mais calorosas discussões, principalmente no campo da Educação. Não é o caso de retomar aqui o percurso histórico do desenvolvimento do cinematógrafo, que teve sua origem em meados do século XIX. No entanto, é importante apontar para o fato de que o cinema-espetáculo surge, ainda nos primeiros anos do século XX, como um produto de diversão mundial, tornando-se extremamente popular em todos os cantos do mundo. Por esse motivo, acabou por despertar diferentes e inflamadas reações onde se instalava, fossem elas entusiasmadas, ou extremamente preocupadas, como a crítica moralista de Poulain, apresentada anteriormente. A esse respeito, Ismail Xavier informa que as discussões acerca do caráter moralizante dos filmes populares, tais como as de Poulain, foram dominantes e polarizaram o debate, eclipsando, em um primeiro momento, as associações entre cinema e arte, que só vieram a ocorrer alguns anos mais tarde.

Embora tal debate de ordem moral não estivesse limitado ao Brasil, aqui ele assumiu uma característica própria. Quando a indústria cinematográfica se estabeleceu aqui encontrou um país que ainda não havia se industrializado, no qual o trabalho escravo, embora legalmente proibido, ainda produzia efeitos sociais desastrosos para a República recém

⁵⁸ Para a realização desse levantamento, consultamos os seguintes periódicos voltados à formação de professores: *Educação: Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo*. Edições de 1927 a 1930; *Boletim de Educação Pública (Publicação Trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal)*. Rio de Janeiro. Edições de 1930 e 1932 a 1935; *Revista Nacional de Educação do Museu Nacional – Ministério da Educação e Saúde Pública*. Edições publicadas de 1932 a 1934; *Revista Escola Nova*. São Paulo: Estabelecimento Graphico Irmãos Ferraz. Edições de 1930 a 1931; *Revista de Educação: Órgão do departamento de Educação do Estado de São Paulo*, edições de 1933 a 1940. Todas essas revistas se encontram no Arquivo Brasilianas, junto ao Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo.

instaurada. Do ponto de vista político, éramos uma nação fragmentada, dominada por uma elite rural, oligárquica e autoritária que estabelecia uma relação patrimonialista com Estado e que, em grande medida, rejeitava o projeto democrático republicano⁵⁹. No campo da Educação, os Estados tentavam, sem muito sucesso, implementar políticas eficientes de instrução pública; no entanto, a maioria da população seguia analfabeta⁶⁰. Assim, o cinema, ao se instalar nos grandes centros urbanos, cobrando ingressos a preços acessíveis, logo se tornou um divertimento das camadas populares, chamando atenção dos intelectuais da época por seu caráter “imoral”. Segundo Xavier (2017, p. 139),

A concentração das preocupações no problema ético colocado pela nova diversão era função das particularidades do processo de assimilação do cinema como espetáculo a ser consumido numa sociedade pré-capitalista, ainda dominada por padrões e costumes de um patriarcalismo rural. Discutir sua nociva ou benévola influência, seus efeitos desagregadores ou evolutivos na formação do povo, da mulher e da juventude (três categorias sujeitas à tutela), era inserir o cinema num processo mais amplo de polêmicas ideológicas em torno das vocações fundamentais da nova nação, dividida entre os adeptos das tradições coloniais do país ‘essencialmente agrícola’ e os grupos modernizantes defensores da industrialização, da urbanização e da capitalização do país. (XAVIER, p. 139).

Assim, a influência do cinema na formação do povo, a grande maioria destituída da educação formal, passou a ser objeto de críticas constantes por parte de intelectuais, médicos e professores. No caso específico da educação das crianças, que é o que nos interessa nesse trabalho, inúmeros foram os textos publicados que tinham como objetivo denunciar o caráter malsão e degradante que a frequência às salas de cinema provocava nessas “jovens e maleáveis almas”. Por vezes, a preocupação apresentada nesses textos era com o presente imediato das crianças, já que se entendia que os filmes afetavam o sistema nervoso, provocando efeitos físicos como fraqueza e mal-estar, e psicológicos, como medo e aflição. Em outros momentos, a preocupação apresentada era de ordem “sociológica”, na medida em que se entendia que o cinema comprometeria futuramente a formação moral das crianças e,

⁵⁹ No que diz respeito aos problemas sociais e culturais do Brasil nos primeiros anos da República, indicamos a obra de José Murilo de Carvalho (2008), *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, especialmente o primeiro capítulo no qual o autor apresenta os limites que a incipiente democracia brasileira teve que enfrentar nos primeiros anos da República, provocados por uma visão elitista de participação política e pela herança escravocrata, que excluía grande parte da população do acesso à cidadania. Para o autor, as consequências da escravidão teriam afetado a população como um todo, pois “[...] se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos civis, o senhor tampouco o fazia. O senhor não admitia os direitos do escravo e exigia privilégios para si próprio. Se um estava abaixo da lei, o outro se considerava acima. A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática” (CARVALHO, 2008, p. 53).

⁶⁰ Segundo Censo realizado em 1920, 71,7% da população brasileira acima de 5 anos de idade era analfabeta (FERREIRA; CARVALHO, 2018).

portanto, de toda a nação. Antônio Torres, na crônica publicada em 1921, intitulada *Se o cinema é útil*, apresentou uma síntese do debate público que se fazia naquele momento:

As desordens que tais espetáculos determinam no sistema nervoso, e, por via dele, no psiquismo dessas vítimas (que outro nome não merecem), são incalculáveis; e as suas conseqüências morais são fáceis de prever para quem costuma visionar tais contingências, um pouco do alto. Ora, que me conte ainda que nenhum povo forte se formou, levando os pais a seus filhos e filhas a certas casas onde se lhes ensine, por meio de quadros animados o melhor processo de que dispõe um homem para arrombar cofres fortes, e a maneira mais agradável que tenha uma rapariga para se pendurar aos beijos do amante. [...] Pelo que, o melhor que podemos fazer ainda é cruzar os braços e ir acompanhando, fase a fase, como curiosos, como sociólogos, ou como adeptos de tal esporte, o instrutivo fenômeno da putrefação geral. (TORRES *apud* XAVIER, 2012, p. 139).

Para o cronista, o problema do cinematógrafo se agrava na medida em que as cidades não ofereciam outras formas “elevadas” de divertimentos, como museus, jardins botânicos, galerias e excursões campestres, restando para as crianças pobres somente a diversão oferecida pelos cinemas. Se para Antônio Torres a putrefação geral da nação era dada como certa, para outros intelectuais, sobretudo das áreas da Educação e Medicina, a ampliação da instrução pública e da higiene social seria um antídoto moral para o mal causado pelo cinema. O fato é que as questões relativas à exposição das crianças ao cinema faziam parte de um debate mais amplo, que mobilizava diversos setores da sociedade. Por isso, esse foi um dos temas oficiais do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e 3º *Congreso Americano del Niño*, realizados de forma concomitante no Rio de Janeiro, em 1922.

Segundo Moysés Kuhlmann Junior (1996), o início do século XX foi marcado pelo domínio do discurso médico-higienista na educação das crianças e os debates nesse sentido eram apresentados em grandes eventos, como as Exposições Universais, que serviam de vitrine para expor os avanços técnicos e científicos dos diferentes países. A propósito, foram essas grandes Exposições Universais as responsáveis também pela divulgação e popularização do cinematógrafo. À esteira dessas exposições, foram organizados ainda nos primeiros anos da década de 10, na Europa e nas Américas, diversos congressos cuja temática girava em torno da criança. Mas, segundo Andréa Bezerra de Cordeiro, teria sido o Congresso Internacional de Proteção à Infância, ocorrido em 1912 em Bruxelas, que teria inspirado o

pediatra brasileiro e divulgador da puericultura, Moncorvo Filho, a organizar um evento da mesma natureza no Brasil⁶¹.

No âmbito da América Latina, o 1º *Congreso Americano del Niño* ocorreu em 1916, e manteve a tônica do discurso médico-higienista de proteção à infância, da assistência à criança e da cobrança, por parte de seus participantes, da criação de políticas públicas em defesa da criança, principalmente aquela de origem pobre e trabalhadora. O entendimento geral desses congressos é que a criança era responsável pelo progresso futuro das nações, então caberia aos países providenciarem meios para garantir sua saúde e educação, definindo o papel da família e do Estado em sua tutela. A esse respeito, Andréa Bezerra Cordeiro destaca que muito embora eventos em torno da temática da infância na América Latina já ocorressem com alguma frequência em diferentes países, a novidade dos *Congresos Americanos del Niño* residiria na “[...] abordagem da infância como eixo em todo do qual se agregarão diferentes especialistas e personalidades políticas, que discutirão a criança na mesma perspectiva da educação, saúde, cuidado, assistência e legislação num mesmo encontro” (CORDEIRO, 2015, p. 94).

O 1º *Congresso Brasileiro de Proteção à Infância*, organizado pelo pediatra Moncorvo Filho, fez parte das comemorações do centenário de Independência do Brasil e evidenciou a vinculação das questões relacionadas à infância ao projeto de nação que se desejava construir. Para Carla Daniel Sartor (2000), esse evento foi marcado por uma leitura médico-assistencialista e eugênica das questões relacionadas à família e às crianças. De modo geral, os congressistas participantes reivindicavam uma ação centralizadora do Estado em relação às questões da assistência da infância, pois compreendiam que se tratava de um problema que colocava em risco o futuro da nação. A autora ainda sinaliza para a construção de uma correlação entre infância e identidade nacional, assunto que ganhava força em razão das comemorações do centenário da independência. Segundo ela, no Congresso:

[...] a luta por uma identidade nacional é instituída e a criança é apenas um instrumento no projeto de preservação da nação e do estabelecimento da ordem social. [...] A criança é percebida pelo olhar disciplinar dos higienistas como elemento de integração, socialização e fixação de novos hábitos cotidianos nas famílias pobres, percebendo-se como as autoridades mais competentes para prescrever normas e medidas preventivas visando a

⁶¹ Sobre os primeiros Congressos da Criança ocorridos na América Latina recomendamos fortemente a tese de doutorado de Andréa Bezerra Cordeiro, *Luz e caminho aos pequenos: os primeiros congressos americanos da criança e a pan-americanização dos saberes sobre a infância* (1916-1922), na qual ela analisa os discursos e textos produzidos no âmbito dos três primeiros eventos, buscando compreender como eles evidenciam discursos na tentativa de se construir uma visão pan-americana sobre modelos de família, criança e educação (CORDEIRO, 2015).

construção de uma nova família e do futuro cidadão. (SARTOR, 2000, p. 170).

Instaurar a discussão sobre a infância e a proteção das crianças, naquele momento, era também uma forma de inserir o país em um debate mais amplo, no qual a edificação moral, educação e saúde das crianças eram valores fundamentais para a constituição da unidade nacional. Assim, em consonância com as temáticas dos *Congressos Americanos da Criança*, o evento brasileiro se dedicou a “[...] tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se refiram à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, Sociedade e Estado” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Dentre os assuntos selecionados, o cinematógrafo foi um dos temas oficiais do evento, contando com duas apresentações exclusivas sobre o assunto na sessão *Sociologia e Educação*, sendo citado em outros momentos na fala de alguns congressistas. De modo geral, as falas sobre o cinema têm como ponto de partida a preocupação com a influência dos filmes sobre a mente e o corpo das crianças, retomando a metáfora da “escola do vício”, e apontam o cinematógrafo como um dos grandes vilões para a formação dos futuros homens e mulheres, portanto, colocando em risco também a própria sociedade.

Na fala intitulada *O cinematógrafo e a Criança*, proferida pelo magistrado Astolpho de Rezende (1922, p. 13), membro do Patronato de Menores, o perigo do cinema se expressa na medida em que ele é um “poderoso meio de sugestão”, capaz de agir na “[...] psiquê humana como corrente contínua de alta potência [...] estraçalhando os nervos, contundindo-os fortemente”. Mesmo que todos estivessem sujeitos aos efeitos nocivos do cinema, na compreensão do jurista, na criança o *poder de sugestão* dos filmes seria ainda mais devastador, por isso ele defendia a intervenção imediata dos poderes públicos para garantir sua proteção:

Ninguém está mais perigosamente exposto à influência maléfica desse ambiente e desses fatores, do que a criança. É mister protegê-la. Esta é hoje uma das grandes tarefas do Estado: proteger a criança contra tudo aquilo que possa prejudicá-la no seu corpo, no seu espírito, no seu caráter. Devemos protegê-la, pois, contra o cinematógrafo também. Se os organismos débeis saem dos espetáculos profundamente atingidos nas suas energias, quando preparados para empolgar, que dizer da criança, organismo ainda em formação, argila maleável entre os dedos nervosos do estatuário? A sua emotividade fácil vibra com cenas terríveis que se projetam na tela, e seu cérebro guardará por muito tempo a impressão daquelas cenas violentas. (REZENDE, 1922, p. 14).

Embora o recorte apresentado da fala de Astolpho Rezende (1922) não traga referência direta à censura, este era um debate que estava dado naquele momento. A discussão se fez

presente também em diferentes apresentações do Congresso, inclusive em outros momentos da palestra do juiz, na qual ele apresenta a situação brasileira em relação às leis que controlavam os espetáculos públicos, comparando-as com as de outros países. As discussões a respeito da necessidade de censura se davam, principalmente, pela popularidade desse divertimento público, mas, também, por não existir no Brasil uma legislação eficiente que controlasse a entrada de crianças nas salas de cinema e regulasse o tipo de conteúdo adequado às diferentes faixas etárias. A única regulamentação nesse sentido era a exigência imposta aos exibidores de apresentar junto do anúncio dos filmes o aviso “impróprio para crianças”, para que, com base nisso, os pais julgassem se permitiriam seus filhos a assistirem ou não o espetáculo. No entanto, tal prescrição era insuficiente para o palestrante, pois, segundo ele,

[...] nem todos os pais ou tutores de crianças estão habilitados a discernir o bem do mal, ou a julgar da influência que uma determinada cena vai exercer no organismo da criança, que ao seu lado presencia e vê. Melhor será então que se preservem essas almas novas dessas influências maléficas. Em conclusão, penso que as representações cinematográficas, julgadas pela autoridade pública ‘impróprias para crianças’, como prejudiciais à infância por seus temas, quadros, ou cenas, devem ser vedadas, indistintamente, a todas as crianças menores de 16 anos, posto que compareçam acompanhadas de seus pais, tutores ou responsáveis. (REZENDE, 1922, p. 17).

O trecho destacado anuncia, também, outra preocupação da época, que estava relacionada ao debate acerca dos limites do *pátrio poder*. Afinal, quem deve se responsabilizar pela exposição das crianças ao cinematógrafo, pais ou Estado? A fala de Astolpho Rezende (1922) parte de uma desconfiança em relação à capacidade dos pais de discernirem o bem do mal e, portanto, defende que o Estado proíba definitivamente a entrada de crianças nas salas de espetáculos, estando elas acompanhadas de seus pais, ou não. E ele não fala sozinho. Sua colocação reflete uma discussão mais ampla, presente no início do século XX, que diz respeito aos cuidados e à assistência às crianças. Irene Rizzini (2011, p. 108), no importante artigo sobre a legislação para a infância no Brasil, mostra como nos primeiros anos da República a criança passou a ser percebida como “um magno problema” do qual a esfera jurídica, juntamente com a Medicina e a Educação, procurou dar conta, se tornando um “catalisador do problema e da busca de soluções para o mesmo”. Assim, a fala do jurista Astolpho Rezende vem no sentido de apontar uma solução para o dilema das crianças diante do cinematógrafo. Para ele não se tratava, necessariamente, de destituir o *pátrio-poder* dos pais, visto que esse dispositivo legal não dá poder algum para as famílias decidirem o que seus filhos devam assistir. No seu entendimento, caberia ao Estado e, no limite, à justiça, proteger a infância do perigo do cinematógrafo.

Outro tema recorrente nas críticas endereçadas ao cinema diz respeito ao seu *poder de sugestão*, característica observada por médicos, educadores e juristas da época, que tornava os filmes extremamente perigosos às crianças. Astolpho Rezende (1922) atribuía a capacidade sugestiva do cinema às imagens por ele apresentadas e, comparando-o com a literatura, afirmava que “aquilo que entra pelos olhos, como espetáculo preciso, evidente e delineado, age sobre a alma mil vezes mais fortemente do que aquilo que é lido, ou exige uma fadiga intelectual para ser mentalmente traduzido em representação”. Ou seja, a ilusão de realidade produzida pelo cinema, que entrega imagens “prontas” e vivas caracterizadas pelo movimento e deslocamentos no tempo e no espaço, provocaria no espectador um efeito de ilusão além de alterações de ordem neurológica e comportamental. Para as crianças, uma das principais consequências da *sugestão* cinematográfica seria a *imitação*⁶², já que, para esses críticos do cinema, a criança teria uma tendência de copiar o que assiste. Dessa forma, diferentemente da literatura, que dificultaria o processo imitativo, visto que exigiria um esforço mental de “traduzir” o texto lido em representação imagética, a imagem cinematográfica, entendida ela própria como “imitação completada de cenas e episódios da vida real” (SILVEIRA, 1922, P. 20), serviria de exemplo direto a ser imitado pelas crianças.

Ainda no âmbito da programação oficial do *Congresso Brasileiro de Proteção à Infância*, a temática imitação e sugestão no cinema motivou a apresentação da conferência *O filme cinematográfico como fator da delinquência infantil*, proferida pelo também juiz Alfredo Balthazar da Silveira⁶³. Nela, o autor mostra-se bastante preocupado com os efeitos do cinema sobre a imaginação da criança e com as alterações de comportamento que os filmes podem provocar. Em uma fala bastante incisiva, ele procura apresentar explicações científicas para as consequências psíquicas da sugestão:

Ninguém desconhece quão grande e decisiva é a influência que exercem certos filmes na imaginação da criança, cujas condições de receptibilidade mórbida são de natureza a poupar-lhe quaisquer emoções, as quais podem determinar o mau funcionamento de suas funções cerebrais. O cinema, principalmente porque é imagem viva e acabada do que se passa no pensamento humano, além de ser uma escola de aperfeiçoamento dos vícios e fraquezas, que embotam o caráter do homem, é, talvez, a causa imediata do

⁶² É importante ressaltar que nesse momento em que ocorria tal debate, o entendimento da imitação como parte do desenvolvimento cognitivo da criança, apresentado a partir dos estudos de Jean Piaget e da Psicologia do desenvolvimento, ainda não estava dado no momento do Congresso. Aqui os conceitos estão muito mais relacionados às discussões do campo da psicologia social e o comportamento das massas, que se popularizaram nas primeiras décadas do século XX.

⁶³ Além de juiz, Alfredo Balthazar da Silveira era professor de Direito e membro da Diretoria do Patronato de Menores (SARTOR, 2000).

fenômeno de sugestão espontânea, que consiste numa operação psíquica, a qual governa e dirige os passos do indivíduo, cuja vontade se encontra em completo enfraquecimento, em virtude das fortes impressões recebidas na sala das exibições dos filmes.

É a sugestão espontânea, ou autossugestão, uma espécie de força superior e oculta, que domina um indivíduo qualquer, compelindo-o a, inconscientemente, cometer atos e imitar atitudes, que, não raro, o tornam um infrator dos dispositivos penais. Não é a sugestão um conjunto de ideias, que independentemente da vontade individual se realizam, ou melhor, se corporificam; não, é um estado psíquico-patológico em que ficam completamente diminuídas as qualidades de percepção, de raciocínio, de associação de ideias e as funções volitivas. (SILVEIRA, 1922, p. 25).

Embora sua palestra estivesse sustentada pelo discurso jurídico, suas considerações a respeito da sugestão e imitação parecem estar bastante alinhadas ao pensamento do psicólogo francês Hippolyte Bernheim que, na passagem do século XIX para o XX, desenvolveu diversas pesquisas aproximando a hipnose ao conceito psicológico de sugestão, chamando atenção de Freud, que aplicou seus estudos em sua prática clínica (SOUZA FILHO, 2007, p. 49). A palestra de Alfredo Baltazar Silveira também parece bastante inspirada nas ideias da Psicologia social de Gabriel Tarde, autor a quem o juiz se refere elogiosamente e que cita algumas vezes durante a sua fala. De Tarde, Baltazar Silveira irá se apropriar do conceito de imitação para sustentar seu argumento contrário à presença de crianças nas salas de cinema, alegando que os filmes, devido ao seu “grau de emotividade”, poderiam provocar “desejos de imitação” (SILVEIRA, 1922, p. 28). No caso do cinema, as imagens em movimento que, segundo o magistrado, imitavam a realidade, neutralizariam o “sistema repressivo”, transformando o cérebro infantil ainda não desenvolvido em um “[...] verdadeiro depósito do mal, guardando todas aquelas impressões, retendo as minúcias de crimes abomináveis e sustentando a bactéria da imitação” (SILVEIRA, 1922, p. 30). Embora os escritos de Tarde sobre a sugestão e a imitação se refiram ao funcionamento geral das sociedades e não à criança de um modo específico, Baltazar Silveira (1922, 30) irá utilizar desse aparato teórico para argumentar como a exposição a filmes pode ser deletéria para o cérebro infantil:

Ora, é evidente que a imagem atua mais diretamente na imaginação da criança, que, facilmente acredita na realidade daquelas cenas; ademais, o instinto da imitação na criança, que pode ser utilizado como excelente método pedagógico, é que gera essas frequentes e inconscientes proezas criminosas, que obrigam o poder público a usar medidas enérgicas. De origem puramente emotiva, a imitação para a maldade cresce e sustenta-se pela imagem cinematográfica, cujos deploráveis efeitos sobre a mentalidade infantil estão perfeitamente demonstrados, quer pelos estudos dos competentes, quer pelas informações obtidas pelos encarregados de julgar os fatos dos menores. (SILVEIRA, 1922, p. 30).

A fala de Baltazar Silveira (1922) transparece um desejo de tutela e controle da criança por parte do Estado, mas revela também um entendimento hegemônico a respeito da infância e de sua educação entre os participantes do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Compartilhando da concepção moderna de infância, na qual a criança era entendida como portadora do futuro e como tal precisava ser protegida, as falas em relação ao cinematógrafo procuravam combater aquilo que, segundo os congressistas, ameaçava a integridade do “organismo moral, da formação do espírito e do caráter, de modo a se criarem homens sãos de corpo e de espírito” (REZENDE, 1922, p. 17). Diante do exposto, seria possível afirmar que naquele momento a preocupação moralista em relação ao cinema estava relacionada ao conteúdo dos filmes e a sua forma “realista”. Porém, é importante ter em mente o corte social sobre quem esse discurso moral de desdobrava. Nas primeiras décadas do século XX, o cinema era uma forma de diversão bastante barata e extremamente popular e, nos grandes centros urbanos, suas plateias eram compostas, sobretudo, por pessoas pobres e operárias. Assim, era também sobre esse grupo social que recaíam as críticas a respeito da incapacidade proteger as crianças dos filmes e do ambiente pernicioso das salas de espetáculo.

É importante ressaltar que nesse momento não existia uma produção significativa de filmes voltada para o segmento infantil, pois a criança não era percebida como um consumidor de filmes, portanto, não era para ela que a indústria do cinema voltava o seu olhar. João Batista Melo (2011), em seu livro *Lanterna Mágica: infância e cinema infantil*, destaca algumas experiências particulares produzidas na Rússia e no Reino Unido entre os anos de 1910 e 1920, mas são situações pontuais, que não se tornaram populares e nem caracterizam a constituição de um segmento específico. Inclusive as animações, que começaram a se popularizar a partir da década de 1920, não eram destinadas ao público infantil – embora as crianças assistissem – e suas fórmulas repetiam as *gags*, perseguições e situações engraçadas do *primeiro cinema*. Por isso, mesmo essas animações eram alvo das críticas dos moralistas, que as consideravam inapropriadas para crianças.

Grande parte da solução apresentada nessas críticas contra o cinematógrafo presentes no *Congresso Brasileiro de Proteção à Infância*, de 1922, passava pela censura e regulamentação do cinema, considerado uma verdadeira escola onde se glorifica o vício. Essa discussão moralista a respeito da criança no cinema se perpetuou ainda por muito tempo; no entanto, ganhou diferentes nuances com o passar dos anos, principalmente na medida em que a indústria “descobre” o consumidor infantil e se dedica a produzir massivamente para esse

público⁶⁴. Porém, paralelo a ela vimos emergir um novo debate, desta vez oriundo do campo da Educação, que via no cinema uma possibilidade de transformar as práticas pedagógicas de modo a modernizá-las e torná-las mais eficientes do ponto de vista do aprendizado dos conteúdos. Ao lado dos que passaram a defender o uso do cinema como ferramenta escolar, Ismail Xavier aponta, a partir da análise das críticas publicadas na revista *Cinearte* (1926-1930), para um esforço por parte dos realizadores e dos proprietários de salas de exibição em moralizar o cinema, tornando-o adequado ao gosto das classes médias. Mas, para tanto, foi necessário colocá-lo em sintonia com o discurso modernizante e civilizatório da época. Assim, embora ainda existissem críticas moralistas que defendiam que o cinema seria uma escola do crime e, portanto, responsável pela “putrefação” da nação, elas passaram a conviver com outras vozes, como as oriundas da revista *Cinearte*, por exemplo. Nessa perspectiva, o cinema, compreendido como indústria, mas agora também como expressão artística, passa a ser defendido como signo de modernidade. Daí seu slogan: “o progresso do país mede-se pelo número de seus cinemas” (XAVIER, 2017, p. 202).

Dessa forma, os debates acerca do cinema educativo, bem como a emergência de uma crítica cinematográfica especializada, contribuíram para “domesticar” e legitimar o cinematógrafo, retirando dele o estigma de divertimento das classes populares e inserindo-o num lugar culturalmente aceito e politicamente desejável, ou seja, a escola. Ismail Xavier afirma que “[...] a consolidação da seriedade [do cinema] teria na aplicação pedagógica seu maior trunfo” (XAVIER, 2017, p. 203). Sob esse novo olhar, o cinematógrafo deixaria de ser uma escola de vícios e contribuiria para um projeto mais amplo em voga naquele momento, que era o da reforma do homem pela reforma do ensino. É sobre esse deslocamento que falaremos a seguir.

2.3 A escolarização do Cinema: a construção do debate

Se, como vimos acima, diante dos olhos daqueles que estavam autorizados a falar sobre a infância – médicos, juristas, educadores – o cinema era prejudicial às crianças, haveria espaço para um cinema que viesse ao encontro dos valores edificantes propostos na época? Diante do crescimento da indústria cinematográfica, do seu desejo de expandir novos

⁶⁴ Embora encontremos exemplos de publicidade destinada ao público infantil nos anos de 1960 e 1970, vai ser a partir da década de 1980 que a indústria vai perceber a criança como um consumidor em potencial. Assim, os filmes infantis vão ser entendidos como portas de entrada para o consumo. Do mesmo modo, os anos 1980 marcarão o auge da publicidade infantil e o início de políticas públicas de regulação do marketing destinado às crianças.

mercados e da constatação de que as crianças eram frequentadoras das salas de exibição, apesar das críticas contrárias e das tentativas legais de interdição, qual seria a alternativa? Seria possível a construção de uma cinematografia considerada *boa* às crianças? Quais elementos deveriam moldar uma proposta de cinema que suprimisse os aspectos nocivos para a infância e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades educacionais das crianças?

Os documentos analisados nos colocam essas e muitas outras perguntas que, por sua vez, evidenciam que a questão do cinema para as crianças estava sob disputa e que o entendimento que temos hoje de filmes adequados para a infância foi construído historicamente, assim como a própria noção de infância resulta de uma construção histórica, social e cultural. No caso da construção de um cinema benéfico e adequado às crianças, quem primeiro vai se debruçar para tentar responder essas perguntas, mobilizando conceitos, doutrinas e teorias, será a Educação, que apontará para a *escolarização do cinema* e para o *cinema educativo* – duas ideias distintas, mas que se confundem – como alternativas ao mau cinema. Mas ela não fará isso sozinha. Na tese *Dos naturais ao documentário: o cinema educativo e a educação nos anos 1920-1930*, Rosana Catelli (2007) demonstra como o discurso acerca da importância da implementação do cinema educativo no Brasil se confunde com o próprio debate sobre estruturação do cinema nacional. Para Catelli, a participação dos “homens do cinema” – aqueles ligados à incipiente indústria cinematográfica brasileira – nesse debate foi tão importante quanto o papel dos educadores que desejavam modernizar a educação lançando mão das novas tecnologias audiovisuais disponíveis. Esses intelectuais viam no Cinema Educativo um meio para estimular a indústria cinematográfica e dar a ela um caráter eminentemente nacional. Mais do que isso. Em sua tese, Catelli defende a ideia de que, sobretudo na década de 30, as discussões em torno do Cinema Educativo contribuíram para domesticar a produção de imagens sobre o Brasil, dominada por filmes *naturais*⁶⁵. Essas produções, muitas vezes amadoras e artesanais, produziam imagens que não correspondiam ao ideal de modernização almejado para o país naquele momento. Mostravam um “Brasil pitoresco”, com “indígenas, cangaceiros, negros em danças exóticas e tudo quanto possa desprestigiar [o Brasil]” (GONZAGA, Apud CATELLI, 2007, 191).

⁶⁵ Catelli esclarece que os filmes *naturais* se aproximariam daquelas produções que hoje classificamos como documentário. Porém, durante as décadas de 20 e 30 existiam diversas formas de registros com diferentes intenções: “filmes de turismo, filmes de propaganda, filmes instrutivos, filmes educativos, filmes de ‘cavação’, filmes científicos, etc. Para todos eles, com exceção dos de ‘cavação’, há a indicação de que podem servir à educação popular.” (CATELLI, 2007, p. 190)

Assim, para Catelli, a defesa pelo Cinema Educativo que vai emergir na imprensa especializada no final da década de 1920 era também uma defesa pela a padronização da produção de imagens nacionais. Uma das propostas dos entusiastas do cinema educativo – estivessem eles ligados à indústria cinematográfica ou à educação – era educar o Brasil através das imagens, mas não se tratava de apresentar qualquer imagem. O que estava em jogo naquele momento, conforme mostramos no tópico anterior sobre o filme *São Paulo, a sinfonia da metrópole*, era a produção de imagens que retratassem o Brasil como um país moderno, urbano e industrial. Caberia aos cineastas ligados ao Cinema Educativo garantir a produção dessas imagens.

Como a lição deveria ser ensinada pelas cenas, o cuidado com as imagens veiculadas deveria ser então uma das principais preocupações destes filmes naturais, pois eram estas imagens que criavam um imaginário sobre o Brasil, que contribuíam para uma padronização do olhar. Filmes que retratavam índios, jacarés e negros deveriam estar restritos a exibições particulares, aos interessados em estudá-los ou ao governo que tem a incumbência de civilizá-los e educá-los. (CATELLI, 2007, p. 196)

Apresentamos esse breve preâmbulo sobre o papel da indústria cinematográfica nacional na defesa do Cinema Educativo, pois compreendemos que não é possível refletir sobre o que foi esse movimento, sem mencionar o empenho dos ditos *homens do cinema* desse projeto. Embora para esse grupo de intelectuais a proposta de cinema educativo abrangesse todos os públicos, nos primeiros anos de implantação do projeto, suas ações incidiam principalmente sobre as crianças, pois foi nas escolas que as primeiras experiências se deram. Por isso, a partir de agora voltaremos aos educadores, pois apesar de esse grupo compartilhar do ideário dos *homens de cinema*, suas considerações estavam mais voltadas à didática e a modernização do ensino através do uso do cinema.

Desde o início da década de 1920 é possível verificar a emergência de um debate no sentido de qualificar o cinema para crianças aqui no Brasil no âmbito da Educação. Esse debate terá seu auge no ano de 1931, com a publicação de três obras que tinham em comum a defesa de seu uso na escola e a sua transformação em uma estratégia de ação pedagógica. Além de tratarem do mesmo tema, as obras *Cinema contra cinema: Bases gerais para o esboço de organização do cinema educativo no Brasil*, de Canuto Mendes de Almeida (1931); *Cinema e educação*, de Jonathas Serrano e Venâncio Filho (1931a); e o dossiê *Cinema educativo* (1931), publicado na *Revista Escola Nova*, contribuíram ampliar as possibilidades do cinema para crianças. Elas apresentavam um cinema domesticado e, portanto, retirado da esfera da crítica moral, conforme apontaram Ismail Xavier (2019) e Rosana Catelli (2007).

Além disso, os livros compartilhavam da ideia de que a educação formal seria a principal arma para transformar a nação; no entanto, era preciso modernizá-la; e o cinema seria uma ferramenta fundamental nesse processo. Cabe mencionar, ainda, que existia entre os autores das três obras destacadas uma vinculação direta ou indireta com o movimento de reforma educacional conhecido como Escola Nova, por isso muitos pesquisadores atribuem a implementação do cinema educativo no Brasil às ideias escolanovistas. Portanto, as discussões que fundamentavam esses textos estavam, elas mesmas, marcadas por um entusiasmo por mudanças sociais que passariam, necessariamente, por reformas na Educação, nas quais o cinema estaria incluído. Esses três livros acima mencionados, não inauguram um debate, mas o qualificam e o legitimam diante uma parcela da sociedade que ainda receosa com o contato das crianças com o cinema. Essas obras propõem caminhos práticos e objetivos para a implementação de um cinema escolar que passava pela formação do professorado, investimentos na aquisição de equipamentos e produção de filmes feitos para esse fim. Porém, antes de analisarmos como essas obras contribuíram para a produção de um consenso sobre como os filmes poderiam ser benéficos ao projeto educacional brasileiro daquele momento, gostaríamos de apresentar algumas ideias sobre o cinematógrafo escolar, presentes em textos franceses que circulavam entre nossos autores e que foram fundamentais para a construção dos seus argumentos em defesa do uso de filmes no ensino.

Como dito anteriormente, paralelo às críticas moralistas ao cinema, vimos emergir ainda nos primeiros anos do século XX um debate, mesmo que incipiente, que percebia potencialidades do uso do cinematógrafo no ensino. Influenciadas pelas imagens produzidas no período do *primeiro cinema*⁶⁶, que tinham como principais características a experimentação técnica e científica, mas também o gosto pela curiosidade pelo ilusionismo, muitas pessoas ligadas direta ou indiretamente ao ensino vislumbraram no registro fílmico uma possibilidade de sua utilização na escola. As primeiras experiências daquilo que se convencionou chamar alguns anos mais tarde de filme educativo se deram no campo da ciência, especialmente na área de Medicina. Assim, os primeiros compêndios de história do cinema consideravam o registro da cirurgia, realizado em 1897 e divulgado em 1898 pelo

⁶⁶ Flávia Cesarino Costa (2005) cunhou a expressão *primeiro cinema* para se referir às experiências ocorridas entre 1894 e 1908. Nessa primeira etapa, os registros eram pautados pela curiosidade e pela vontade de explorar os recursos técnicos da câmera. Entre 1908 e 1915, o cinema vive uma transição para uma arte narrativa, construindo os elementos daquilo que se convencionou chamar de linguagem cinematográfica. A autora define os primeiros anos do cinema como uma atividade marginal, que se transformava muito rapidamente, transitando de “[...] uma atividade artesanal e quase circense para uma estrutura industrial de produção e consumo, na incorporação de parcelas crescentes do público” (COSTA, 2005, p. 35).

médico francês Eugène Louis Doyen, como um marco para o cinema educativo. E é com a narração desse episódio que Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho (1931b, p. 154) abrem seu texto “O cinema educativo”, publicado na revista *Escola Nova*, em 1931:

Quando, em 1898, o Dr. Doyen, o jovem médico, alguns anos depois celebridade europeia, deixou reproduzir pelo cinematógrafo uma de suas operações, houve em Paris uma surpresa, quase de escândalo. Choveram ironias. Interrogado, limitou-se Doyen a essa simples explicação: ‘É para meu ensino pessoal e para o de meus discípulos’.

Embora sem fazer citação direta⁶⁷, o excerto acima reproduz um trecho da obra *Histoire du cinematographe de ses origines jusqu'à nos jours*, de Michel Coissac, publicado em 1925. No ímpeto de contar uma história total do cinema, Coissac (1925) produziu uma obra monumental dividida em quatro partes, que podem ser resumidas da seguinte forma: os experimentos precursores da fotografia e do cinema; os aspectos científicos e técnicos presentes no desenvolvimento do cinematógrafo; a organização da indústria cinematográfica; e, por fim, o papel do cinema no ensino. Nessa última parte, Coissac (1925) procura reconstruir a história do cinema educativo, e aponta para a experiência realizada pelo Dr. Doyen, relatada no texto dos professores Jonathas Serrano e Venâncio Filho (1931b), como a pioneira na área e fundadora de um novo “gênero”. Coissac (1925) era um grande entusiasta do cinematógrafo educativo e sua revista, *Le Cinèopse* (1919-1967), foi uma das publicações responsáveis por construir o debate sobre o assunto na França e também fora dela. Muito embora a revisão recente da história do cinema diferencie o registro científico do educativo⁶⁸, inserindo a experiência do médico Eugène Louis Doyen como parte do que hoje conhecemos como *cinema científico*, naquele momento do *primeiro cinema* as fronteiras entre essas duas formas de registros se entrecruzavam, sendo frágeis as classificações nesse sentido. No entanto, acreditamos que a escolha de Coissac (1925) desse registro como marco inaugural

⁶⁷ Para a realização dessa pesquisa, acessamos grande parte dos textos citados pelos autores no acervo digital da Biblioteca Nacional Francesa/Gallica, por isso afirmamos a importância de se conhecer e ter acesso aos acervos digitais para a realização de pesquisas na área da História. A partir da leitura dos textos franceses de Michel Coissac e Louis Jalabert, citados por Jonathas Serrano e Venâncio Filho, é possível constatar que as ideias presentes no livro *Cinema e Educação* e no artigo *Cinema educativo*, ambos de autoria da dupla, foram não somente inspiradas nos autores franceses, como algumas partes de suas argumentações são traduções literais das obras francesas, mesmo que não citadas diretamente. Esse exercício comparativo nos permite perceber o papel preponderante do pensamento francês sobre cinema educativo nas discussões realizadas naquele momento aqui no Brasil.

⁶⁸ Segundo Arlindo Machado (2004, p. 17), a diferença entre os dois registros está no seu objetivo primeiro: “O cinema didático trabalha com o conhecimento já constituído, estabelecido, discutido e aceito num determinado momento do saber científico. “[...] O cinema científico, pelo contrário, tem objetivos específicos de pesquisa, sobretudo pesquisas sobre aquilo de que ainda não se sabe e cuja resposta ainda se busca. Geralmente esse cinema é feito no interior de grupos de pesquisa constituídos e ele só faz sentido se a presença da cinematografia nesses grupos é parte integrante do processo de busca”.

para o uso cinema no ensino informa sobre o que estava em jogo quando se pensava no valor *educativo* dos filmes: a concepção de que o cinema seria capaz de capturar e fazer ver a verdade da ciência. Por isso, grande parte dessas primeiras discussões a respeito do uso do cinema no ensino estavam voltadas ao ensino universitário e profissionalizante. As crianças, mesmo as estudantes, não eram objetos frequentes nesse debate inicial.

Esse não era o caso dos textos em defesa do cinema educativo publicados pelo padre jesuíta Louis Jalabert, que circulavam entre os entusiastas do cinema educativo no Brasil. Embora em 1921 Jalabert tenha publicado o livro *Le film corrupteur*, no qual reiterava a ideia de que o cinema era uma escola do crime e que a forma mais eficiente de “remediar” esse mal seria a ação dos movimentos católicos de moralização do cinema⁶⁹, poucos anos depois ele mudou o seu modo de ver essa questão. A partir de janeiro de 1925, Jalabert vai publicar uma série de artigos na revista *Études* em que defenderá o filme educativo como uma alternativa à corrupção do cinema. No artigo *Cinema educativo: uma questão de partida*, Jalabert (1924, tradução nossa) vai propor uma reflexão sobre como os filmes poderiam contribuir para a educação das crianças. No seu entendimento, as imagens vivas e animadas do cinematógrafo fariam direto ao “espírito infantil”, também vivo e dinâmico. Por isso, tal encontro, articulado por um professor no interior de um projeto pedagógico, seria bastante proveitoso ao aprendizado da criança.

Dialogando com os preceitos do método intuitivo de ensino, bastante em voga nas primeiras décadas do século XX e defendido veementemente por ele em todo o artigo (JALABERT, 1924), o autor defende que a criança aprende por intuição, estabelecendo uma relação concreta com a realidade. Por isso, o uso de imagens, na ausência do objeto concreto de estudo, seria, de acordo com o método intuitivo indicado por Jalabert (1924), a melhor forma de o professor se relacionar com a criança e fazê-la tirar melhor proveito do ensino. Embora o autor concorde com a premissa de que a imagem pudesse substituir a realidade concreta, para ele haveria limite para o uso das imagens fotográficas no ensino escolar: “a circulação de uma fotografia, de um postal numa aula, por menor que seja, leva tempo, impõe paradas, cria interlúdios próprios à distração, à agitação” (JALABERT, 1924, p. 8). Além da

⁶⁹ Segundo Corinne Bonafoux (2021), no período entreguerras muitas autoridades religiosas, sobretudo católicas, estimularam um movimento de reabilitação do cinema a partir da formação de um público religioso. Tal movimento estimulava a ida de famílias católicas ao cinema, pois acreditava que o público pautaria as produções, assim a qualidade moral dos filmes estaria garantida. No Brasil, a ação da Igreja Católica na formação de públicos também se fez presente a partir dos anos 1920, chegando até a instalar salas de exibição a fim de atrair o público católico. A esse respeito ver a tese de João Alves Reis Júnior (2008), *O livro de imagens luminosas: Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil [1889-1937]*.

possibilidade de dispersão da turma, outra dificuldade sinalizada por Jalabert (1924) para o uso da fotografia no ensino seria o tamanho reduzido das imagens, pois o “olhar inexperiente da criança” poderia deixar escapar detalhes importantes para o seu entendimento. Por esse motivo, o jesuíta irá advogar pelo uso do cinematógrafo na educação de crianças:

Esta superioridade da imagem em movimento sobre a imagem fixa, da representação animada sobre a figura inerte, foi alcançada, como todos sabem, pelo cinematógrafo. No entanto, a vantagem educacional do filme sobre qualquer outro processo de ilustração não se deve apenas ao fato de trazer a imagem de volta à vida. Ele atua sobre o próprio observador, desenvolvendo e aumentando seu poder de observação. Em suma, ele o educa. Em primeiro lugar, ele o ensina a ver. É um fato que não sabemos olhar. A passividade da imagem estática estimula essa preguiça: o olho distraído a toca e se contenta com uma leitura superficial. [...] Dessa posse incompleta, não restará muito: a imagem borrada será rapidamente varrida da memória, no máximo lembraremos de ter visto, mas com esses contornos apagados, a imaginação não será capaz de reconstruir nada. Pelo contrário, a projeção animada excita a curiosidade, desperta, retém e concentra a atenção, dá origem a percepções vívidas e precisas, ajuda a adquirir noções corretas e duradouras. (JALABERT, 1924, p. 9-10).

Jalabert (1924) entende que o movimento “vivo” do cinema vai ao encontro da natureza intuitiva e ativa das crianças. Segundo ele, o movimento das imagens animadas do cinematógrafo despertaria a curiosidade infantil e, por isso, colocaria os estudantes em estado de observação. Mais do que isso, para esse autor o cinema seria uma ferramenta de educação do olhar, principal instrumento de percepção do mundo, segundo o método intuitivo. Nesse sentido, o trabalho de Vera Valdemarin (1998) a respeito do manual *Méthode Intuitive, Exercices et travaux por les enfants selon la méthode e les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, de 1913, tem muito a revelar sobre o lugar privilegiado que o olhar ocupava nessa metodologia de ensino. Segundo ela, a observação seria o ponto de partida para todo o trabalho pedagógico, por isso ela precisava ser desenvolvida nas crianças desde cedo. Disso decorre que muitas atividades propostas pelos professores deveriam ser um desdobramento do exercício do olhar, por isso o desenho infantil era estimulado, assim como era dada ênfase ao uso de imagens nas aulas. Assim como apontado por Jalabert (1924), o manual analisado por Vera Veldemarin (1998, p. 70) também recomenda que, na impossibilidade da observação direta das coisas e dos fenômenos, “devem ser improvisados desenhos ou gravuras, meios auxiliares de que o método intuitivo pode lançar mão”. E é dessa forma que Jalabert (1924) vai compreender o uso do cinema no ensino. Considera que o cinematógrafo seria uma importante ferramenta no método intuitivo, pois, ao mesmo tempo em que torna acessível à visão objetos e eventos distantes, ele ainda contribuiria para a educação do olhar,

“desenvolvendo e aumentando seu poder de observação”. Daí seu duplo caráter educativo: aproxima e ensina a ver. Além disso, graças aos recursos técnicos que o cinematógrafo oferece, como o uso de diferentes lentes e a possibilidade de acelerar o retardar os movimentos, ele teria a capacidade de ampliar os “limites do observável”. Jalabert (1924, p. 11) aponta para o fato de que esses artifícios, usados com finalidades pedagógicas, permitiriam que o estudante conseguisse testemunhar fenômenos que a olho nu não seriam visíveis, ampliando seu entendimento do mundo: “Com espanto [a criança poderá ver] a circulação dos tripanosomas no sangue, suas conquistas, a entrada de células brancas do sangue na linha e a derrota dos atacantes”.

Trata-se ainda, para Jalabert (1924) e para seus contemporâneos que defendiam o uso de filmes na escola, de um uso científico, instrumental e curricularizado do cinema. Considerando as possibilidades que o cinema apresentava para o uso de tais recursos no ensino, os estudos da natureza – disciplina escolar que, segundo Valdemarin (1998, p. 71), teria uma posição central no método intuitivo – ganhariam um novo significado, contribuindo para a ampliação da compreensão das coisas e do próprio conhecimento científico. É possível perceber que o argumento elaborado por Jalabert (1924) em defesa do cinema educativo é sustentado por um determinado entendimento de infância, associado a uma prática pedagógica em voga naquele momento que se baseava na compreensão do modo como criança aprende. Outros textos produzidos nessa mesma época foram em direção oposta: embora entusiasmados com o dispositivo cinematográfico, acabavam negligenciando os sujeitos envolvidos no processo educativo. Para Jalabert, compreender quem é a criança e como ela se relaciona com o mundo e com as imagens é “uma questão de partida” para toda a discussão que virá depois, na qual o cinematógrafo aparece como um item importante, porém, complementar e acessório.

Pensar o cinema no ensino tomando como referência o sujeito que o receberá, no caso a criança, não era um exercício argumentativo comum naquele momento. De modo geral – e isso se aplica também aos autores brasileiros que se debruçaram sobre o tema – mesmo os mais ferrenhos defensores do cinema no ensino “negligenciaram”, em seus textos, o modo como o cinema poderia atuar na criança de forma a favorecer seu processo educacional. Para esses autores, era mais importante debater e divulgar, entre professores e autoridades responsáveis pela instrução pública, o dispositivo técnico e suas vantagens para a modernização do ensino, do que se debruçar sobre a criança, tal como fez Jalabert (1924), de modo a evidenciar a forma como ela aprende e como o uso de imagens em movimento

poderia contribuir para a sua formação. Talvez porque isso já fosse um dado consensual entre o público-alvo desses textos. De todo modo, consideramos que essa é uma ausência que merece ser mencionada.

Outra discussão que merece destaque no texto de Louis Jalabert (1924), principalmente pela forma como ela será compartilhada entre os intelectuais brasileiros que se debruçaram sobre o assunto, é a do papel do professor no processo de aprendizagem pelo cinema. Para ele, o sujeito principal do processo educativo seria a criança e, em segundo lugar estaria o professor, que não deveria de modo algum, “[...] se transformar em operador [do cinematógrafo] enquanto o aparelho de projeção ocupar seu lugar da cadeira” (JALABERT, 1924, p. 13). Apesar de reconhecer as potencialidades do cinema escolar na educação de crianças, ele insiste no seu caráter auxiliar e acessório. Para ele, o professor seria insubstituível, já que o filme, por si só, não seria capaz de cumprir a missão de educar. São suas palavras:

Acreditar que o filme carregava em si todas as suas virtudes e que bastava fazer funcionar o encanto foi um erro pedagógico que provocou um movimento de reação a certas tentativas temerárias de introdução do cinema na escola. A lição que usa o filme deve permanecer uma lição, isto é, um exercício ativo da mente, durante o qual crianças e alunos são constantemente treinados para observar, julgar, raciocinar. Consequentemente, a projeção cinematográfica, longe de substituir o texto falado do professor, só pode ser dele o complemento [...]. Quer anteceda ou acompanhe a aula, quer se insira nela para servir de arcabouço ou se resuma a sua substância, a projeção nunca será mais que um meio pedagógico, como os experimentos de física e química. (JALABERT, 1924, p. 13).

O professor, dessa forma, não seria ameaçado pelo dispositivo técnico. Ao contrário, a sua fala e o seu lugar no processo pedagógico estariam garantidos, já que o cinema deveria ser usado apenas como um complemento visual da aula. Por fim, Jalabert (1924, p. 14) irá se preocupar em estabelecer critérios para a definição de um bom filme escolar e seu uso:

Por mais interessante que seja, um filme instrutivo não será, de fato, apenas por isso, um filme educacional. Ele pode despertar a curiosidade, preencher a memória com muitos detalhes à margem do assunto, mas ele não ensinará. Para atingir este objetivo, é necessário que o filme tenha sido pensado com vistas ao ensino, que tenha sido realizado de acordo com um texto [didático] que seguirá e sem interpretar com a liberdade que lhe é permitida a ilustração, mas com o cuidado meticuloso de um mestre que quer dar relevo a uma ideia e agrupar em torno dela tudo o que é incidental. Os verdadeiros filmes escolares serão, portanto, fruto da colaboração necessária entre o professor e o produtor.

Para Jalabert (1924), não é qualquer filme instrutivo que pode ser chancelado como educacional. Para que isso ocorra o filme precisa ser produzido com “vistas ao ensino”, sendo fiel aos pressupostos científicos que fundamentam tanto o currículo quanto o método intuitivo; e, ainda, de fazer parte de uma situação de aprendizagem articulada pelo professor, sem a qual a educação não se completa. Idealmente, ele também deveria ser produzido em uma parceria de professores com cineastas, para que fosse garantida a adequação dos conteúdos disciplinares à forma fílmica. Em outras palavras, o filme precisava ser *escolarizado*. A escolarização do cinema, portanto, deu a tônica desses primeiros debates acerca do filme educativo entre os educadores, contribuindo também para ampliar a aceitação moral do cinematógrafo entre o público de classe média, já que estando ligado à escola viria ao encontro dos ideais civilizatórios do momento⁷⁰.

Nossa hipótese é a de que, assim como a escolarização foi um fator decisivo na formulação do conceito moderno de infância (ARIÈS, 1981; BOTO, 2002; ELIAS, 2012; QUINTEIRO, 2019) o processo de escolarização do cinema foi fundamental também para a constituição daquilo que hoje chamamos de cinema infantil ou para crianças. Tal segmento cinematográfico gradativamente se afastará da escola, mas manterá com ela determinados vínculos, expressos principalmente na formação dos cineclubes infantis nas décadas de 1950 e 1960, como veremos nos Capítulos III e IV deste trabalho, e nas diversas experiências contemporâneas que professoras e professores realizam cotidianamente com o uso do cinema em suas aulas. De todo modo, é sobre os pressupostos da construção de um cinema escolar que se assentarão as obras *Cinema contra cinema*, *Cinema e educação* e o dossiê *Cinema educativo* da Revista Escola Nova.

2.4 O bom cinema escolar: Debates sobre cinema educativo no Brasil

Como apresentado anteriormente, a partir do início da década de 1920 começam a se tornar frequentes textos publicados na imprensa brasileira a respeito da relação das crianças com o cinema. Esses textos, que estavam carregados de um moralismo próprio da época e que

⁷⁰ Nos dedicamos nesse trabalho a investigar a influência do pensamento francês no debate dos educadores que faziam a defesa do uso do cinema nas escolas, pois o material analisado nos indicava esse caminho. No entanto, em *Dos naturais ao documentário: o cinema educativo e a educação pelo cinema entre os anos 1920 e 1930*, Rosana Catelli apresenta uma consistente reflexão sobre as tentativas de apropriação do modelo americano de educação pelo cinema no Brasil. Recomendamos fortemente essa leitura, pois ela amplia as considerações aqui apresentadas, mostrando o quanto foi complexa a construção do projeto do Cinema Educativo nacional.

denunciavam os efeitos deletérios do cinema sobre as crianças, contribuíram para a produção de um debate bastante amplo, que foi ganhando palco principalmente entre os educadores. Assim, em nosso levantamento realizado nos periódicos especializados publicados entre 1927 e 1934 – *Boletim da Educação Pública - órgão oficial da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal; Educação: Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo; Revista Nacional de Educação do Museu Nacional; Revista Escola Nova; e Revista de Educação: Órgão do Departamento de Educação do Estado de São Paulo* – foi possível encontrar 21 textos – entre artigos, resenhas e comentários – que tinham como temática principal a relação entre cinema e a educação de crianças. Embora o volume maior desse material se torne mais evidente a partir da segunda metade dos anos 20⁷¹, antes desse período já existia entre os educadores um interesse em investigar a influência do cinematógrafo entre as crianças⁷².

É o caso de Venerando da Graça (1917, p. 9) que, partindo da ideia de que o filme “prende e desperta a atenção do aluno e objetiva todo o assunto da lição dada”, esteve à frente do projeto *Fitas Pedagógicas*, que tinha por objetivo a produção de filmes destinados a esse fim. Assim, no ano de 1916, produziu e dirigiu junto como outro inspetor escolar, Fábio Luz, os filmes *A prefeitura*, *O livro de Carlinhos* (Drama em quatro partes), *Façanhas de Lulu* (cena cômica) e *Uma lição de História Natural no Jardim Zoológico*⁷³. Como as escolas não

⁷¹ Acreditamos que o aumento da oferta de textos sobre o assunto esteja diretamente relacionado à Reforma do Ensino promovida por Fernando Azevedo em 1928. Nela, o cinema educativo como auxiliar do ensino é oficialmente institucionalizado (Arts. 633 a 635). Foi necessário, portanto, criar meios de torná-lo uma realidade nas escolas. Nesse sentido, os debates nas revistas especializadas, mas também na grande imprensa, foram fundamentais.

⁷² Cabe aqui um breve comentário a respeito das apropriações do debate internacional sobre o cinema educativo entre os educadores brasileiros que escreviam nesses periódicos. Apesar de países como EUA, Inglaterra, Alemanha, Itália e URSS também estarem produzindo reflexões e experiências práticas sobre esse assunto na década de 1930, é possível observar uma predominância da influência pensamento francês nos textos produzidos por nossos intelectuais. Acreditamos que tal predominância se deva, sobretudo, ao papel exercido pelo professor Jonathas Serrano, principal divulgador e defensor do Cinema Educativo no período. Como veremos a seguir, apesar de Serrano estar ligado ao movimento escolanovista, ele estava vinculado também aos educadores católicos, e é a partir do pensamento católico educacional francês, expresso no trabalho do padre jesuíta Louis Jalabert, um dos principais interlocutores de Serrano nessa área, que o educador teve contato com as ideias a respeito do cinema educativo (REIS JUNIOR, 2018). Outro personagem que irá contribuir para fortalecer a influência do pensamento francês a respeito do Cinema Educativo no Brasil a partir de meados da década de 1930 será Roquette-Pinto, só que dessa vez sem a preocupação moral católica de Serrano. Roquette-Pinto tomará as experiências do cinema científico desenvolvido pelo francês Jean Painlevé, como referências estéticas e narrativas para os filmes a serem desenvolvidos no Instituto Nacional de Cinema Educativo a partir de 1936.

⁷³ Procuramos esses filmes junto à base de dados da Cinemateca Brasileira, mas encontramos apenas uma breve nota sobre a comédia *Façanhas de Lulu*, classificada como filme pedagógico e constando como desaparecido. Considerando a época em que foram produzidos e o caráter altamente inflamável da película, é possível que tenham se perdido. De todo modo, cabe uma menção a essas produções singulares que, embora ignoradas pela historiografia do cinema brasileiro, evidenciam modos diversos de apropriação do cinema por diferentes grupos sociais.

tinham estruturas para exibição, os filmes foram exibidos em sessões especiais de cinemas do Distrito Federal, atraindo grande público, não restrito somente aos estudantes. Apesar de as películas não terem sobrevivido ao tempo, a experiência do projeto *Fitas Pedagógicas* foi bastante divulgada, tanto pela grande imprensa, quanto pela distribuição do impresso *Cinema Escolar – Fins: educar, instruir, recrear e proteger a criança*, de autoria de Venerando da Graça, publicado em 1918. Nesse sentido, chamamos atenção para a tese de doutorado de Maria Adalgisa Pereira Pinheiro (2015), intitulada *Cinema e Educação: modelos internacionais, impressos e intelectuais no Brasil no início do século XX*, na qual a autora se debruça sobre o projeto *Fitas Pedagógicas*. Além de analisar a repercussão elogiosa que o cinema educativo de Venerando da Graça e Fábio da Luz teve na grande imprensa, a autora procurou estabelecer relações entre o impresso *Cinema Escolar* – no qual Venerando Graça (1917) relata sua experiência com os filmes pedagógicos – com as discussões educacionais da época. Segundo a autora, a defesa que Venerando da Graça fazia em relação ao cinema estava relacionada à forma como os filmes ajudariam a “acelerar o processo de aprendizagem e mobilizar a atenção e os sentimentos dos estudantes para a fixação dos conteúdos” (PINHEIRO, 2015, p. 104). Cabe ressaltar, no entanto, que essa concepção de ensino baseada na aceleração dos processos pedagógicos e na fixação e memorização de conteúdos logo seria questionada pelos intelectuais ligados ao grupo da Escola Nova. Inclusive, como veremos a seguir, a escolha de Venerando da Graça pelo uso da ficção como estratégia educativa presente em *O livro de Carlinhos (Drama em quatro partes)* e *Façanhas de Lulu (cena cômica)*, será desestimulada pelos entusiastas do cinema educativo no final dos anos 1920. Para eles, o filme escolar deveria ser científico e objetivo, sem apelar para sentimentos e subjetividade, por isso o elemento ficcional deveria ser evitado. Como veremos no próximo capítulo, essa tendência de recusa da ficção, dominante na maioria dos textos pesquisados entre os anos de 1927 e 1931, será superada em nome de uma educação pelo cinema, premissa que esteve na base da criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1936. No entanto, nos interessa nesse momento evidenciar a construção de uma determinada concepção de cinema escolar que serviria como ferramenta para contribuir na observação do mundo objetivo, fundamental para os princípios escolanovistas, sem acarretar riscos para a construção moral da sociedade.

Para além do trabalho de Venerando da Graça e Fábio Luz, não temos conhecimento de outras experiências semelhantes no mesmo período. Porém, considerando a natureza do cinema dos primeiros tempos, é possível que outros professores também tenham produzido

pequenos filmes para serem utilizados em suas aulas e que tais experiências tenham se perdido. De todo modo, para nosso estudo é importante destacar que a experiência da realização de filmes pedagógicos, produzidos pelos inspetores cariocas, é considerada marco inicial para o cinema educativo no Brasil. Embora tenhamos poucas informações a respeito de suas escolhas formais, soluções técnicas e os conteúdos apresentados nos filmes, as leituras realizadas para essa tese nos permitem afirmar que eles foram tomados como paradigmas para um debate que se estendeu no tempo. Essa é a situação exposta no artigo de Adalberto P. Mattos, *O cinema e o desenho*, publicado na revista *Para Todos*, em 1926. Nele, Mattos (1926) faz referência ao trabalho singular de Venerando da Graça e lamenta que este tenha sido um caso isolado até aquele momento, pois considera o cinema um “auxiliar poderoso no ensino do Desenho”. Para ele, além de contribuir para a didática do Desenho, o cinema ainda teria o importante papel de projetar obras de arte para conhecimento geral de todos, difundindo os saberes da história da arte, e para o estudo da fisiologia humana (MATTOS, 1926).

Seguindo outro caminho, o professor da Escola Normal de São Paulo, Lourenço Filho, interessou-se desde cedo pelos efeitos do cinema na Educação. Mas sua preocupação inicial era muito mais de ordem moral, do que a de vislumbrar o uso de filmes no ensino. A partir das obras *A educação Moral*, de Émile Durkheim (2012),⁷⁴ e *A definição da vontade*, de Édouard Claparède⁷⁵, Lourenço Filho irá se questionar sobre o quanto os filmes poderiam influenciar na formação do caráter da criança. Remetendo aos três elementos que Durkheim (2012) atribuiu à formação moral – espírito de disciplina, espírito de abnegação e autonomia da vontade – o professor irá refletir sobre como o poder sugestivo do cinema poderia corromper a *autonomia da vontade*, comprometendo todo edifício moral do indivíduo. Em *Sociologismo e Individualismo em Émile Durkheim*, Sidnei Ferreira de Vares (2011, p. 443) aponta para a *autonomia da vontade*, como um elemento no qual Durkheim irá caracterizar a moral na sociedade moderna. Segundo esse autor, a *autonomia da vontade*, ou o *espírito de*

⁷⁴ Para dimensionarmos a influência que Durkheim exerceu sobre os educadores brasileiros, ressaltamos que Lourenço Filho foi o tradutor de *Educação e Sociologia*, publicada no Brasil em 1928, e que as obras de Fernando Azevedo, *Princípios de Sociologia* (1935) e *Sociologia Educacional* (1940), ambas com grande influência no debate educacional do período, estão fundamentadas no pensamento de Durkheim. Sobre a influência de Durkheim na educação brasileira ver também o texto de Fernando Correia Dias (1990).

⁷⁵ Segundo Lourenço Filho (1928), o texto *La définition de la volonté* foi apresentado no Congrès International de Philosophie, ocorrido em Nápoles, em 1924. Infelizmente, não tivemos acesso a esse documento. De todo modo, cabe destacar que as teorias de Claparède, sobretudo aquelas relacionadas ao funcionamento dos interesses das crianças, são referências constantes nos textos de Lourenço Filho e nas revistas de Educação publicadas no período. Uma importante discussão sobre o conceito de vontade, segundo a Psicologia de Claparède, pode ser encontrada no artigo de Lilian Nassif e Regina Helena de Freitas Campos (2005).

autonomia, seria a “[...] capacidade de o indivíduo assegurar, por meio da razão, sua adesão à regra”. Ou seja, seria uma faculdade superior desenvolvida pelo uso da razão, que permitiria que o indivíduo se ajustasse à sociedade sem se sobrepor a ela. A partir desse entendimento de Durkheim, Lourenço Filho deixa claro no texto *A Moral no teatro, principalmente no cinematógrafo*, a influência que o cinema pode exercer sobre o desenvolvimento da inteligência, da compreensão da realidade e na desorganização das ideias. Por isso, sua preocupação era justamente com o modo como o cinema, pelo seu poder sugestivo, poderia atrofiar a razão, intervindo no desenvolvimento da autonomia da vontade.

Na condição de formador de professoras, mas também de pesquisador da infância, o interesse inicial de Lourenço Filho (1928, p. 230) pelo cinematógrafo foi o de tentar perceber a sua “[...] influência perturbadora na formação dos sentimentos, pequenas fobias e intoxicações românticas” nas crianças. Para tanto, realizou, no ano de 1921, um inquérito entre os alunos da Escola Modelo e do Curso Complementar (instituições ligadas à Escola Caetano Campos) para verificar suas preferências em relação aos filmes. Suas conclusões, naquele momento, não foram nada favoráveis ao cinema. Com base no uso de testes de imaginação, Lourenço Filho (1928, p. 232) procurou “medir” o impacto geral na inteligência das crianças, concluindo que, “[...] a influência do cinema sobre seu funcionamento é bastante característica: ela revela nos alunos das nossas escolas, grandes frequentadores de cinema, uma predominância do sensacionalismo, com exploração da publicidade, do crime, das perversões sociais e morais”. Para ele, o cinema também seria responsável por sugestões criminosas devido ao seu poder de “contágio mental”, que pode ser verificado pelo educador nos relatos de sonhos realizados pelas crianças que participaram do inquérito. Sobre alguns temas presentes nos relatos de sonhos, tais como a presença de ladrões, polícia secreta e lugares subterrâneos, conclui: “São imagens colhidas nas telas de cinema” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 233).

Cabe aqui um breve comentário a respeito da natureza da pesquisa proposta por Lourenço Filho, que nos ajuda a compreender o que estava em jogo quando o educador estudava a relação cinema e infância. A questão proposta para as crianças que participaram do inquérito se resumiu ao enunciado “que fitas você aprecia mais? as cômicas ou as dramáticas? por quê?”. A partir dessas questões, os estudantes deveriam escrever uma redação justificando sua resposta. As devolutivas impressionaram o professor: “[...] alguns escreveram até oitenta e cem linhas, havendo uma frequência maior do que a média comum [...]. Isso demonstra o espaço que o cinema ocupa hoje na vida das crianças” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 324). É

importante ressaltar, no entanto, que o inquérito realizado por Lourenço Filho levava em conta o cinema de ficção e não levava em conta as fitas pedagógicas produzidas para fins escolares. Suas conclusões naquele momento foram pautadas pelo debate moral que, como vimos anteriormente, considerava deletéria a influência de tais filmes na formação do caráter das crianças. Portanto, a solução encontrada por Lourenço Filho (1928, p. 324) para esse cinema ficcional, que fazia das crianças “vítimas de ilusões de percepção visual e de associações completamente disparatas”, também seria de ordem moral. Em sua opinião, era necessário impor a censura e intensificar a fiscalização das casas de espetáculos, visto que já havia sido comprovado que o cinema era um “fator de corrupção moral, anarquizador da mente e do caráter infantil” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 324). No entanto, alguns anos mais tarde, partiria justamente de Lourenço Filho um movimento no sentido de aproximar o cinema da escola. Não se tratava, porém, de fazer uma concessão à ficção, mas sim de o ensino se apropriar do cinema com intuito de ampliar as formas de observação do mundo, contribuindo para modernizar a educação.

Essa também foi a tônica da crítica do professor e inspetor regional de ensino Sud Mennucci (1929), intitulada *O que o cinema não fez*, publicada no periódico Educação – órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo. Em seu texto, uma transcrição de uma conferência apresentada à Sociedade de Educação de São Paulo em 1927, Sud Mennucci mostrava-se bastante cético em relação às promessas de implementação efetiva de um cinema escolar, que ele próprio gostaria de ver em funcionamento nas escolas. Considerava que estava longe de existir um cinema escolar que apresentasse filmes científicos, que reproduzisse imagens da natureza e seus fenômenos, que auxiliasse nas *lições de coisas* e nas aulas de Geografia e História da Pátria. Ao contrário, reclamava o professor, o cinema ficcional, caracterizado por ensinar uma “boa porção de coisas perfeitamente inúteis e outras perniciosas”, estava cada vez mais presente na vida dos estudantes. Assim, em tom bastante crítico questiona: “O que é que o cinema fez por nós, ou melhor pelos alunos das escolas?”. Desiludido com o lento progresso do cinema educativo, argumenta:

Quando o cinema, depois de atravessado o estágio fatal da sua infantilidade, saiu do reino do fantástico e do fantasmagórico para enveredar pela cópia do natural, pareceu-me que não andávamos longe da fase educativa. Confirmavam-me na crença algumas tentativas de filmes científicos que se espalharam pelo mundo, reproduzindo cenas e aspectos da vida animal e vegetal [...] Engano, engano d’alma, ledos e cegos... das poucas amostras de caráter científico, caímos direitinho no drama lacrimolento, recheado de uma vasta provisão de pobreza de palcoscênico. Esgotados o repertório dos gestos bíblicos e das tragédias teatrais, em que a virtude triunfa no fim,

enveredamos para as cenas da vida real, que produziu os dois grandes gêneros dominadores, hoje em dia, de todos os mercados: o da corrida para o casamento, que se alcança sempre, depois de complicadas peripécias em que a velocidade é o fator principal (estilo americano) e o ‘ménage à trois’ (clichê clássico do estilo europeu). (MENNNUCCI, 1929, p. 260).

Para Mennucci (1929), os filmes de ficção, ou o cinema-drama como eram conhecidos na época, seriam empecilhos à Educação pelo conteúdo que apresentavam e pelo modo como apelavam às emoções dos espectadores. O seu olhar de educador não conseguia ver méritos educativos em um cinema que falava de sentimentos e que dialogava com aspectos subjetivos da vida, características dos dramas e das narrativas de modo geral. E muito embora considerasse o poder educativo do cinematógrafo – “uma arma pedagógica por excelência”, – mostrava-se bastante inconformado com a lentidão e com as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de um cinema que fosse adequado à escola e útil à educação das crianças. Por isso, ao se dirigir à Sociedade de Educação de São Paulo, Mennucci (1929, p. 264) cobra que seus membros assumam para si a responsabilidade sobre a efetivação de um projeto de cinema educativo. Para ele, já não se podia mais esperar que tais filmes viessem de fora ou pelas mãos dos empresários, homens que, segundo ele, não estariam “talhados para resolver essa questão de tamanha importância”⁷⁶. Caberia ao Estado e aos professores prover tais mudanças.

A recusa da ficção e do aspecto dramático do cinema vai ser um dos elementos recorrentes na maioria dos documentos analisados no período de 1927 a 1931. A frase “passará a era do cine-drama e chegará a do cinema educativo” (SERRANO, 1930, p. 30), repetida por Jonathas Serrano em alguns dos seus textos, servirá como um *slogan* para o projeto de cinema escolar que se procurará implementar. Outro tema recorrente nesse conjunto de textos analisados será a ênfase na defesa da *observação* como melhor estratégia de ensino. A observação do mundo e dos fenômenos seria para os reformadores da Educação ligados ao movimento da Escola Nova a força motriz de todo o processo educacional, descrito por Fernando de Azevedo (1930, p. 16) da seguinte forma:

O ponto de partida, na escola nova, é sempre a observação. É um princípio essencial. O professor começará por ensinar o aluno a ‘observar’, pondo-o em contato constante com as coisas e fatos, despertando-lhe o sentido e desenvolvendo-lhe a capacidade de observação. As excursões escolares, os

⁷⁶ É importante ressaltar que Mennucci se posiciona em prol do cinema educativo na condição de educador, por isso sua crítica ao cinema de ficção, chamado por ele de “drama lacrimolento”. Mas mesmo nessa condição sua fala vai ao encontro dos discursos proferidos pelos *homens do cinema* e de seus interesses. No limite, a fala de Mennucci faz coro às demandas da indústria cinematográfica nacional, pois cobra do Estado o fomento desse tipo de produção.

museus e o cinema educativo, constituem outros tantos meios de abrir à atividade inquieta do aluno novos campos de observação. Aprender a ver, a observar é a arte de mais difícil aprendizagem e condição essencial às atividades inteligentemente orientadas.

Assim como Louis Jalabert, em 1924, insistia na importância do uso de filmes educativos como uma ferramenta para aprimorar o olhar e, portanto, o próprio indivíduo em processo formativo, Fernando de Azevedo vai encontrar no cinema educativo, nas visitas aos museus e nas excursões escolares estratégias para aquisição de novos conhecimentos pautadas na observação. “Para novos fins, novos meios”, afirmava Fernando Azevedo (1930) no texto *A Escola Nova e a reforma*. Desta forma o uso da observação (e dos dispositivos do olhar), enquanto método/meio de aprendizagem, seria o princípio renovador de sua proposta de ensino. Ensinar pela observação seria uma forma de encontrar áreas de interesse da criança, de modo que orientassem o professor a desenvolver seu processo pedagógico. Mas para isso, era necessário lançar mão de dispositivos que contribuíssem para aflorar o interesse e a vontade de aprender dos estudantes. O cinematógrafo era um recurso privilegiado nesse sentido. Além do desenvolvimento cognitivo das crianças, conhecer o mundo a partir da observação teria para Fernando de Azevedo duas importantes funções. A primeira, sugerida por Diana Gonçalves Vidal (1994) no artigo *Cinema, laboratórios, ciências físicas e Escola Nova*, seria a de marcar uma posição contrária ao ensino verbalista e centrado no professor, característico de uma herança educacional que, apesar das diversas reformas do ensino realizadas no início da República, persistia até a década de 1920. Segundo Vidal (1994, p. 26), “combater a educação tradicional, no dizer do próprio Fernando de Azevedo, era preparar a criança para um novo mundo, o mundo das mudanças, das transformações. Agora era imperativo que o organismo fosse adaptável não apenas a um modelo *preexistente* de sociedade, mas a uma sociedade em movimento”.

Assim, o cinema – dispositivo do movimento por excelência – viria contribuir no processo de adaptação social através do ensino. Ao invés de ser um mero elemento corruptor da sociedade, conforme a crítica moral destinada aos filmes de ficção, ele passava a ser visto como um agente para o seu aprimoramento. Outra função importante do ensino pela observação, segundo Fernando de Azevedo, seria a de contribuir para o conhecimento do mundo imediato da criança, visando fundamentar novos conhecimentos. Esse procedimento intelectual, de tomar como ponto de partida a realidade na qual a criança está circunscrita para fundamentar novos conhecimentos gerais e abstratos, permitiria a ampliação da sua cognição e, ao mesmo tempo, produziria nela um sentimento de amor pelas coisas ao seu redor. Assim, defendia Azevedo, com base na observação o estudante aprenderia a amar sua região e, por

extensão, seu país. Como não era possível o contato imediato com todas as regiões que compõem a nação, caberia ao cinema educativo trazer à observação outras partes do país para serem igualmente conhecidas e amadas. O sentimento nacional de pátria, afirma Azevedo, “é o fim a que se dirige o culto da região”. Desta forma, o autor estabelece um vínculo entre a reforma do ensino e um projeto de nação, que só seria possível se concretizar via Educação.

A importância dada ao cinema como dispositivo de observação, portanto auxiliar do ensino, se concretizou na Reforma do Ensino do Distrito Federal, proposta por Fernando de Azevedo, na condição de Diretor Geral da Instrução Pública, em 1928. Bastante influenciada pela Psicologia da criança de Édouard Claparède, pela Sociologia da Educação de Émile Durkheim, e pela Filosofia pragmatista de John Dewey⁷⁷, a reforma pretendia modernizar o ensino do Distrito Federal, que, segundo Azevedo (*apud* VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p. 44), “[...] havia deixado de acompanhar a evolução da sociedade a que pertencia e da qual deveria ser um prolongamento”. Dentre as inúmeras mudanças propostas pela reforma, uma nos chamou atenção especial. Trata-se da implementação do cinema escolar, prevista nos artigos 633 a 635 do decreto que regulamentava a reforma, que transcrevemos abaixo:

Art. 633 – As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos;

Art. 634 – O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre, sem substituí-lo; o cinema será utilizado, sobretudo para ensino científico, geográfico, histórico e artístico; a projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração dos conhecimentos, nos cursos populares noturno e nos cursos de conferências.

Art. 635 – A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas e, mediante ação direta dos inspetores escolares, o movimento em favor do cinema educativo. (SERRANO, 1930, p. 28).

A respeito da Reforma do Ensino do Distrito Federal, Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes Faria Filho (2002) chamam atenção para o debate promovido pela imprensa carioca semanas antes de sua publicação oficial, que coincidia com as comemorações do centenário da Instrução Pública brasileira. Para esses autores, os jornais, mesmo os críticos à Fernando de Azevedo e à gestão da prefeitura do Distrito Federal, tiveram um importante

⁷⁷ Para John Dewey, a educação deveria ser um fator de transformação social. Para tanto ela deveria estar diretamente vinculada à experiência imediata dos sujeitos envolvidos. O caráter prático e ativo da Educação, que partiria da experiência do aluno, associado ao seu poder transformador da sociedade, são elementos da Filosofia de Dewey que irão interessar Fernando de Azevedo e outros intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova.

papel na popularização da reforma. Ao publicar entrevistas com Fernando de Azevedo, matérias sobre o estado de abandono das escolas cariocas e críticas e comentários sobre o pouco que já se sabia das mudanças que seriam apresentadas, a imprensa contribuiu para a construção de um discurso sobre a necessidade de superação da educação do passado – caracterizada por um ensino teórico e livresco e restrito a uma ínfima parcela da população – e de edificação de uma educação nova, projetada para o futuro. Essa nova educação deveria contribuir para adaptar a criança à sociedade, prepará-la para o trabalho e promover a transformação social e a integração nacional. Por isso, deveria estar em consonância com a ciência e com as novas pesquisas produzidas nos centros de estudos pedagógicos que visavam modernizar o ensino. Nessa perspectiva, o cinema participaria da reforma do ensino no sentido de contribuir para a modernização das práticas pedagógicas, na medida em que ele era visto como um dispositivo auxiliar da observação. No entanto, é importante ressaltar que ele não é incluído como entretenimento ou recreação e sim por ser uma ferramenta técnica e moderna, que possibilitaria “tornar presentes” alguns conteúdos que compunham o currículo das diversas disciplinas, sobretudo aquelas ligadas à área das ciências naturais.

Em sintonia com o debate sobre o cinema educativo daquele momento, o texto do decreto reforça o seu caráter acessório no ensino. Ele não deveria substituir o professor e nem a experiência direta dos estudantes, devendo ser utilizado somente em casos em que a observação imediata do mundo e dos fenômenos não fosse possível. Do mesmo modo, o decreto não abre brechas para o uso do filme de ficção como ferramenta educativa, esquivando-se do conflito com discurso moral da época. Entendido como um dispositivo científico capaz de dar a ver o mundo objetivo, a ênfase do uso do cinematógrafo seria, portanto, nas disciplinas em que a observação fosse um fator preponderante para o aprendizado. Por isso, as ciências físicas e naturais seriam as que mais se beneficiariam do dispositivo.

Embora houvesse uma distância entre a proposta de cinema escolar apresentada na reforma de Fernando de Azevedo e sua aplicabilidade imediata, já que exigiria investimentos em equipamentos e materiais, percebemos nesse evento um marco para o cinema educativo no Brasil. É a partir dele que, pela primeira vez, o Estado toma parte das discussões a respeito do cinema escolar, assumindo a responsabilidade de instalar aparelhos, montar filmotecas e

orientar professores e inspetores para seu uso⁷⁸. Mesmo que restrita ao Distrito Federal e ao uso escolar do cinematógrafo, essa iniciativa sinaliza para uma aproximação entre cinema e Estado, que alguns anos mais tarde, no período do Estado Novo, ganhará outro significado.

A reforma de Fernando de Azevedo, no entanto, não foi recebida pela sociedade sem críticas. Segundo Vidal e Faria Filho, as mudanças propostas polarizaram opiniões. De um lado, perfilavam-se seus apoiadores, que publicavam textos entusiasmados com as possibilidades de renovação que vinham sendo apresentadas. De outro, estavam os críticos que se mostravam bastante céticos em relação à viabilidade da reforma. “A obrigatoriedade e gratuidade do ensino e a despesa com a construção e aparelhamento das escolas eram os dois principais pontos destacados pela oposição”, constataram Vidal e Faria Filho (2002, p.41). Além disso, havia ainda a disputa com os educadores da Renovação Católica, que questionavam os métodos “não ortodoxos” dos educadores filiados ao movimento escolanovista, como era o caso de Fernando de Azevedo. Por isso, muitos intelectuais se empenharam em defender publicamente a nova proposta para o ensino público do Distrito Federal. Entre eles estava o professor Jonathas Serrano, que não apenas prestou apoio a Fernando de Azevedo, como passou a integrar a equipe responsável pela viabilização do programa de cinematógrafos escolares. Figura pública bastante conhecida no Rio de Janeiro, Serrano circulava entre os educadores católicos e os escolanovistas, buscando encontrar um denominador comum entre suas ideias. Era membro da Renovação Católica e, ao mesmo tempo, amigo íntimo de Fernando de Azevedo, com quem estabeleceu uma parceria de muitos anos⁷⁹. Embora se mostrasse mais simpático aos católicos, em relação à reforma Serrano se posicionou ao lado de Azevedo, contribuindo, inclusive, com as ideias a respeito do cinema escolar. Para ele,

Já não é lícito em nossos dias, graças ao progresso da pedagogia científica, seguir os velhos condenáveis processos exaustivos da memória em que se decoravam páginas e páginas [...] O cinema a serviço da educação – não apenas da instrução, no sentido restrito do vocábulo – o cinema

⁷⁸ Em 1933, Fernando de Azevedo, agora na condição de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, no qual estabelece o Serviço de Rádio e Cinema Educativo, aos moldes da proposta da Reforma do Distrito Federal.

⁷⁹ Segundo João Alves dos Reis Júnior (2008), a amizade entre Serrano e Azevedo foi abalada em 1932, na ocasião da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por intelectuais ligados ao movimento Escola Nova, dentre os quais destacamos Lourenço Filho e Afrânio Peixoto, reivindicava alterações profundas na educação nacional, propondo uma escola única, laica, obrigatória e de responsabilidade do Estado. Os católicos marcaram oposição feroz ao manifesto e Serrano, que não assinou o documento, tentou construir uma posição neutra, mas criticou os “excessos” do manifesto. Essa situação teria afetado a relação dos dois.

superiormente, integralmente educativo é hoje uma realidade na Itália e em outros países. Cumpre que o seja também no Brasil. A Reforma de Fernando de Azevedo [...], feita por um espírito dos mais modernos, à luz dos princípios mais modernos, não esqueceu a preciosa colaboração do cinema educativo. (SERRANO, 1930, p. 28).

Para que as propostas da reforma fossem levadas adiante, seriam necessários grandes investimentos, além de formação de uma equipe técnica e de educadores que estivessem a par do debate pedagógico moderno e do funcionamento e uso da nova tecnologia. Assim, em 1928, Serrano foi convidado por Fernando de Azevedo para o cargo de Sub-Diretor Técnico de Instrução do Distrito Federal, cabendo a ele executar propostas que diziam respeito ao cinema educativo. Como estratégia de popularizar a reforma e justificar os gastos públicos demandados por ela, no ano de 1929 foram realizadas algumas exposições, com a finalidade de informar a população sobre o que estava sendo feito nas diversas áreas e, desta forma, angariar o apoio popular (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, b. p. 162). Dessa forma, em agosto de 1929, Jonathas Serrano e sua equipe organizam a Exposição de Cinematografia Educativa, que tinha como principal objetivo “educar o professorado” para o uso do cinematógrafo, mas também apresentar a proposta para as famílias, considerando que, no entendimento dos realizadores, pais e mães seriam educados a partir das lições de seus filhos. A Exposição aconteceu simbolicamente na escola José de Alencar, de forma a vincular o cinematógrafo com o espaço escolar e seu público-alvo, bem como garantir a moralidade do ambiente, desassociando o cinema das críticas de ordem moral a ele vinculadas. Sobre os critérios para a definição do local onde aconteceria a exposição, Jonathas Serrano e Venâncio Filho apontam:

A escolha do local foi objeto de especial cuidado. Não se tratava de criar um ambiente cinematográfico qualquer, desses que do ponto de vista moral são quase sempre censuráveis, mas sim de realizar um conjunto equilibrado e sugestivo, que desse logo aos visitantes a sensação de um meio realmente educativo, sem, todavia, nada sacrificar de quanto o pudesse tornar atraente. Eis porque se escolheu uma escola situada em um distrito central, de fácil acesso. A escola José de Alencar, no largo do Machado, oferecia também a vantagem de possuir salas amplas, entre as quais um magnífico salão, de capacidade adequada à projeção dos filmes de mais longa metragem, com aparelhos de todos os tipos. (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, b. p. 162).

A exposição foi organizada de forma bastante didática, mas seu caráter era, sobretudo, técnico. Em um dos ambientes foram colocados os aparelhos de projeção fixa (diascopia e

episcopia⁸⁰), em outro ambiente os aparelhos de projeção animada (cinematógrafo mudo e sonoro). A pedido dos organizadores, participaram da exposição representantes de diferentes marcas e fornecedores de filmes, a fim de demonstrar os equipamentos em funcionamento e a qualidade das fitas educativas. Na programação da exposição estavam previstas palestras com educadores sobre o uso do cinematógrafo no ensino. O principal objetivo de tais falas era o de apresentar os benefícios da nova tecnologia e engajar professores no seu uso, visto que muitos desconheciam as vantagens do cinema na escola. Mas as palestras não se restringiam somente às questões técnicas. A formação dos professores passava também por educá-los a respeito daquilo que estava na base da reforma do ensino de Fernando de Azevedo: ampliação e homogeneização da educação pública e o princípio pedagógico de que a criança, e a sua

Figura 4 – O cinema como auxiliar da educação infantil.



Fonte: Jornal O Globo, 25 ago. 1929.

⁸⁰ O diapositivo é um filme fotográfico tradicional, no entanto, ao contrário dos filmes de máquinas fotográficas que apresentam uma imagem negativada, ou seja, as áreas escuras e claras são opostas à imagem revelada, no diapositivo as imagens mantêm as características reais de luz e sombra. A máquina que projeta esse tipo de imagem era conhecida como diascópico. No Brasil, o diapositivo se popularizou com o nome de *slide*. A episcopia, também bastante utilizada no ensino, era um equipamento de projeção da imagem, mas não pela transparência do suporte e sim pelo uso de espelhos, que refletiam a imagem, projetando-a em uma tela.

observação do mundo, deveria ser tomada como ponto de partida para todo o processo educacional. Desta forma, o professor e diretor da Escola Normal do Distrito Federal, Carlos Werneck (1930, p. 76), em consonância com as proposições pedagógicas da reforma, iniciou a sua palestra na programação noturna da exposição, lançando uma crítica ao ensino verbalista e apelando para uma nova forma de educar com auxílio do cinema:

Está na consciência de todos os professores, posto que não esteja ainda nos hábitos, a certeza da inutilidade do ensino verbal das ciências concretas. Em história natural, como em física e química, a função do professor é sobretudo: mostrar e ensinar a ver. Quem sabe ver, vê com interesse. Uma colmeia, um cristal, um fóssil, não têm interesse para quem não os sabe ver. [...]. Orientado assim o ensino, fácil tarefa é fazer o elogio da cinematografia como meio didático. Mas mostrar diretamente a natureza escapa muitas vezes às possibilidades práticas. Para estudar ao natural a geologia, por exemplo, seria preciso empreender viagens custosas, percorrer o mundo. Mas o cinematógrafo permite-nos viajar em uma hora léguas de costa, ascender montanhas, atravessar desfiladeiros e apreciar a ação de desgaste das águas sobre as rochas [...] só o cinema é capaz de dar vida à paisagem.

Segundo Jonathas Serrano e Venâncio Filho, a exposição foi um sucesso, e marcaria “o início da real introdução do cinema em nosso meio pedagógico”. Para os seus idealizadores, depois do evento não seria mais “lícito objetar que não há películas, nem aparelhos adequados e acessíveis, nem recursos fáceis para a execução de um plano sistemático de utilização das projeções animadas no ensino” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, b, p. 163). Além de receber a visita de milhares de pessoas, a exposição foi amplamente divulgada e elogiada pela imprensa, virando notícia, inclusive, na edição de outubro de 1930 da *Revue Internationale du Cinéma Educateur* (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, b)⁸¹. Podemos afirmar que esse evento serviu para popularizar um debate que já existia sobre o uso do cinema na escola, mas estava restrito a um grupo de educadores. Ele também foi fundamental para enfatizar algumas ideias que circulavam sobre o tema, entre as quais destacamos: a necessidade de formação do professorado; o entendimento do caráter técnico e científico do dispositivo; a recusa do cinema de ficção, ou cine-drama, por considerá-lo sugestivo e perigoso à formação da infância; e a compreensão de que para modernizar o ensino era necessário valorizar o aprendizado pela observação e que, por isso, o cinema seria um importante auxiliar no processo da educação das crianças.

⁸¹ Cabe destacar que na revista *Cinearte*, importante divulgadora do cinema educativo no Brasil, a exposição foi alvo de elogios, porém a parceria da prefeitura do Distrito Federal com as produtoras americanas, divulgada durante o evento, foi alvo de duras críticas. Embora não tenhamos até aqui discutido os interesses comerciais que atuavam na defesa da cinematografia escolar, pois não é esse o nosso propósito, o texto publicado na *Cinearte* por ocasião da abertura da exposição evidencia tais interesses e denuncia as escolhas feitas pela Prefeitura. Cf.: *Cinearte*, Ano IV, Nº 187. Rio de Janeiro, 4 de setembro de 1929.

Além dessa exposição, tomamos conhecimento de duas outras com propostas bastante parecidas. A primeira, *O cinema como auxiliar da Educação Infantil*, organizada pela professora Nair Pires Ferreira e pela inspetora Loreta Machado, que aconteceu alguns dias depois, também no Distrito Federal (Figura 4). A professora do Grupo Escolar Nilo Peçanha apresentou uma “aula-modelo” fazendo uso do cinematógrafo. A aula foi dada aos seus alunos do 5º ano, sendo também convidadas autoridades, além dos professores do 9º Distrito⁸². Em 1931, foi a vez de São Paulo organizar um evento da mesma natureza. Trata-se da Exposição Preparatória do Cinema Educativo, coordenada por Lourenço Filho. A exposição paulista aconteceu no Instituto Pedagógico de São Paulo e procurou dar ênfase à formação dos professores para o uso dos aparelhos e filmes (ORLANDI, 1931).

O debate a respeito do cinema escolar, engendrado desde meados da década de 1920, ganhou fôlego com a publicação do livro *Cinema e Educação*, de Jonathas Serrano e Venâncio Filho, 14º volume da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho e Maria Rita de Almeida Toledo (2006), a criação da Biblioteca de Educação veio ao encontro de uma demanda editorial, estimulada pelas diversas reformas educacionais do período. Para as autoras, o que estava em jogo naquele momento era “construir uma nova cultura pedagógica apta a promover uma mudança de mentalidade do professorado, peça chave no programa de reforma da sociedade pela reforma da escola”. Assim, a coleção da Editora Melhoramentos responde à demanda da formação dos professores, fornecendo um acervo voltado à compreensão e divulgação das “novas bases científicas da educação e seus processos racionais”⁸³, conforme as propostas pedagógicas das reformas que estavam em curso. Dito isso, partimos do entendimento de que a obra *Cinema e Educação* de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho deva ser lida a partir do programa reformista da qual ela faz parte, no qual o cinema era visto como um dispositivo capaz de contribuir no processo de construção de uma educação nova⁸⁴. Dedicada a Fernando de Azevedo, a obra se caracteriza por seu aspecto didático, introdutório, prescritivo e propositivo. Nos primeiros capítulos, os autores apresentam um histórico do cinema de modo geral, e do cinema educativo escolar em especial. Para tanto, se apoiam em autores franceses, dentre os quais destacamos Michel Coissac e Louis Jalabert, ambos já mencionados nesse

⁸² O Cinema como auxiliar da Educação Infantil. *O Globo*, Rio de Janeiro, 25 ago. 1929.

⁸³ Apresentação da coleção presente na folha de rosto do volume 14.

⁸⁴ A título de curiosidade, este volume foi um dos poucos dessa primeira etapa da coleção que não recebeu prefácio de Lourenço Filho. Acreditamos que isso se deva ao fato de Lourenço Filho ter prefaciado, no mesmo ano, a obra *Cinema contra Cinema*, de Canuto Mendes, e o dossiê *Cinema Educativo*, da revista *Escola Nova*.

trabalho. No que diz respeito ao cinema escolar, os professores constroem um panorama das pesquisas e projetos desenvolvidos em diferentes países do mundo, destacando a importância do *Instituto Internacional do Cinema Educativo*, entidade que os autores consideram fundamental para a divulgação das ideias a respeito do cinematógrafo educativo. Diante da constatação do desenvolvimento da cinematografia educacional no mundo, os autores mostram-se preocupados com a situação da educação brasileira, e elencam as razões de seu atraso:

Para aplicar de fato o cinema à educação nacional (propositalmente dizemos educação e não apenas instrução), cumpre resolver toda uma série de problemas preliminares: a) aparelhos: tipos, vantagens e inconvenientes de cada tipo, conforme a finalidade visada, preços, facilidade de manejo e transporte; b) filmes: aquisição, aluguel, produção, adaptação aos diferentes cursos, distribuição regular nas escolas; c) programas: seleção de filmes, organização de séries, adaptação ou redução de películas, etc; d) orientação do professorado no manejo e utilização dos aparelhos: escolha dos operadores, conservação e reparo das máquinas, cuidado com as películas, possibilidade de filmagens diretas, revelação, redação das legendas, etc. (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, a, p. 33-34).

As preocupações apresentadas pelos autores são de ordem prática e estão relacionadas diretamente aos problemas que os professores, público para quem o livro *Cinema Educativo* é destinado, encontrariam ao tentar utilizar o cinema na escola. Nesse sentido, é válido destacar que o livro de Jonathas Serrano e Venâncio Filho, tal como a *Exposição de Cinematografia Educativa*, se apresenta como um “manual do usuário”, a fim de esclarecer (e convencer) o professorado sobre as vantagens da projeção animada em detrimento da aula tradicional. Assim, nos capítulos seguintes – *A projeção fixa; Aparelhos e filmes; Pancromia, relevo e telecinema*; e *Cinema de formato reduzido* – os autores irão se dedicar a explicar de forma bastante didática todas as questões técnicas envolvidas nas projeções de imagens fixas e animadas. Além disso, indicam as opções de filmes e empresas especializadas em cinema educativo existentes no mercado, esclarecendo as implicações da escolha de cada aparelho e bitola de filmes. Já nos capítulos *O cinema e os múltiplos aspectos da educação* e *O cinema nas diversas disciplinas*, os autores irão propor uma discussão sobre como os filmes podem ser usados para trabalhar os conteúdos escolares propriamente ditos. Aqui eles reiteram o aspecto acessório do cinema escolar, presente no debate da época – “o objetivo é, segundo o conceito de G. Eisenmenger, ‘o cinema no ensino’ e não ‘o ensino pelo cinema’” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, a p. 66) – e reforçam a centralidade do processo educativo no professor. A propósito, embora procure aproximar o uso do cinema das ideias de uma pedagogia inovadora, a obra está muito mais focada na figura do professor e seu ofício,

do que no modo como as crianças aprendem. Para os autores, o bom aproveitamento do cinema pelas crianças se daria mediante um bom uso do dispositivo pelos professores. Por isso, apoiados na obra francesa *Le Cinéma et l'école*, de Ernest Savary, eles prescrevem as condições adequadas para seu uso:

É preciso não abusar do cinema. Ele tem o seu lugar e o seu momento e aí é imprescindível quase sempre. Sluys apresenta algumas regras de higiene úteis à aplicação da projeção animada: 1) duração máxima das projeções: 20 minutos para crianças menores de 12 anos e 30 para crianças maiores; 2) A focalização deve ser rápida, sem tentativas; 3) os alunos mais próximos da tela devem estar a 3 ou 4m; 4) o filme não deve ser passado com grande velocidade, a fim de que a observação possa ser feita facilmente. Não raro, convém passá-lo duas vezes, uma com velocidade normal, outra lenta; 5) a projeção deve ser iluminada igualmente durante toda a projeção do filme, evitando-se luz muito fraca ou muito ofuscante, [...] a passagem da obscuridade para a luz deve ser feita gradativamente; 6) os filmes devem estar em bom estado de conservação; 7) quando houver legendas, os caracteres [devem ser] grandes, bem espaçados e bem legíveis. (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931a, p. 67-68).

Além das orientações de ordem higiênica, os autores também apontam quais conteúdos e disciplinas poderiam tirar melhor proveito do cinematógrafo. Segundo Jonathas Serrano e Venâncio Filho (1931b, p.166), a Geografia e as Ciências Naturais seriam as disciplinas que mais iriam se favorecer do uso de filmes. Isso porque “nem sempre é possível ter a natureza presente [...] e nada poderá dar a noção exata de uma ilha, península, queda d’água, vulcão, senão a imagem animada.” Assim, a utilização das fitas complementaria o uso de outros recursos gráficos, como mapas, cartogramas e álbuns de projeção. Por seu caráter cinético, o cinema também permitiria observar o desenvolvimento temporal dos fenômenos naturais e humanos, como a variação das estações e os fluxos migratórios, por exemplo. Nesse sentido, para os autores o cinema seria superior à projeção fixa e à fotografia, pois tornaria visível uma propriedade essencial à vida: o movimento. A ideia de que a gravação mecânica de um fenômeno seria a cópia fiel da realidade era a premissa que norteava a defesa do uso de filmes no ensino. Assim, a reprodução das fitas possibilitaria trazer a natureza e seus fenômenos à observação dos alunos, o que, segundo os autores, garantiria um aprendizado homogêneo para todos. Tal pressuposto partia de um entendimento, comum no âmbito da discussão cinematográfica da época, de que era possível “apreender o mundo como imagem” (XAVIER, 2010, p.18). Ou melhor, de que o filme científico e o documentário seriam registros objetivos do mundo. Portanto sua reprodução em aula seria, ela mesma, uma possibilidade de estar em contato com o mundo, indo ao encontro do que defendiam os educadores escolanovistas.

Para Serrano e Venâncio Filho (1931, b), nem todas as disciplinas se beneficiariam tão bem do uso do cinema. “Na História, que estuda o passado, o cinema cabe pouco”, pois, de acordo com o entendimento compartilhado na época, o passado não poderia ser acessado enquanto uma realidade visível. Desse modo, apontavam problemas no uso de filmes de reconstituição histórica no ensino. Assim, afirmavam que “os [filmes] de restauração histórica, não são aconselháveis. Por maior que seja o luxo de alguns, há sempre larga porção de fantasia, em que não é possível marcar a linha divisória da realidade. É essa a opinião da maioria dos especialistas de cinema e de história” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931,b, p. 79). Para os autores, o problema desse gênero narrativo estaria nos excessos da imaginação, ou seja, na sua dificuldade de manter critérios objetivos e *verdadeiros* de leitura do passado, sem o dramatizar. Dito de outra forma, a ficcionalidade do cinema e o modo como as histórias eram construídas por ele seriam empecilhos ao ensino de conteúdos objetivos⁸⁵ pois os contaminariam com fantasias e inverdades. Como lhes parecia difícil “reescrever o passado” sem o alterar usando os recursos oferecidos pelo cinema – narração e imaginação –, esse tipo de filme deveria ser evitado pelos professores. Esse é o ponto nevrálgico do artigo *Cinema educativo: uma abordagem histórica*, de Eduardo Morettin (1995). Para esse autor, “a busca da fidelidade do passado levou esses autores a criticarem filmes que recorriam à história como pretexto para dar vazão a sentimentos pouco condizentes com o saber científico” (MORETTIN, 1995, p. 18). Novamente, o que estava em jogo era a negação do elemento ficcional no ensino, pois ele poderia falar às paixões e deseducar. No entanto, como veremos no próximo capítulo, essa leitura a respeito do filme histórico irá mudar anos mais tarde. Com Humberto Mauro à frente das produções do Instituto Nacional do Cinema Educativo, a ficção em si não será considerada um problema para a narração da História, desde que o valor objetivo e verídico das fontes históricas que fundamentam tal ficção tenha a chancela da História oficial.

Assim como o ensino da História não teria muito a ganhar com o auxílio do cinematógrafo, para os autores, “as disciplinas abstratas em geral”, como Letras, Línguas e Filosofia também não conseguiriam tirar um bom proveito do dispositivo (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, a, p. 80). Essa limitação reforça a relação utilitarista que se

⁸⁵ Embora há décadas historiadoras e historiadores afirmem o caráter subjetivo e narrativo da História, durante a primeira metade do século XX prevaleceu entre os educadores a ideia de que a História seria uma ciência objetiva e que tinha por finalidade alcançar a verdade sobre o passado. Tal concepção, que procurava “narrar os fatos tal como eles aconteceram”, estava vinculada aos paradigmas da historiografia positivista e do historicismo alemão, e tinha um entendimento restrito a respeito das fontes históricas válidas sobre o passado (documentos oficiais, produzidos pelo Estado) e dos meios científicos para interrogá-las (crítica às fontes).

estabelecia com o cinema, que estava associada a uma noção empírica de ciência. O cinema era visto por Jonathas Serrano e Venâncio Filho como uma ferramenta auxiliar da visão e como tal era considerado um dispositivo neutro, transparente e objetivo⁸⁶. Por isso, para aqueles saberes que não trabalhavam com dados concretos e verificáveis a partir da observação o uso das fitas pedagógicas não faria sentido. Esse entendimento a respeito do uso do cinema na escola mudará radicalmente a partir dos anos de 1960, quando o cinema, dessa vez entendido como uma expressão artística com uma linguagem própria, passa ser objeto da reflexão pedagógica, sendo utilizado nas escolas justamente como um meio de produção de conhecimento crítico nas tais “disciplinas abstratas”.

Em relação ao aspecto propositivo da obra, cabe ressaltar ainda que o livro *Cinema e Educação* insiste na necessidade de o Estado arcar com os investimentos para a criação de filмотecas, compostas por fitas escolhidas a partir de critérios pedagógicos definidos entre o professorado. Além disso, os autores enfatizam a necessidade de que esses filmes sejam elaborados com base no trabalho conjunto de professores e cineastas, a fim de produzir um material que seja adaptado às demandas da escola e ao ensino nacional⁸⁷. Consideramos, no entanto, que apesar de propositiva, a obra parte de uma idealização das condições materiais da educação brasileira bastante distante da realidade. Mesmo se considerarmos o número reduzido de escolas em funcionamento naquele momento, naquele momento o Estado não tinha condições, e nem interesse político, de arcar com os investimentos necessários para a implementação desse projeto de cinema educativo proposto na obra. No capítulo seguinte mostraremos como a experiência com o cinema educativo escolar em âmbito nacional foi limitada, ficando restrita a algumas regiões do país. Porém, com a instauração da ditadura do Estado Novo o interesse político cresceu exponencialmente, ao ponto de o Estado criar um órgão destinado a viabilizar o Cinema Educativo (referimo-nos ao INCE). Além disso, havia um abismo gigantesco entre as metodologias propostas por Serrano e Venâncio Filho e a formação de professores na época. Por mais que o livro *Cinema e Educação*, bem como outros textos dos autores sobre a temática, e as iniciativas das exposições escolares sobre

⁸⁶ O que não quer dizer que esses educadores não tivessem uma preocupação estética em relação às fitas pedagógicas e, muito menos, que essas produções fossem despojadas de expressividade artística. Obras como a do aclamado documentarista francês Jean Painlevé, referência para os educadores que defendiam o uso do cinema na educação, eram caracterizadas por seu refinamento técnico e estético e por construções narrativas dramáticas. É certo que educadores como Jonathas Serrano e Venâncio Filho reconheciam o valor estético e narrativo dessas obras, no entanto, não faziam disso objeto de reflexão.

⁸⁷ Lembrando que nos primeiros anos de instalação do projeto de cinema educativo a maioria esmagadora das fitas pedagógicas utilizadas nas escolas eram importadas, produzidas por estúdios franceses, norte-americanos, ingleses e alemães, principalmente.

cinema educativo reconhecessem esse abismo e procurassem torná-lo menos intransponível, a realidade das professoras e professores na época estava muito distante do quadro imaginado pelos idealizadores do projeto de cinema educativo escolar⁸⁸.

Os riscos dos excessos do cinema de ficção sobre a formação da criança e, no limite, sobre o próprio caráter nacional, também estavam na base de *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil*, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida. Embora a ideia de substituir o cinema recreativo, que se apresentava como um perigo à moral, por filmes educativos que entrariam na vida das crianças através da escola já estivesse cristalizada no debate intelectual brasileiro, Canuto Mendes irá apresentá-la de modo sintético na expressão “contra o mau cinema só o bom cinema”. Partindo da tese de que apenas o cinema educativo poderia combater os malefícios do cinema comercial, Canuto Mendes irá se inserir no debate a partir de um outro lugar: o de realizador de filmes e juiz.

Desde muito jovem Canuto Mendes estava envolvido com a cena do cinema paulistano dos anos 20, seja na condição de crítico ou de realizador. No tempo em que era estudante de Direito escrevia crônicas de cinema no jornal *Diário da Noite*, além de ser o correspondente paulista da revista *Cinearte*. Em relação às produções cinematográficas propriamente ditas, escreveu os roteiros dos filmes *Do Rio a São Paulo para casar* (1922); *Centenário da Independência do Brasil* (1922) e *Gigi* (1922); todos com a direção de José Medina. Além disso, roteirizou e dirigiu *Fogo de Palha* (1926) e foi assistente de produção de *A escrava Isaura* (1929), de Antônio Marques Filho (MIRANDA, 1990). Embora não fosse da área da Educação, mantinha um relacionamento próximo com Lourenço Filho, ex-colega de faculdade e que na época ocupava o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo. Empenhado com a ideia de incluir o cinema escolar na reforma de ensino de São Paulo, Lourenço Filho foi, segundo o próprio Canuto Mendes, a pessoa que o teria estimulado a escrever o livro de modo a apresentar ao público “uma visão mais técnica sobre o assunto” (SALIBA, 2003, p. 56). Além de apresentar a tese geral da obra – a de que “o cinema deve curar-se com seu próprio cinema” – Lourenço Filho, que assina o seu prefácio, destaca a experiência prática de Canuto Mendes na área do cinema. Para ele, os anos que Canuto Mendes dedicou à produção de filmes, associados ao seu olhar crítico para os problemas

⁸⁸ Aliás, passaram-se décadas, os problemas educacionais são outros, as expectativas sobre as crianças e estudantes também se alteraram profundamente e embora seja consenso entre os educadores contemporâneos que o cinema deva ser usado nas escolas, o debate sobre as melhores estratégias para usá-lo ainda está aberto. Como ainda não foi resolvido o problema da falta de formação de professores para trabalhar com cinema nos diversos cursos de licenciaturas brasileiras.

sociais brasileiros, faria de seu livro uma obra indispensável para “todos os que se ocupam com as coisas da educação” (LOURENÇO FILHO, 1931, p. 8).

Em muitos aspectos, *Cinema contra cinema* reverbera o debate a respeito do cinema escolar até aqui apresentado. Mesmo não sendo educador, Canuto Mendes de Almeida compartilhava da premissa defendida por intelectuais ligados à Escola Nova de que “o papel da educação é adaptar o indivíduo à sociedade” e de que “o cinema era necessário à educação” (ALMEIDA, 1931, p. 11). Para ele, o uso de filmes teria a função de substituir a presença de coisas ou eventos e garantir a observação do mundo, de modo a evitar um ensino verbalista: “nem sempre é possível transportar os educandos para perto da multiplicidade de objetos de estudo. Isso reduz bastante a proporção do campo experimental e dá largas sobras ao ensino descritivo” (ALMEIDA, 1931, p. 12). Além disso, Canuto Mendes de Almeida também compartilhava do entendimento a respeito do papel acessório do cinema e de que esse dispositivo não deve, sob hipótese nenhuma, substituir o professor. No entanto, a partir do seu olhar de cineasta, observava peculiaridades em relação ao uso do cinema no ensino que não eram observadas pelos outros autores com os quais trabalhamos até aqui. Para Maria Eneida Saliba (2003), o livro *Cinema contra Cinema* manifestava uma certa pretensão por parte de Canuto Mendes de Almeida de “ensinar” professores a fazer cinema, na medida em que apresenta aspectos técnicos inerentes à linguagem cinematográfica, que naquele momento se encontrava em formação. Para tanto, dedicava-se a explicar aos professores como se faz um filme, desde a criação do roteiro até a gravação, iluminação e direção de atores. A descrição desses processos, conclui Saliba (2003, p. 61), teria o objetivo de instrumentalizar os professores a fazerem “bons filmes”. Ou seja, filmes esteticamente bem resolvidos e narrativas bem estruturadas a partir da manipulação da linguagem cinematográfica, desconhecida de grande parte do professorado.

Nos primeiros capítulos de seu livro, Canuto Mendes de Almeida vai propor uma conceitualização do cinema que vai muito além de suas questões técnicas. Embora ele considere importante esclarecer seu público sobre como o cinema funciona, a sua preocupação passa também por mostrar o que a imagem cinematográfica produz do ponto de vista estético. E nisso reside a peculiaridade de sua obra em relação aos demais textos já trabalhados até aqui. Assim, na terceira parte de seu livro, intitulada *Aspectos intelectuais*, o autor tentará mostrar como se dá a produção de significados a partir do uso de imagens e como o cinema pode contribuir para isso.

Nossos sentidos percebem que há coisas fora de nós e que há coisas dentro de nós. Vulgarmente se diz que as primeiras existem de verdade; e as outras, apenas na memória ou na imaginação. Como quer que seja, estas e aquelas se movem: pode-se dizer, então que as coisas de fora dão uma imagem real do movimento; e as coisas da memória ou da imaginação, uma imagem mental do movimento.

Um e outras, quando solicitadas pelo interesse do conhecimento, precisam estar ao alcance dos sentidos dos solicitantes: a imagem que se forma na mente do professor, por exemplo, deve exteriorizar-se; a que existe na realidade, revelar-se na simples presença do objeto. A produção da imagem requerida faz-se, no primeiro caso, pela expressão humana; e no segundo caso, pela apresentação direta da coisa real. (ALMEIDA, 1931, p. 80).

De certo modo, Canuto Mendes de Almeida está se referindo à capacidade de simbolização. Ou seja, da faculdade intelectual de se produzir conhecimento confrontando imagens “reais” do mundo exterior às imagens mentais. Para ele, esse exercício de confrontação de *imagens* estaria na base da formação do intelecto e seria justamente nesse processo que o cinema se mostraria uma ferramenta importante ao professor, pois ele torna presentes imagens que sem ele ficaram ausentes. Esse exercício também que faria do cinema uma forma de arte, pois as imagens capturadas pela câmera não se fazem sozinhas, é necessária a presença humana, que dirige, ordena e organiza o mundo exterior em forma de imagem mecânica.

Devemos, porém, observar que a máquina fotográfica encerra, apenas, propriedades físicas e químicas. Não pensa, não tem inteligência, nem vontade, não é capaz de se inspirar na natureza exterior para conceber tal vista ou como tal paisagem ficaria bonita ou verdadeira no cinema [...] Só o homem a pode dirigir, porque só o ser racional, que conhece o cinema e suas propriedades, é capaz de antever e antegozar a fita, concebendo-a. É só concebendo uma obra que se pode realizar. É só concebendo o fim que se pode dispor dos meios. [...] O homem, portanto, sempre concebe a fita. Não só no cinema dramático [...] mas também no cinema documental. Enquanto o preocupa a verdade, concebe-a fiel. Enquanto o preocupa a estética, concebe-a bela. (ALMEIDA, 1931, p. 86-87),

Em toda sua obra, Canuto Mendes de Almeida parece bastante preocupado em afirmar o valor artístico do cinema, questão ignorada pelos outros autores até então apresentados. Nesse sentido, ele vai compreender o cinema dramático, tão criticado por outros educadores, como uma forma de expressão e elaboração das imagens mentais, sejam elas oriundas do imaginário ou da memória. Embora não estimule seu uso no ensino, também não o censura como faziam seus colegas educadores. Em relação ao cinema educativo propriamente dito, Canuto Mendes de Almeida amplia as concepções apresentadas até agora. Para ele, o cinema deveria servir para “enriquecer os meios materiais da Educação com seus magníficos recursos de produção de imagens”, na mesma medida em que a educação deveria enriquecer “os fins

do cinema dando-lhe o sentido moral da socialização do homem” (ALMEIDA, 1931, p. 152). Ou seja, para esse autor, o cinema poderia ser um instrumento com fins de modernizar o ensino, mas os princípios educacionais deveriam se fazer presentes na produção cinematográfica comercial, a fim de moralizá-la.

Outra novidade apresentada por Canuto Mendes de Almeida em *Cinema contra cinema* foi proposição de uma categorização para o cinema educativo, dividido, segundo esse autor, em absoluto e relativo. No *cinema educativo absoluto*, a produção da obra estaria totalmente submetida aos interesses educativos. Era para ele o caso das películas soviéticas, nas quais os produtores estavam sujeitos ao controle do Estado e às regras estabelecidas no plano temático anual do Comitê Central de Controle do Repertório do Comissariado da Instrução Pública. “A educação, na Rússia, em suma, determina quais, quantas e como devem ser escritas e filmadas as fitas”, afirmava. Embora ele pareça simpatizar com o controle soviético de todo o processo de produção e exibição dos filmes, Canuto Mendes de Almeida entendia que “essa atitude exagerada de submissão é, no nosso regime econômico, impossível e desnecessária”. Como alternativa, apresenta a proposta do *cinema educativo relativo* no qual o Estado deveria criar estratégias para conter os efeitos do cinema comercial e estimular a produção de fitas pedagógicas. A censura seria uma dessas estratégias. Porém, Canuto Mendes considera os dispositivos de censura atuantes em sua época – regionalizados e policialescos – ineficazes. Assim, em sua obra defendia a proposta de uma censura nacionalizada, pautada em critérios educacionais e culturais. Outra estratégia apresentada vai ao encontro das experiências realizadas em países europeus nos quais o Estado assumiu o papel de fomentar a produção de filmes educativos:

Provou-se que o cinema é útil à educação. Utilíssimo. Provou-se mais ainda: que é necessária a fita como um fator educativo. O cinema mercantil é capaz, às vezes, de educar: mas quase sempre deseduca. É preciso, assim, que a educação reaja com as mesmas armas, ‘olho por olho, dente por dente’. Contra o mau cinema, só o bom cinema. (ALMEIDA, 1931, p. 201).

Dessa forma, Canuto Mendes de Almeida propõe em 1931 a criação de um *Instituto Nacional de Cinema Educativo* e elabora um anteprojeto descrevendo como deveria funcionar cada um dos departamentos desse órgão. Além disso, apresenta critérios para a produção e seleção das fitas pedagógicas, além sugerir estratégias para suas exibições, que deveriam acontecer de modo ampliado e universal, não se limitando ao espaço escolar: “a) em todas as escolas; b) em todos os cinemas; c) em telas populares de praças públicas; d) por meio de missões ambulantes” (ALMEIDA, 1931, p. 204). Em *Cinema contra cinema*, Canuto Mendes

amplia o conceito de cinema educativo, não restringindo-o apenas à escola e nem a um dispositivo acessório para o ensino dos conteúdos curriculares. Para ele, a conformação do cinema ao campo educativo não implicava necessariamente em sua adequação absoluta ao espaço escolar e nem uma submissão ao utilitarismo das disciplinas.

Se, por um lado, o processo de escolarização do cinema pode ser considerado um fator fundamental para sua depuração, pois contribuiu para desalojá-lo da condição de escola do vício e integrá-lo a um projeto educacional; por outro lado, a escola não poderia conter o cinema. No entendimento do cineasta Canuto Mendes de Almeida, a constituição de um cinema educativo poderia voltar-se a espaços diferentes daquele da escola, pois o espaço de educação também poderia ser concebido como sendo a própria sala de cinema. Ou seja, as exigências para que um filme fosse alçado à condição de educativo não necessariamente contemplariam as particularidades pedagógicas estabelecidas no espaço escolar. Essa ampliação da ideia de “educativo”, esboçada pelo cineasta, foi fundamental para a construção de um consenso sobre o que seria um *bom* cinema para crianças e para as novas políticas públicas que se construiriam nos anos seguintes.

3 “O LIVRO DE IMAGENS LUMINOSAS”: A ERA VARGAS E A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE CINEMA EDUCATIVO

Como foi possível observar no capítulo anterior, as discussões a respeito das relações entre cinema e infância, sobretudo aquelas produzidas no âmbito da educação durante a década de 1920, contribuíram para a construção de um consenso a respeito do que seria um cinema adequado às crianças. Naquele momento, as soluções encontradas por juristas e educadores apontavam para dois caminhos distintos. Por um lado, apelava-se para a interdição do “mau cinema”, pois se acreditava que a utilização dos recursos dramáticos presentes nos filmes de ficção e o modo como eles “falavam às emoções dos espectadores infantis”, seriam responsáveis por sugestões e desvios de comportamento. Por outro lado, vimos emergir uma defesa por um cinema escolarizado, isto é, produzido a partir de critérios científicos, visando o currículo das disciplinas relacionadas às ciências naturais e que auxiliariam o professor em suas aulas, ao mesmo tempo que iriam ao encontro do modo como as crianças aprendem. O cinema educativo entendido nesses termos seria o bom cinema que, entre outros méritos, contribuiria para a modernização do ensino.

Tal debate, que ganhou força nas revistas especializadas em Educação e Cinema, subsidiou reformas educacionais que ocorreram de forma irregular nas diferentes regiões do país. A partir da Reforma do Ensino do Distrito Federal, em 1928, que instituiu a criação de um Departamento de Cinema Educativo e definiu as bases legais para seu funcionamento, é possível visualizar a instalação de um aparato técnico-pedagógico junto aos departamentos de ensino de alguns estados, destinados à exibição de filmes instrutivos nas escolas. No entanto, desconhecemos os efeitos desse “bom cinema” sobre os alunos-espectadores. Trabalhos fundamentais sobre o cinema educativo no Brasil, como a tese de Doutorado de Rosana Elisa Catelli (2017), intitulada *Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 e 1930*, o livro Humberto Mauro, *Cinema, História*, de Eduardo Morettin (2013), bem como *Estado e Cinema no Brasil*, de Anita Simis (1996), apresentam importantes reflexões sobre como o cinema educativo foi compreendido como uma estratégia estatal para a divulgação de um projeto cívico e ideológico. Porém, as experiências estabelecidas em sala de aula nos anos que sucederam as reformas não são objeto de estudos, possivelmente pelo difícil acesso a tais registros. Nos arquivos pesquisados para a

realização deste trabalho, bem como no levantamento bibliográfico nos bancos de teses e dissertações de diversas instituições, não encontramos informações a esse respeito.

3.1 Cinema para crianças: da instrução à educação

Embora não seja objetivo desta pesquisa apresentar como se deu a implementação do projeto que previa o uso de filmes como ferramenta para modernizar o ensino no Brasil, consideramos que seria interessante ter conhecimento de algumas experiências nesse sentido, de modo a perceber como a teorização a respeito do uso didático do cinema se tornou prática na educação formal das crianças durante a década de 1930. Nesse sentido, o arquivo Gustavo Capanema, do Centro de Pesquisa Documental da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/GV), se apresentou como um acervo privilegiado, pois guarda grande parte da memória política do Cinema Educativo no Brasil.

Dentre as dezenas de documentos sobre a temática do cinema educativo que se encontram no arquivo Gustavo Capanema, um deles nos chamou atenção especial. Trata-se de um manuscrito, de 1938, no qual o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, solicita aos interventores informações sobre aspectos econômicos, sociais, educacionais e culturais de cada estado. O relatório produzido pelos interventores dos estados nos permitiu ter acesso a uma pequena mostra de como o debate a respeito do cinema escolar delineou ações práticas em algumas regiões do país. O objetivo dessa coleta de dados era a organização do dossiê intitulado *Realizações Estaduais entre os anos 1930-1938*, um pedido do presidente Getúlio Vargas, que desejava a publicação de uma obra que apresentasse “todas as realizações do nosso país, a partir da Revolução de Outubro até agora” (CAPANEMA, 1937). Dentre os itens elencados, os interventores deveriam informar dados sobre a situação de radiodifusão e cinema educativo em seus estados, bem como apresentar as ações para o seu desenvolvimento ocorridas nos últimos anos⁸⁹. A respeito do item destacado, apenas 16 estados enviaram respostas⁹⁰. Acre, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio Grande de Sul,

⁸⁹ Embora diversos trabalhos já atentassem para a importância do cinema educativo na política de Estado de Vargas (CATELLI, 2007; CARVALHAL, 2009; MORETTIN, 1995; SIMIS, 1996; SCHVARZMAN, 2004), os dados apresentados no relatório evidenciam que, pelo menos até 1938, a ideia de modernizar o ensino pelo cinema não era uma realidade para a maioria dos estados.

⁹⁰ Não encontramos nesse *corpus* documental qualquer informação a respeito da situação do cinema educativo no Rio de Janeiro. No entanto, como vimos no capítulo anterior, a implementação de ações dessa natureza ocorreu em 1929, sob coordenação de Jonathas Serrano.

Sergipe e Santa Catarina⁹¹ informaram que não haviam desenvolvido nenhuma atividade voltada ao cinema educativo no período. Já o encarregado do Departamento de Ensino da Bahia relatou a existência de uma *cinemateca* central, porém não apresentou maiores detalhes sobre como as escolas tinham acesso aos filmes e nem sobre a compra de equipamentos de projeção. No Maranhão, segundo a resposta enviada ao Ministério da Educação pela Diretoria de Estatística e Publicidade, havia um cinema educativo contratado pelo governo desde julho de 1934, onde ocorriam sessões semanais, além de aparelho de projeção fixa e de filmes. Piauí e Amazonas demonstraram interesse pelo assunto, mas suas ações no sentido do estabelecimento do cinema educativo em seus estados foram limitadas e parecidas: na ausência de uma estrutura estatal que subsidiasse a compra de aparelhos de projeção e películas, a solução encontrada foi utilizar salas de projeção privadas para a exibições de filmes instrutivos e educativos para os estudantes. De acordo com o dossiê, Ceará, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Norte eram os estados que tinham uma estrutura mais organizada e consolidada, contando com equipamentos de projeção e cinematecas para empréstimos de filmes.

A leitura do relatório torna evidente que o debate a respeito do cinema educativo engendrado desde o final da década de 1920 não mobilizou ações práticas nas diversas regiões do país. O desenvolvimento mais efetivo de projetos educativos relacionados ao cinema ficou restrito aos estados do Sudeste e alguns estados do Nordeste, enquanto em outros lugares a preocupação em modernizar o ensino a partir do uso do cinema escolar era inexistente, ou não se consolidou de forma prática. Se considerarmos que a década de 1930 foi marcada por uma série de reformas do ensino ocorridas nos âmbitos estaduais e federais, tal ausência revela que a circulação dessas novas ideias e a adesão a elas se deram de forma bastante heterogênea e que aquilo que era defendido por muitos intelectuais como um elemento fundamental na modernização do ensino foi ignorado, ou visto com desconfiança, por muitos outros. De todo modo, dentre os estados brasileiros que desenvolveram projetos relacionados ao cinema educativo no decorrer da década de 1930 a influência das ideias de Canuto Mendes, Jonathas

⁹¹ No caso particular de Santa Catarina, o encarregado pelo relatório afirma: “Nada existe sob o aspecto escolar, relativamente ao título que encabeça essas linhas. No entanto, a PRC4 – Rádio Cultura de Blumenau, tem cedido os seus estudos ao Grupo Escolar Luiz Delfino, daquela cidade, que, nas comemorações das datas nacionais, vem organizando ótimos programas cívicos.” Apesar de não apresentar nenhum dado sobre o cinema escolar, já que segundo o relatório essa atividade era inexistente no estado, anexou-se um documento do Departamento de Estatística e Publicidade que trazia dados sobre a situação das casas de espetáculos em funcionamento em Santa Catarina em 1934. Nele podemos ter acesso à quantidade de estabelecimentos que funcionavam no estado, o número de lugares e público atendido naquele ano, além número trabalhadores que essas casas empregavam e a receita que geravam. Cf.: CPDOC/FGV. Arq. GC i 1938.00.00/1(2). F. 1268.

Serrano e Venâncio Filho e da discussão produzida pelos educadores ligados à Escola Nova é evidente. O modo como os estados organizaram seus projetos, compra de aparelhos de exibição e mesmo fitas educativas, parece seguir as orientações presentes nas reformas do ensino do Distrito Federal de 1928 e as prescrições apresentadas na obra *Cinema e Educação*, de Jonathas Serrano e Venâncio Filho. Conforme indicação desses autores, já apresentadas no capítulo anterior, os filmes citados no relatório têm como característica principal a descrição de determinados fenômenos da natureza, nos quais a imagem em movimento potencializaria o entendimento dos conteúdos escolares. Além disso, também foi possível constatar uma preocupação, na organização de tais cinematecas, com a inclusão de títulos de educação cívica e higiênica, características do debate nacional daquele momento. Entre os títulos citados nas devolutivas dos estados, destacamos: *O alcoolismo e suas consequências sociais*; *A germinação*; *A raça branca*; *A respiração*; *Guerra às moscas*; *Nos sertões do Amazonas*; *O fabrico do papel*⁹². As considerações dos encarregados pelos departamentos educativos dos estados também parecem ir ao encontro das ideias dos educadores que defendiam a implementação do cinema educativo como um meio de modernização do ensino e proteção das crianças. Assim, o responsável pelo relatório do Rio Grande do Norte avalia a implementação do projeto de cinema educativo iniciada em 1935:

Oferecendo resultados dos mais longínquos, o Cinema Educativo tem contribuído para interessar a crianças pelas fitas educativas efetuando, em consequência, o grande milagre de afastá-las dos cinemas comuns, onde quase sempre são exibidos filmes que deseducam os sentimentos e inspiram afeição pelos costumes estrangeiros. O Cinema Educativo nas escolas de nosso Estado tem inspirado admiração e respeito pelo que é realmente nosso e desenvolvido espírito de brasilidade tal como deve ser, isto é, sinceramente compreendido. (CPDOC/FGV. Arq. GC i 1938.00.00/1(2). F. 1266)

Dentre os relatórios enviados ao Ministério de Educação e Saúde, o de São Paulo merece um destaque especial pelo seu tamanho – o maior dentre os apresentados pelos estados – mas também pela forma detalhada com que apresenta a implementação de seu projeto de cinema educativo. Além de historicizar a criação do Departamento de Cinema Educativo da Diretoria de Ensino de São Paulo – iniciativa do professor Lourenço Filho, que defendeu sua inclusão no Código de Educação de 1933 – o relatório expõe com minúcias o funcionamento do departamento e a lógica pedagógica que sustentava a sua organização. Segundo o professor Luiz de Mello, responsável pelo Departamento de Cinema Educativo e relator do texto, havia

⁹² Cf. CPDOC/FGV Arq. Gustavo Capanema GC i 1938.00.00/1(2). Fls 1237 a 1268.

uma preocupação por parte daqueles que o conceberam⁹³ em se criar um organismo permanente e que fosse capaz de se manter financeiramente. Por isso, priorizou-se a compra de filmes não inflamáveis, a fim de evitar os costumeiros incêndios, e que fossem no formato 16mm, por serem mais populares e acessíveis. Também foi estimulada a compra de projetores pelos grupos escolares, que estavam autorizados a arrecadarem dinheiro para a aquisição dos desses equipamentos através da organização festivais beneficentes, bem como realizarem exposições de fitas recreativas cobrando ingressos dos espectadores⁹⁴. Além de servir para pagar as prestações dos projetores, a verba arrecadada nas exposições recreativas era depositada na Caixa Escolar, auxiliando com as despesas do gabinete dentário e com os custos da sopa escolar (CPDOC/FGV. Arq. GC i 1938.00.00/1(2). F. 1278). Com tal incentivo, São Paulo era o estado com maior número de grupos escolares com equipamentos de projeção⁹⁵. Além disso, o Departamento de Cinema Educativo também tinha seus projetores e uma extensa coleção de filmes instrutivos “naturais”, como os documentários eram conhecidos, e recreativos. Esses últimos eram emprestados para os estabelecimentos escolares com a finalidade de arrecadar verbas, enquanto os primeiros eram utilizados somente em situações de ensino de algumas disciplinas com a finalidade de auxiliar na compreensão dos conteúdos. Desta forma, o professor encarregado pela seção atendia de forma volante às escolas que solicitavam sua visita, levando equipamentos e fitas selecionadas, além do seu conhecimento prático e metodológico acerca do uso dos filmes educativos para crianças. Era dele, e não do professor da escola, a responsabilidade da condução das aulas que tinham o cinema como auxiliar.

⁹³ A comissão nomeada por Lourenço Filho, então Diretor Geral de Ensino do Estado de São Paulo, era composta pelos professores José de Oliveira Orlandi e Galaor Nazareth de Araujo, e pelo médico Valêncio de Barros Filho.

⁹⁴ Desde o momento em que o Departamento de Cinema Educativo foi concebido por Lourenço Filho, em 1931, foi elaborada uma estratégia de compra e aquisição de equipamentos e filmes que não dependeria de gastos públicos. Para tanto, as escolas interessadas em implementar o cinema educativo em seus prédios estavam autorizadas a adquirir projetores e filmes de empresas privadas, pagando a dívida em prestações mensais. Elas também estavam autorizadas a exibir filmes recreativos no período da noite, cobrando taxa de entrada. Assim, com o dinheiro arrecadado na venda de ingressos, as escolas quitariam suas dívidas e ainda criariam “caixas escolares”, que serviriam para a compra de mais equipamentos e filmes, além de pagar eventuais manutenções (MONTEIRO, 2006, p. 43).

⁹⁵ Segundo o relatório, até o ano de 1938 o estado de São Paulo possuía 82 aparelhos de projeção distribuídos em diversas regiões, porém a maioria estava instalada nos grupos escolares da Capital.

Além de emprestar aparelho de projeção e filmes às escolas, o Departamento de Cinema Educativo também contava com um laboratório que confeccionava letreiros e fazia reparos nas películas e equipamentos. Outra função do laboratório era a realização de filmes naturais para serem usados em sala de aula. Segundo Monteiro (2006), o critério para a criação desses materiais se baseava no entendimento que se tinha a respeito de cinema educativo na época. As fitas deveriam apresentar aspectos físicos e naturais de algumas regiões do país, além de exaltar grandes feitos de figuras históricas ilustres. É o caso do filme *Problemas das secas no Nordeste* (s.d.), que documenta uma viagem pelo sertão da Bahia, Pernambuco e Alagoas, mostrando as regiões atingidas pela grande seca que assolou parte Nordeste do país no início da década de 1930⁹⁶. Em contraste com imagens que retratam a pobreza e aridez da região, o documentário faz um registro dos rios que cortam algumas cidades próximas à caatinga, onde, naquele momento, se construíam usinas para gerar eletricidade. Ao passar por Pernambuco, o filme produzido pelo Departamento de Cinema Educativo de São Paulo apresenta realizações do holandês Mauricio de Nassau, que no período da colonização holandesa contribuíram para o desenvolvimento econômico e cultural do estado. Infelizmente não tivemos acesso ao filme e por isso não foi possível fazer uma análise de sua narrativa, mas pelo teor dos registros das alunas do 4º ano do Grupo Escolar João Köpke⁹⁷, elaborados após a exibição da fita pedagógica, é possível verificar o quanto os valores ufanistas e propagandistas do governo Vargas se faziam presentes:

Na quinta-feira passada, assistimos aqui no grupo uma fita muito bonita e instrutiva. Essa fita foi uma excursão de automóvel pelo sertão de Pernambuco que fica no Nordeste brasileiro. [...] Nessa região não chove há quatro anos. Todo burrinho que transporta água é chamado de jegue. Vimos muitos coqueiros enfileirados formando um lindíssimo panorama. Em alguns lugares eu só vi um largo, uma igreja e mais nada. [...] Depois os viajantes chegaram à Cachoeira de Paulo Affonso, situada no rio S. Francisco. É uma das maravilhas do Brasil! As moças e os moços passeavam alegremente sobre as pedras da cachoeira. A água cai de uma grande altura e a espuma parece um alvo lençol de linho. Apreciei a construção de uma usina para produzir luz e força elétrica. Ali há tanta água e no entanto por aquela região há tanta seca! Gostei muito da fita. (CPDOC/FGV. Arq. GC i 1938.00.00/1(2). F. 1303)

⁹⁶ O relatório não apresenta dados técnicos do documentário, mas considerando que entre os anos de 1936 e 1938 o único funcionário do Departamento de Cinema Educativo era Luiz de Mello, concluímos que *Problemas das secas no Nordeste* seja um filme de sua autoria.

⁹⁷ Referimo-nos às redações de Aurea di Rienzo e Maria Belva Campos Ferraz. Na ocasião as duas meninas tinham dez anos de idade e produziram textos belamente ilustrados e escritos, apresentando um resumo do que foi visto no filme.

O relato acima nos permite deduzir que, apesar de “seco”, o Nordeste brasileiro é retratado no filme como um lugar com potencial para se desenvolver graças às intervenções estatais na região, dentre as quais, a construção de usinas hidrelétricas, que naquele momento eram associadas ao progresso e à modernização do país. Pode-se inferir, desta forma, que ao selecionar determinados aspectos da realidade do nordeste brasileiro, *Problemas das secas no Nordeste* produz uma imagem “depurada” região. Assim, essa fita pedagógica vai ao encontro do modelo de cinema educativo apresentado no capítulo anterior: mostrava um país moderno, bonito e grandioso, que com o uso da tecnologia e do trabalho de seu povo supera os desafios impostos pela natureza. Não por acaso, o registro da estudante do 4º ano dá ênfase aos “lindíssimos panoramas”, às “moças e moços que passeavam alegremente entre as pedras da cachoeira” e à construção de uma usina elétrica e não à miséria e aos problemas sociais causados pela seca. Trata-se da produção de uma imagem domesticada do nordeste brasileiro que, divulgada em escolas do sudeste, contribuía no projeto de integração nacional a partir do uso cinema.

Além do interesse em instruir as crianças sobre as diferentes regiões do país, de modo a enfatizar sua riqueza e grandiosidade, os filmes produzidos pelo Departamento de Cinema Educativo da Diretoria de Ensino de São Paulo também tinham como objetivo ensinar aos pequenos sobre as principais atividades produtivas das diferentes cidades que compunham o estado. Levando-se em consideração o inventário das fitas pedagógicas presente no relatório, é possível verificar um caráter institucional e propagandístico em muitas dessas produções. São filmes que retratam aspectos das cidades do interior paulista dando ênfase à docilidade e trabalho de seus moradores; desfiles de 7 de Setembro ocorridos em diferentes regiões do estado; atividades pedagógicas no Jardim de Infância e em grupos escolares; e festas comemorativas, como o Centenário de Carlos Gomes e o Dia da Bandeira. Além disso, também é possível constatar uma forte presença de filmes de caráter médico-higienista, que ensinava às crianças cuidados em relação à higiene e ao asseio pessoal. É o caso filmes adquiridos de empresas estadunidenses e alemãs, como *O banho*; *Como cuidar dos dentes*; *A tuberculose e sua profilaxia* e *A mosca*. Esse último foi exibido pelo professor Luiz de Mello no Grupo Escolar do Braz, em outubro de 1936. Na ocasião, os estudantes tiveram que produzir uma redação relatando o que aprenderam sobre o conteúdo do filme, e Diva Esther Etelli, de dez anos, apresentou a seguinte síntese: “A mosca é um inseto nocivo e imundo. Depois de pousar em latas de lixos, em escarradeiras, em feridas, vem passear sobre os nossos alimentos, sobre o bico da mamadeira e deixar milhares de micróbios que traz nas patas.” (CPDOC/FGV. Arq. GC i 1938.00.00/1(2). F. 1289). Ao que nos parece, o objetivo de filmes

como esse era transmitir lições de higiene às crianças, para que elas as transmitissem em seus lares, educando seus familiares.

O relatório apresentado pelo professor Luiz de Mello também dá conta da metodologia empregada nas aulas: “o processo utilizado consiste na explicação prévia do filme continuando essa explicação durante a exibição”, e em um segundo momento, já nas salas de aula, “os alunos faziam trabalhos escritos expondo o que assistiram” (CPDOC/FGV. GC i 1938.00.00/1(2). F.1276). A partir dessa exposição metodológica, é possível perceber que havia um entendimento de que o professor teria um papel privilegiado na condução do filme e no encadeamento didático da aula como um todo. O vínculo estabelecido entre a proposta da Diretoria de Ensino de São Paulo e o debate produzido pelos educadores escolanovistas alguns anos antes parece-nos evidente. E ele repercute, inclusive, nos trabalhos de alunos, que reproduzem o pensamento escolanovista sobre o cinema educativo. No registro sobre a exibição do filme *Criação de Carneiros* (s.d.) ocorrida em 1936 no Grupo Escolar do Braz, duas estudantes do 4º ano iniciam seu texto afirmando: “a melhor maneira para estudar a Geografia é viajar pelos países, ou então assistir as fitas naturais no cinema”⁹⁸. Para essas meninas a experiência com o filme educativo se assemelharia a uma visita *in loco* à região estudada. Tal compreensão faz coro ao argumento que Canuto Mendes de Almeida defendia anos antes, segundo o qual o documentário poderia “substituir quaisquer instrumentos de transporte terrestre, marítimo, fluvial, aéreo ou submarino. [...] tudo o que o homem pode ver viajando, pode ver também no cinema. E talvez melhor, porque mais bem ordenado”. (ALMEIDA, 1931. p. 82). Mas como saber se uma fita seria de fato eficiente no ensino? Uma das estratégias utilizada pelo professor Luiz de Mello era pedir que os estudantes escrevessem sobre o que assistiram a fim de verificar o aprendizado. Se eles reproduzissem em seus textos o que foi visto na tela, de modo objetivo e organizado, tal qual a película assistida reproduzia a realidade, o filme educativo teria cumprido o seu papel.

A metodologia de trabalho desenvolvida pelo Departamento de Cinema Educativo da Diretoria de Ensino de São Paulo para o uso dos filmes educativos pelos professores também ia ao encontro daquilo que propunham os pedagogos escolanovistas. Conforme escreveu Carlos Werneck (1930, p. 76), no artigo *O cinema e as ciências naturais*, não se tratava apenas de exibir filmes, mas de “ensinar a ver” e essa seria a função do professor, sem o qual o uso das fitas instrutivas não teria sentido. E esse era justamente o papel exercido pelo

⁹⁸ Trata-se de dois trabalhos distintos, o que nos leva a crer que a frase reproduzida pelas estudantes deve ter sido inserida na película pelo encarregado do Departamento de Cinema Educativo.

professor Luiz de Mello durante as exhibiçōes. Além de operar a máquina ele também ensinava sobre o contéudo que estava sendo apresentado em cada um dos filmes. A fim de corroborar com a importância docente nesse processo educativo particular, foram anexados ao relatório alguns depoimentos de diretores de escolas onde foram exibidas fitas educativas. Dentre eles, destacamos o testemunho de José Benedito Madureira, diretor de um grupo escolar de Santo André:

Às cinco classes do segundo período foram passados dois filmes educativos – um higiênico e científico, sobre ‘a mosca’ e outro sobre a pescaria e belezas naturais. Desnecessário se nos torna afirmar  V.S. que grande foi o entusiasmo dos alunos e professores por essas projeções acompanhadas das explicações necessárias feitas pelo prof. Luiz de Mello. De uma maneira prática, convincente e interessante, o cinema educativo hoje se impõe como um meio eficaz de *instruir e educar a nossa infância*. Por essa razão, agradecemos a V.S. a solicitude com que fomos atendidos em nosso desejo fazendo votos para que tenhamos em nossa tarefa de educar, o auxílio constante do cinema educativo. (CPDOC/FGV. GC i 1938.00.00/1(2). F. 1277, grifo nosso)

Para o diretor, o cinema escolar era uma ferramenta que se impunha na educação da infância por seu aspecto *convincente e prático*, reforçado pelas explicações *necessárias* do professor. Outra peculiaridade presente no relatório enviado pelo Departamento de Cinema Educativo de São Paulo é a inclusão de trabalhos escolares de crianças produzidos a partir do uso de filmes instrutivos, conforme a metodologia do Departamento. Trata-se de atividades realizadas por estudantes do 3o e 4o anos de escolas da capital paulista entre os anos de 1936 e 1937, que nos dão pistas sobre o modo como as crianças se apropriavam dos filmes instrutivos⁹⁹. Essas atividades serviam como forma de avaliar os alunos e o programa de cinema educativo. O que se esperava das devolutivas das crianças era uma verificação daquilo que elas haviam visto nos filmes, de modo a evidenciar a eficácia do cinema educativo. Por isso, após a exhibição da fita e da explicação do professor, era solicitado que os alunos produzissem uma redação que desse conta daquilo que viram e aprenderam. As doze redações anexadas ao relatório – todas bem escritas e ilustradas – são, portanto, meios indiretos de se ter acesso ao contéudo dos filmes, já que reproduzem aquilo que foi visto e ensinado, ao mesmo tempo em que evidenciam aquilo que, naquele momento histórico de fortalecimento

⁹⁹ O relatório do professor Luiz de Mello apresenta alguns anexos, como fichas de empréstimos e organograma das escolas que utilizavam o Cinema Educativo. Em relação  produção das crianças que assistiam às fitas, o professor anexou doze trabalhos no total, realizados a partir da exhibição dos filmes *A Mosca*; *A indústria Madeireira nos Estados Unidos*; *A criação de gado nos Estados Unidos*; *A criação de carneiros*; *Problemas da seca no Nordeste*.

da política nacionalista de Vargas, era importante que as crianças aprendessem: lições sobre higiene, amor à pátria e dedicação ao trabalho.

É bastante plausível que as redações que compõem a amostragem tenham sido selecionadas a partir de critérios de qualidade estabelecidos pelo professor Luiz de Mello, na condição de responsável pelo relatório, com a intenção de mostrar o sucesso do programa através resultado apresentado nos trabalhos das crianças. No conjunto dos textos selecionados, tomamos como exemplar a atividade da estudante Maria Ortega, do 4º ano do Grupo Escolar do Braz. Trata-se de uma redação feita a partir da exibição do filme *A indústria Madeireira nos Estados Unidos*. Primeiramente, esse trabalho nos chamou atenção pelo seu aspecto formal. Nele, podemos observar uma construção textual consistente, além de um cuidado da estudante em ilustrar seu texto de forma coerente com o conteúdo assistido. Porém, ao contrário do que se esperava dessas devolutivas, seu relato não se limita a uma simples reprodução objetiva do que foi exibido na fita. Apesar de o filme instrutivo/escolar ter como principal característica a objetividade, em seu texto Maria Ortega apresenta impressões subjetivas sobre o que assistiu que vão além do conteúdo instrutivo da película. A respeito de uma cena que retratava o corte das árvores, a menina de dez anos escreveu: “Dava dó de vê-las caídas ao solo e sentir-me-ia mais comovida se não soubesse que assim darão lugar a estradas de ferro, ou de rodagem, principais fatores do nosso progresso”¹⁰⁰. Como vimos no capítulo anterior, embora se procurasse retirar das produções cinematográficas voltadas ao ensino o elemento dramático, deixando apenas aspectos *objetivos* como forma de registrar os fenômenos, podemos observar que a forma como o filme foi apropriado pela menina extrapola esse caráter. Ao escrever sua síntese sobre indústria madeireira nos Estados Unidos, a estudante produziu uma singela narrativa na qual o aspecto dramático e lírico fez parte da composição: “Acompanhando o desenrolar do filme, lembrei-me de uma poesia de A. Correa de Oliveira. A fala do berço. ‘Eu era um lenho no monte; onde passava um caminho; onde passava uma fonte [...]’” (CPDOC/FGV. GC i 1938.00.00/1(2). f. 1292).

¹⁰⁰ Optamos por transcrever o texto segundo as regras ortográficas atuais.

Figura 6 - Uma fita cinematográfica. Trabalho escolar.

3º Grupo Escolar do Braz
S. Paulo, 12 de Março de 1937.
4º anno A fem. Maria Ortega
Uma fita cinematográfica (descrição)

No dia 11 de Março de 1937, numa linda tarde, assistimos um grande film sobre a madeira, que foi tirada nos Estados Unidos.

Numa extensa floresta viam-se os trabalhadores com serras, cortando gigantescas arvores.


Dava do se ver as calçadas ao solo e sentia-me mais commovida, si não soubesse que assim dá-se lugar a estradas de ferro ou de rodagem, principais factores do nosso progresso.

Acompanhando o desenrolar do film, lembrei-me de uma poesia de A. Góes de Oliveira

A fala do berge
Ei era um lenho, no monte;
Onde passava um caminho
Onde passava uma fonte...
Vi enormes quindastes de ferro que carregavam toneladas de arvores e despejavam na correnteza da agua. Mesmo a correnteza desta as levavam para a serraria para serem aplainadas.

Em seguida, eram levadas para as estufas ou aquecedores e ficavam durante muitos dias.

Depois do prazo os empregados iam tiral-as escolhendo-as cuidadosamente.

 Para a embarcarem para o porto, eram transportadas em automoveis interessantissimos. O chauffeur e o motor, estavam em cima do carro e embaixo e que havia lugar para segurar as taboas.

Assim transportadas iam até os navios que as conduziã para longes terras.

No Brazil temos tambem grandes e espessas florestas e serrarias noturnas, por isso, eu lamentei que não estivéssemos apreciando um film nacional, onde os nossos compatriotas attestassem tambem o nosso progresso.

Fonte: CPDOC/FGV. GC i 1938.00.00/1(2). f. 1292.

No trabalho escolar de Maria Ortega, como também nos outros anexados ao relatório,

observamos que embora as crianças apresentem compreensão do tema retratado, elas não se limitam a fazer uma descrição mecânica daquilo que foi assistido e mediado pelo professor. Embora esses textos reproduzam o conteúdo dos filmes e elenquem os pontos importantes por eles apresentados, por vezes essas composições transcendem aquilo que foi visto e tornam visível o aspecto subjetivo da criança que o elaborou. Desta forma, transformam os fatos objetivos mostrados na película educativa em uma narrativa carregada de subjetividade e dramaticidade, mesmo que a expressão infantil não fosse a preocupação do cinema educativo naquele momento.

Outro ponto importante a ser destacado nesse relatório é a necessidade de distinguir o caráter educativo de um filme de sua função instrutiva. Ao lermos as devolutivas dos diferentes estados, observamos que a maioria deles se referia ao cinema educativo e instrutivo de forma distinta, embora essa diferenciação não se apresentasse de modo evidente. Como não encontramos esse tipo de preocupação em categorizar os filmes escolares nos textos produzidos entre 1929 e 1931, nos quais o termo “instrução” era pouco utilizado, um novo problema surgiu em nossa pesquisa. O que seriam os filmes instrutivos e o que os diferenciava dos filmes educativos? Qual a necessidade de naquele momento marcar essa distinção? A premissa apresentada no debate inaugural que deu origem ao cinema educativo em algumas cidades brasileiras era a sua escolarização. Naquela ocasião, o entendimento acerca do que seria filme educativo passava pela sua adequação aos currículos de determinadas disciplinas (sobretudo, aquelas ligadas às ciências da natureza, pois seriam favorecidas pela visualidade das imagens em movimento) e aos tempos das aulas (já que o filme precisaria ser curto, de modo a auxiliar o professor). E, conforme vimos no capítulo anterior, a ideia de cinema educativo supunha uma negação da dimensão ficcional da narrativa, a fim de garantir sua objetividade, além da apreensão objetiva do real por parte das crianças. O objetivo, afirmavam Jonathas Serrano e Venâncio Filho (1931a, p.66), “[...] era o cinema no ensino e não o ensino pelo cinema”, já que, segundo esses autores, o cinema teria um papel secundário no processo educativo. Constatamos que aquilo que os diversos encarregados pelos relatórios entregues ao Ministério da Educação e Saúde estavam chamando de cinema de instrução correspondia ao cinema educativo de alguns anos antes. Mas o que seria, então, o cinema educativo nesse novo contexto, ou seja, inserido na política centralizadora e nacionalista do Estado Novo?

Segundo o professor Luiz de Mello, no primeiro ano de funcionamento do Departamento de Cinema Educativo de São Paulo, “a natureza de filme educativo não estava

bem caracterizada”, o que teria causado certa confusão na organização de seu acervo. Nas conclusões de seu relatório, no entanto, ele procura esboçar uma categorização, que, apesar de um pouco confusa, nos dá alguma pista para a compreensão da diferença que se apresentava: “o cinema educativo tem um duplo efeito: instrutivo e educativo. Os filmes podem, portanto, ser a exposição metódica de assuntos instrutivos e ser educativos e de função mista, instruindo e educando ou educando e instruindo” (CPDOC/FGV. GC i 1938.00.00/1(2). f. 1279). Ao que nos parece, o filme instrutivo – aquele concebido para auxiliar o ensino através da exposição metódica dos conteúdos – tinha uma função mais restrita, enquanto o educativo ganhava um sentido mais amplo. Parafraseando Jonathas Serrano e Venâncio Filho (1931), educar pelo cinema, naquele momento em que recém se instaurava o governo ditatorial de Getúlio Vargas, parecia mais importante do que meramente usar o cinema no ensino escolar.

Em nossa percepção, apesar de todos os esforços dos educadores escolanovistas em categorizar o bom cinema, tanto para crianças quanto para ser usado no ensino, não havia consenso a respeito do que determinaria o valor educativo de um filme. Mesmo com essa indefinição, que continuava presente na distinção entre cinema instrutivo e educativo mencionada por Luiz de Mello, é possível situar a emergência de um problema novo, que se configurou a partir do momento em que o Estado assumiu uma política institucional para o cinema educativo. Assim, quando o cinema educativo começou a se tornar política pública, foi necessário conformar o debate dos educadores a dois novos interlocutores: o Estado e as suas ações de propaganda e os interesses da indústria cinematográfica, que naquele momento também se aproximava do Estado. Segundo Simis (1996), às vésperas da instalação do Estado Novo, o governo já tinha clareza da contribuição do cinema na “formação da nação”, sobretudo devido às experiências que vinham ocorrendo nesse sentido em países europeus, como Alemanha, Rússia e Itália. Tal consciência do poder formador do cinema sobre a população transformou-se em interesse político e ações estatais. Conforme discurso de Vargas proferido em 1934, o cinema, junto com o rádio e o culto racional dos desportos, completaria um “sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil dos instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil” (VARGAS, 1934). Assim, o cinema educativo deixava de ser um problema meramente “escolar”, para se transformar, conforme apontaram Schwartzman, Bonemy e Costa (2000), em um instrumento de “edificação” e conformação das massas nas décadas seguintes. É sobre esse deslocamento de sentido, bem como sobre o valor educativo como chancela para definir critérios para indicar filmes recreativos adequados às crianças, que falaremos a seguir.

3.2 Os filmes recreativos na educação da infância e a ampliação do papel educativo do cinema

Apesar de todos os esforços do cinema escolar em produzir filmes adequados ao ensino e à educação da infância brasileira, as crianças continuavam frequentando as salas de espetáculo para assistir às fitas recreativas, e essa frequência permanecia sendo vista como um problema para as autoridades e educadores. Pautado na discussão moral e higiênica da época, o Código de Menores Mello Mattos, de 1927 – que, conforme analisou Vicente de Paula Faleiros (2011, p. 47), incorporava “[...] tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista” – instituiu regras sobre a entrada de crianças em salas de espetáculos cinematográficos. De acordo com o regramento estabelecido em seu artigo 128, menores de 14 anos não poderiam entrar nas salas de cinema desacompanhados, a não ser no caso de matinês. Essas por sua vez, deveriam funcionar apenas durante o dia, e só estavam autorizadas a exibir fitas “devidamente aprovadas pela autoridade fiscalizadora”¹⁰¹. A existência da lei, no entanto, não garantia seu adequado cumprimento, pois tanto os critérios de fiscalização das salas como aqueles que determinariam a censura das fitas não estavam definidos com clareza.

Apesar de o Decreto nº 18.527, de 10 de dezembro de 1928, esclarecer pontos importantes sobre o funcionamento das casas de espetáculos, seu foco era meramente contratual, adequando esse tipo de serviço ao Código Comercial vigente na época (BRASIL, 1928). Não havia nessa determinação nenhuma menção à entrada de crianças nas sessões, tampouco esclarecimento a respeito dos critérios para a censura dos filmes ou peças teatrais¹⁰². A fiscalização deveria ser feita pela polícia local, mas como é possível acompanhar pelas críticas dos educadores, esta era ineficaz em sua missão. O controle estatal sobre o cinema, segundo relato de Roberto Assumpção de Araújo (1939, p. 87), era, até 1932, “da mais absoluta anarquia”, pois cada “Estado, cidade, vila ou vilarejo tinha a sua censura cinematográfica entregue à polícia”. A falta de fiscalização nas salas de exibição, bem como de critérios claros para classificar os filmes de modo a garantir a educação e proteção moral

¹⁰¹ Além dessas regras, o Código de 1927 proibia a permanência de menores de 5 anos aos espetáculos públicos e o acesso aos menores de 14 anos a qualquer espetáculo que terminasse depois das 20 horas. (BRASIL, 1927).

¹⁰² É importante ressaltar que até 1928 não existia controle sobre a produção cinematográfica amadora, nem sobre a exibição do que se produzia. Dessa forma, o caminho estava aberto para a veiculação de filmes voltados à formação política das classes trabalhadoras. Para Eduardo Morettin (1995, p. 15), mais do que atender às demandas dos pedagogos, o objetivo dessa lei era “coibir curtas-metragens que retratavam acontecimentos políticos e, involuntariamente, a nossa precária situação social”.

das crianças, resultou em um movimento por parte de alguns educadores, que exigiam um controle maior do Estado sobre as atividades cinematográficas. Assim, conforme aponta Eduardo Morettin (2013, p. 122), em 1931, a Associação Brasileira de Educação solicitou ao governo federal a uniformização e nacionalização dos processos de exame dos filmes, bem como a transformação da censura policial em cultural. Como resultado dessa reivindicação, em 1932, o presidente Getúlio Vargas sanciona o Decreto nº 21.240, que nacionaliza o serviço de censura cinematográfica e o transfere para o Ministério da Educação e Saúde.

Concebido à luz do governo provisório de Getúlio Vargas, o Decreto nº 21.240 ia ao encontro das demandas dos pedagogos e intelectuais preocupados com a infância naquele momento. O texto que serviu de base para a construção do documento oficial foi elaborado por Lourenço Filho, Jonathas Serrano, Francisco Venâncio Filho entre outros educadores ligados à Associação Brasileira de Educação, o que evidencia o quanto esse grupo contribuiu para a configuração inicial desta política pública (GALVÃO, 2004). Ao mesmo tempo, o decreto atendia aos interesses da política centralizadora de Vargas, que via a possibilidade de ampliar sua presença nos diversos estados brasileiros, e da indústria cinematográfica, que se beneficiaria do protecionismo estatal e do aumento da demanda por filmes nacionais. O entusiasmo a respeito de sua publicação reverberou nas revistas especializadas em cinema, como a *Cinearte* (cf. CATELLI, 2007), mas também na grande imprensa, que deu espaço para que médicos e juristas se manifestassem sobre o assunto. Assim, em 26 de abril de 1932, dia em que o decreto entrou em vigor, o jornal carioca *A Noite* publica a opinião do médico Moncorvo Filho (1932), que desde o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância de 1922 reivindicava um controle estatal no cinema:

Antes de tudo pode-se dizer que, nesse ponto, o Brasil está de parabéns, porque, com gesto de tanta elevação qual o desse decreto, vai perfilar ele ao lado dos mais adiantados países. Eu, que há tantos anos venho me dedicando ao estudo do cinema em relação à infância, não só sob o ponto de vista médico-psicológico, como sob o *aspecto educativo, pedagógico propriamente dito, sanitário etc.*, não posso deixar de também rejubilar-me com os Poderes Públicos por essa conquista em prol da criança. (MONCORVO FILHO, 1932. Grifos nossos).

De acordo com discurso higiênico de Moncorvo Filho, o decreto vinha ao encontro da proteção moral da infância e sua educação. Além de defender a necessidade da censura, entendida por ele como “elemento de importância decisiva no que [diz] respeito ao nível cultural e à produção cinematográfica”, o médico também se mostra satisfeito com o caráter educativo do decreto, pois acredita que ele poderia contribuir para a difusão do cinema escolar já bastante popular em muitos países da Europa. Em relação a esse ponto, é importante

destacar que o decreto veio veicular de forma definitiva o cinema à educação. No entanto, o cinema escolar – ou instrutivo, como passou a ser chamado mais tarde – não foi o principal beneficiado pela lei, que, entre outras atribuições, serviu para estimular a produção cinematográfica nacional de modo geral¹⁰³, além de viabilizar e ampliar o alcance da propaganda estatal¹⁰⁴. Porém, dentre as diversas medidas previstas na nova lei, a que mais interessou aos educadores foi a instituição da Comissão de Censura, um órgão de Estado que deveria uniformizar e centralizar a avaliação dos filmes exibidos em todo o território nacional. Tal comissão deveria ser presidida pelo diretor do Museu Nacional, cargo que na ocasião era ocupado pelo professor e antropólogo Roquette-Pinto; um representante do Chefe de Polícia; um representante do Juizado de Menores; um professor indicado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública; e uma educadora ligada à Associação Brasileira de Educação¹⁰⁵. Segundo Morettin (2013), a formação da Comissão de Censura respondia aos anseios dos educadores ao mesmo tempo que evidenciava o papel preponderante que esses intelectuais tinham nas discussões sobre cinema naquele momento. Além de serem responsáveis pelo projeto que deu origem ao decreto presidencial, caberia a eles a função de sanear o meio cinematográfico e definir os critérios para a categorização do bom e do mau cinema, sobretudo aquele ao qual as crianças teriam acesso.

O poder atribuído à Comissão de Censura era bastante ampliado, já que todos os filmes exibidos no país precisavam ser apreciados por ela, cabendo ao grupo de censores emitir o certificado do Ministério da Educação e Saúde Pública autorizando sua exibição. Dentro dos critérios sanitários e morais da época, cabia ainda à comissão a incumbência de

¹⁰³ Do ponto de vista dos produtores de filmes, o decreto também apresentou importantes avanços. Além de tornar obrigatória a exibição de películas nacionais nas programações semanais das salas de cinema, ele reduziu a taxa de importação de filmes virgens, o que foi visto com euforia pelos editores da *Revista Cinearte* (1932, p. 3): “as taxas aduaneiras para os filmes educativos e fitas virgens, positivo e negativo, reduzidas ao mínimo vão permitir o rápido desenvolvimento da cinematografia brasileira que pode somente agora respirar a plenos pulmões, certa além disso de que já nas altas regiões da administração pública existe quem se interesse pelo problema da nacionalização de uma indústria que pode se constituir no mais poderoso aparelho de propaganda do nosso país” (*Revista Cinearte*, 20 de abril 1932, p. 3).

¹⁰⁴ Em relação ao caráter propagandístico do decreto, é importante ressaltar que não se tratava naquele momento da realização da propaganda fascista que se estabeleceu durante o Estado Novo, mas sim de usar o cinema para fortalecer entre a população a identidade nacional e o sentimento de amor à pátria. Desta forma o decreto previa a criação do Convênio Cinematográfico Educativo, que teria como primeira finalidade a “instituição permanente de um cine-jornal, com versões tanto sonoras como silenciosas, filmado em todo o Brasil e com motivos brasileiros, e de reportagens em número suficiente, para inclusão quinzenal, de cada número, na programação dos exibidores”. O que estava em jogo no decreto de 1932, quando a maioria esmagadora dos filmes exibidos eram estrangeiros, era mostrar o Brasil – ou a versão do Brasil que o Estado varguista gostaria que fosse dada a ver – aos brasileiros.

¹⁰⁵ A nota instrutiva que regulamentava o decreto ainda incluía no grupo de censores um Membro da Associação Brasileira Cinematográfica, que deveria ser acionado sempre que houvesse impasse de ordem técnica.

interditar filmes que ofendessem o decoro público, que provocassem sugestões para crimes ou maus costumes, que prejudicassem a cordialidade entre os povos ou que desrespeitassem credos religiosos (BRASIL, 1932). Fica evidente, desta forma, o modo como o texto do decreto se pautou no debate produzido ainda na década de 1920 sobre os efeitos maléficos e sugestivos do cinema. Nesse mesmo sentido, podemos perceber uma preocupação com a influência que os filmes teriam na formação das crianças, expressa em um dos propósitos do decreto: “proteger o espírito infantil e adolescente contra as *sugestões nocivas e o despertar precoce das paixões*”. Mas o que seriam as sugestões nocivas e quais paixões deveriam se manter adormecidas no público destacado? Essas perguntas não são respondidas no texto do decreto, mas foram amplamente debatidas nos anos que antecederam a sua publicação por médicos, juristas e educadores. Como foi possível observar no capítulo anterior, o que estava em jogo naquele momento era evitar que as crianças – “espíritos frágeis e altamente suggestionáveis por imagens tão convincentes como a do cinema” – fossem levadas à criminalidade e à sexualização de suas atitudes – imitando os grandes astros e estrelas – por influência dos filmes que assistiam. Ao explicitar tal preocupação com o público infantil, o Decreto nº 20.240 se diferencia da legislação anterior e vai ao encontro dos anseios e propostas dos educadores e dos pareceres médicos e jurídicos. A partir dele não se tratava apenas de definir as regras e metodologias para a utilização do filme escolar e sim, regulamentava-se, sobretudo, o cinema recreativo. A nova legislação e a instituição da censura, que foi um dos seus principais desdobramentos, dirigem-se, sobretudo, ao cinema destinado à diversão e entretenimento do grande público, incluindo as crianças que frequentavam as casas de espetáculos. Considerando que o decreto entendia o cinema como uma importante ferramenta educativa e *cultural* – a defesa do cinema como cultura foi fundamental para a ampliação de seu valor educativo – era preciso criar estratégias que permitissem e estimulassem o consumo dos filmes pelas crianças e ao mesmo tempo as protegessem. Dessa forma, ele torna obrigatória “a instituição permanente de espetáculos infantis, de finalidade educativa, quinzenais, nos cinemas públicos, em horas diversas das sessões populares”. Para tanto, caberia à Comissão de Censura avaliar as fitas cinematográficas e definir se elas poderiam ser exibidas integralmente, se deveriam sofrer cortes de modo a subtrair cenas que viessem a ferir os princípios do decreto, ou se seriam completamente interditas.

Outra atribuição da Comissão de Censura era recomendar um filme como educativo. Para tanto, o decreto apresenta uma definição que até então não havia aparecido em qualquer documento oficial:

Serão considerados educativos, a juízo da comissão não só os filmes que tenham por objeto intencional divulgar conhecimentos científicos, *como aqueles cujo entrecho musical ou figurado se desenvolver em torno de motivos artísticos, tendentes a revelar ao público os grandes aspectos da natureza ou da cultura* (BRASIL, 1932, grifo nosso).

É possível observar aqui um esgarçamento do conceito de cinema educativo, que a partir desse decreto não se limitava às escolas e nem aos saberes científicos escolarizados. Conforme demonstramos no capítulo anterior, os debates sobre Cinema Educativo produzidos entre as décadas de 20 e 30 defendiam seu uso escola, auxiliando professores em sua prática pedagógica e contribuindo no aprendizado de conhecimentos científicos e de fenômenos do mundo objetivo por parte das crianças. Como consequência desse entendimento, os documentários, ou os *naturais*, eram formatos que melhor atenderiam ao propósito de ensinar. A produção de um filme nesses termos implicava na existência de um sujeito específico: a criança-aluno, alguém em processo de formação e adaptação, que necessitaria receber determinado conteúdo escolarizado para se educar. E implicava também na presença de um professor sujeito responsável pela mediação dos conhecimentos transmitidos pelas fitas pedagógicas. O filme de ficção, como vimos, era rechaçado como uma possibilidade educativa e a ênfase do processo pedagógico estava na relação professor-aluno, na qual o docente era insubstituível.

Porém, o Decreto 20.240 reconfigurou a proposta inicial de Cinema Educativo e passou a considerar educativos também os filmes recreativos de ficção – ou enredo, como eram conhecidos na época –, desde que eles transmitissem ao público “grandes aspectos da natureza ou da cultura”¹⁰⁶. Assim, conforme afirma Catelli (2007), “aos poucos as ideias gestadas pelos escolanovistas foram sendo colonizadas pelo Estado, que se serviu de uma pedagogia social para a construção de um ‘Homem Novo’ e da ‘Boa Sociedade’” (p. 123). Graças as suas “vantagens especiais de atuação direta sobre as grandes massas populares e, mesmo, sobre analfabetos” (BRASIL, 1932), o cinema passou a ser concebido pelos agentes do Estado Vargas como um porta-voz de valores e conhecimentos necessários para a educação de toda a população e não apenas dos estudantes. Com esse novo entendimento, não havia mais necessidade de um filme ser escolarizado para educar e, principalmente, não se fazia mais necessária a presença do professor nesse processo: o filme se fazia educativo por

¹⁰⁶ Como veremos a seguir, a ideia de cultura, naquele momento histórico, estava relacionada à cultura erudita de base eurocêntrica.

ele mesmo, já que passava pelo escrutínio e censura de especialistas antes de chegar na sala de espetáculos. Essa nova compreensão inaugurada com o Decreto nº 20.240 transformava a sala de cinema em “escola dos que não têm escola”, cabendo ao Ministério da Educação e Saúde Pública, representado pelos membros da Comissão de Censura, definir o que o público deveria assistir e de que modo ele deveria ser educado pelos filmes selecionados por esse órgão de Estado.

Podemos afirmar que o Decreto nº 20.240 foi um ponto de inflexão não apenas para o Cinema Educativo, mas também para a implantação de políticas de propaganda do Estado que culminaram na criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, em 1934, e do Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1936. Não por acaso, Bernardet e Galvão (1982) observam que nesse período as revistas especializadas em cinema, como a *Cinearte*, irão insistir na ideia de que “o filme de ficção – porque diverte – é o melhor instrumento de propaganda”. Tal defesa ao filme recreativo de ficção aparece de forma bastante elaborada na crítica de Edmundo Lys, publicada em 1939, citada pelos autores:

O cinema é ‘meio’ político porque, pelas fitas de celulóide, dos dramas que ele conta, das comédias que ele expõe, se pode fazer obra nacional e nacionalista, a opor às infiltrações internacionalistas. [O filme de longa-metragem] é esse que é o cinema que atrai, que seduz as multidões, que as diverte e que atua no seu subconsciente. [...] Os sistemas de propaganda indireta podem variar, de acordo com o ambiente. Do que, porém, não resta dúvida é da importância política do cinema dramático, do cinema sem o critério partidarista, desusado e incompatível com a mentalidade contemporânea. (LIY, Edmundo. Apud: BERNARDET e GALVÃO, 1982. p. 49)

O decreto de 1932 reconfigurou a proposta de Cinema Educativo concebida pelos educadores anos antes na medida em que entendia que essa modalidade não deveria estar limitada somente às escolas, ao uso de fitas pedagógicas e a participação de professores. Ele adequava assim o cinema à educação do povo e dava a ele novos propósitos. Ao mesmo tempo, ele anunciava e antecipava o modo como o cinema seria compreendido nos anos seguintes: um instrumento político privilegiado de comunicação e formação das massas, incluindo aí as crianças, mas não se restringindo a elas. Daí a necessidade de o Estado intervir nesta área “com o objetivo de fazer do simples meio de diversão que [o cinema] é, um aparelho de educação” (SCHWARTZMAN; BONEMY; COSTA, 1984, p. 105). Outra estratégia para vincular o cinema a sua missão educativa popular foi a criação da *Taxa Cinematográfica para a Educação Popular*, imposto cobrado por metragem de filme submetido à Comissão de Censura. A finalidade dessa taxa não era, necessariamente, a produção de filmes educativos, mas uma espécie de “contrapartida” do cinema para a

educação do país. O valor arrecadado deveria subsidiar a criação de um “órgão técnico, destinado não só a estudar e orientar a utilização do cinematógrafo, assim como dos demais processos técnicos que sirvam como instrumentos de difusão cultural” (BRASIL, 1932). Ou seja, aprimorar e qualificar a produção cinematográfica brasileira. O valor arrecadado através dessa taxa seria destinado ao Museu Nacional, que o utilizaria na manutenção da Filmoteca Nacional e subsidiaria a publicação da Revista Nacional de Educação.

Criada em 1932, com o objetivo de ser uma “revista popular de vulgarização de ciência, letras e artes”, a *Revista Nacional de Educação* surge como um desdobramento direto do Decreto nº 20.241. Idealizado por Roquette-Pinto, o periódico foi concebido para ser uma publicação “essencialmente popular, destinada a levar a todos os lares um pouco de ciência e de arte” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p. 5). Para tanto, sua distribuição era gratuita e sua tiragem pretendia dar conta de todo o território nacional. A duração da revista, no entanto, foi relativamente curta. Com a criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, em 1934, a censura cinematográfica, responsável pela arrecadação do imposto, é retirada do Ministério da Educação e Saúde Pública, ficando a cargo do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores¹⁰⁷. Dessa forma, a Biblioteca Nacional perdeu os recursos oriundos da Taxa Cinematográfica Popular (MORETTIN, 2013)¹⁰⁸ inviabilizando a continuidade da publicação. No entanto, em seus dois anos de circulação, a revista deu sequência ao debate acerca do cinema educativo de modo a reforçar a ideia de que o cinema deveria ser “a escola dos que não têm escola” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p. 3), pois ele alcançaria inclusive aqueles que não sabiam ler. Assim, em suas páginas é possível perceber não somente a ampliação do público a quem o cinema educativo era endereçado – toda a nação brasileira: “o cacheiro amazônico, o pescador nordestino, os plantadores de cacau da Bahia, os pastores dos vales do Jaguaribe ou São Francisco, os senhores de engenho pernambucanos [...] os industriais dos centros urbanos” (VARGAS, 1934) – como a ampliação do próprio conceito

¹⁰⁷ A transferência da Comissão de Censura, Taxa Cinematográfica e *Revista Nacional de Educação* para o Departamento de Difusão Cultural (DPDC), segundo Schvarzman (2004), foi um evento que teria indignado Roquette-Pinto. Em carta endereçada à Mário de Andrade, desabafa: “O governo só recebeu aplausos por motivo da Revista. Mas como nenhum retrato de gente viva nela deixei sair; como nela não se engrossaram nenhum dos tipos que manda para desmandos... acabaram com ela!” (ROQUETTE-PINTO *apud* SCHVARZMAN, 2004, p. 130).

¹⁰⁸ Segundo Morettin (2013, p. 127), com a criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural subordinado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, a discussão a respeito do cinema educativo sai da influência do Ministério da Educação. No arquivo Gustavo Capanema é possível encontrar alguns projetos pós 1934 que tentavam devolver ao Ministério da Educação algum poder decisório sobre essa questão, mas tais projetos nunca se concretizaram. Sua hipótese é que “a intervenção do Ministério da Justiça nos assuntos relacionados ao cinema educativo pode estar na raiz do declínio da produção teórica sobre o tema observada a partir de 1934”.

de cinema educativo, de modo a abarcar também os filmes comerciais de espetáculo. Essa abertura conceitual implicou na inserção da grande indústria cinematográfica no debate público, que passou a pautar o caráter educativo dos filmes recreativos, juntamente com educadores, juízes, médicos e representantes do Estado. Desse modo, a *Revista Nacional de Educação* passou a veicular também o discurso do mercado, sobretudo a partir de suas páginas de publicidade. Nesse sentido, Mariana Calazans Wanick (2018, p. 66) chama atenção para o fato de que as únicas peças publicitárias permitidas no periódico eram os anúncios de empresas cinematográficas, o que denota uma aproximação entre política de Estado e indústria¹⁰⁹.

Em nosso levantamento junto ao acervo da revista, observamos que além de servirem para a divulgação de filmes, esses anúncios tinham como principal objetivo reforçar o aspecto positivo das produções comerciais dos grandes estúdios para a formação moral dos indivíduos. Assim, a peça publicitária da Warner Bros, intitulada *O cinema como fator poderoso da educação geral dos povos* apresenta uma argumentação em favor do cinema recreativo como recurso educativo, que contraria o princípio defendido pelos intelectuais escolanovistas anos antes:

Com toda a segurança, podemos dizer que até hoje não foi realizado filme algum que não tivesse esse grande predicado: *instruir profundamente quando apenas possa parecer simples recreio*. Mesmo aqueles filmes que nos mostram os vícios e a decadência de um povo, são estudos comparativos do Bem e do Mal e isso é o que todos eles cuidam de apontar! (*Revista Nacional de Educação*, nº 1, fev. 1933. Grifo nosso).

¹⁰⁹ A esse respeito, é importante ressaltar que no texto *O cinema e a educação popular*, Roquette-Pinto (1933) irá justificar a importância do cinema para o país a partir da receita e empregos gerados pela indústria cinematográfica. Assim, ele chama atenção que os “1.700 cinemas espalhados no país, representam 217.500 contos de capital”. Por isso, para ele se fazia necessário tirar proveito desse “formidável meio de melhoramento humano”, pois além de fornecer “instrução e divertimento ao povo, a indústria cinematográfica somente pelo imposto de ‘diversões’ entrega aos cofres públicos cerca de 24 mil contos por ano” (ROQUETTE-PINTO, 1933, p. 4).

De acordo com essa lógica defendida pela Warner Bros, todo o filme recreativo seria educativo, mesmo aqueles que apresentassem “os vícios e a decadência”, pois esses seriam temas para a reflexão e a educação. Essa ideia de que o cinema de entretenimento poderia servir como meio de aprendizagem e edificação moral também está presente na publicidade do estúdio MGM veiculada no mesmo número da revista, na qual se afirmava que o cinema é “um elemento poderoso de educação e instrução intelectual do homem” (Revista Nacional de Educação, nº 1, fev. 1933), pois através dele o indivíduo teria condições de observar “o lado moral da vida e do mundo, do qual logicamente deve tirar bons exemplos”. Em seu informe publicitário divulgado na *Revista Nacional de Educação*, a Paramount Pictures se coloca como uma empresa comprometida com o desenvolvimento cultural da criança, pois oferece ao

Figura 8 – Congorila: um filme exclusivamente educativo!



Fonte: Revista Nacional de Educação, nº1, fev. 1933.

Figura 7 – Fox: os verdadeiros filmes que educam.



Fonte: Revista Nacional de Educação, nº 3, dez. 1932.

público infantil “desenhos cômicos com histórias de boa moral, ao alcance dos espíritos em formação, e capazes de lhes deixarem prever a vida sob seu aspecto mais risonho” (Revista Nacional de Educação, nº 1, fev. 1933).

No entanto, esse esforço mercadológico em positivar o aspecto espetacular e de entretenimento do cinema como um aspecto educativo e edificante por si só, vai na contramão daquilo que defendiam muitos educadores e intelectuais preocupados com a formação do caráter infantil. Como as crianças sozinhas teriam condições de refletir sobre o bem e o mal, conforme anunciado pelo comercial da Warner Bros? Poderiam as crianças tirar lições morais de um filme sem o auxílio de um professor para lhes orientar sobre os vícios e a decadência? Essa investida comercial dos grandes estúdios via *Revista Nacional de Educação* poderia funcionar como estratégia de marketing e como meio de convencimento do grande público do caráter educativo do filme recreativo, mas entrava em conflito com princípios defendidos por intelectuais preocupados com o problema da infância diante do cinema de entretenimento. Assim, em 1933, o médico e professor Octavio Gonzaga publica o artigo *As crianças e o cinema*, no qual, à esteira do debate já existente desde a década de 1920, denuncia o caráter sugestivo e pernicioso dos filmes de espetáculo para o público infantil. Além disso, volta a argumentar em favor do cinema escolar, que segundo ele era seguro e instrutivo, já que seria mediado pelos professores que “comentariam diante dos alunos, convidando-os depois a resumir por escrito o que viram”. Gonzaga vê nos filmes recreativos, inclusive, um risco para o fortalecimento da nação, assunto que estava na ordem do dia. Para ele, a relação de idolatria que crianças e adolescentes estabeleciam com as *estrelas* de cinema era um problema na medida em que os jovens espectadores “substituem os heróis da raça, pelos ídolos do cinema”, isso porque “o culto à pátria raramente figura nos filmes” de espetáculo (GONZAGA, 1933).

Pelo teor das críticas apresentadas em seu texto, Octavio Gonzaga não está convencido que as novidades apontadas no Decreto nº 20.240 seriam satisfatórias para garantir a proteção infantil contra os filmes recreativos e educar as crianças de acordo com as prescrições médicas e nacionalistas. E assim, encerra seu texto com uma provocação: “De que valem as advertências que as empresas, por força de regulamentos, afixam em certos filmes ‘impróprios para menores’? Servem em geral mais para reclamo do que para abstenção” (GONZAGA, 1933). As regras estabelecidas pela Comissão de Censura foram alvo de críticas também do médico Dante Costa, que propôs uma revisão dos seus critérios etários. Além de

profissional da saúde Dante Costa foi um influente intelectual brasileiro, que dedicou parte de suas pesquisas médicas ao estudo da influência psicológica do cinema sobre a infância¹¹⁰. Graças ao seu conhecimento sobre o assunto, ele se tornou membro da Comissão de Censura em 1936, condição que lhe permitiu ampliar seu entendimento a respeito dos perigos psicológicos de filmes para crianças. Nessa posição, criticou as regras estabelecidas pela legislação vigente e sugeriu novos critérios etários para a presença de crianças no cinema, quais sejam: grupo A: crianças de 2 a 6 anos; grupo B: entre 7 e 14 anos; grupo C: entre 15 e 18 anos. Antes de 2 anos o cinema era um lugar inapropriado para crianças (FURTADO, 2020, p. 15).

Conforme tentamos demonstrar, o Decreto nº 20.240 foi um avanço em relação ao debate a respeito do cinema para crianças no Brasil, mas também produziu novos problemas. Se por um lado ele atendeu parte da demanda dos educadores, por outro lado foi um ampliou a definição de cinema educativo, chancelando o cinema recreativo – desde que aprovado pela censura e de acordo com a ideologia política estatal – como uma possibilidade educativa¹¹¹. Dessa forma, os filmes recreativos, concebidos para o entretenimento das massas e referendados como educativos, passaram gradativamente a concorrer com as fitas escolares. Assim, a partir do momento em que o cinema recreativo passou a ser reconhecido também como educativo, foi necessário diferenciá-lo do antigo cinema escolar. A ideia de filme instrutivo foi popularizada e passou a ser utilizada para se referir exclusivamente àquelas produções destinadas à sala de aula, a partir das regras rígidas já mencionadas no primeiro capítulo desse trabalho. Esse esgarçamento do conceito de cinema educativo que se consolida no decorrer da segunda metade da década de 1930, não resolve o impasse dos educadores em relação ao efeito pernicioso do cinema. Para eles, o cinema instrutivo, que servia de auxiliar ao ensino de determinadas disciplinas e estava ancorado no saber do professor, ainda era a melhor alternativa para a infância. No entanto, a compreensão de que a narratividade do

¹¹⁰ No texto *Cinema e Infância: os escritos de Dante Costa na Revista Seara Nova*, Furtado (2020) vai se dedicar à análise dos artigos *A questão da frequência infantil no cinema, de 1938*, e *A infância e o Cinema, de 1939*. A autora observa que em ambos os artigos Dante Costa parte de sua expertise junto à Comissão de Censura e seu conhecimento na área de Psicologia da Criança para avaliar os impactos psicológicos do cinema sobre as o público infantil. Costa concebia a criança como “um ser plástico, deformável, sobre a qual as influências exteriores influem poderosamente” (FURTADO, 2020, p. 16), por isso, defendia uma censura mais criteriosa em relação à exposição do público infantil aos espetáculos cinematográficos.

¹¹¹ De certo modo, o Decreto 21.240 sinaliza o esgarçamento do conceito de cinema educativo proposto no debate anterior. Seu texto parte do entendimento de que “os filmes educativos são materiais de ensino, visto que permitem assistência cultural, vantagens especiais de atuação sobre as grandes massas populares e, mesmo sobre analfabetos (BRASIL, 1932). De certo modo, ao incluir as massas populares, dentre as quais destaca os analfabetos, o decreto deixa claro a quem se dirige, minimizando a importância do cinema escolar.

cinema recreativo teria um importante valor educativo e de propaganda de Estado se amplia no período, sendo Roquette-Pinto um dos seus principais entusiastas.

Em discurso proferido por ocasião das comemorações do Mês do Cinema Brasileiro, em maio de 1937, Roquette-Pinto, então diretor do Museu Nacional e também Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) recém-criado, afirmava:

Não é raro encontrar, mesmo no conceito de pessoas esclarecidas, certa confusão entre o cinema educativo e o cinema instrutivo. É certo que os dois andam sempre juntos e muitas vezes é difícil ou impossível dizer onde acaba um e começa o outro, distinção que aliás não tem de fato grande importância na maioria das vezes. No entanto é curioso notar que o chamado cinema educativo, em geral não passa de simples cinema de instrução. *Porque o verdadeiro educativo é outro, grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral. Educação é, principalmente ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até de vadiagem... Tem que resultar do atrito diário da personalidade com a família e com o povo.* A instrução dirige-se principalmente à inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho, mas não se pode educar senão em sociedade. O bom senso irônico do povo marcou espontaneamente a situação do instruído deseducado quando se viu do ferreiro que usa espeto de pau. São, pois muito grandes as responsabilidades do cinema de grande espetáculo. (ROQUETTE-PINTO, 1944, s.p., grifo nosso.)

Para o diretor do Museu Nacional, o uso instrutivo era só uma parte do que o dispositivo cinematográfico poderia oferecer à educação do povo. O modo como o cinema de espetáculo se dirigia às emoções dos espectadores era o que lhe conferia uma particular potência educativa. Na condição de professor, médico e antropólogo, que já havia estudado populações das regiões mais distantes do país, a preocupação de Roquette-Pinto era, segundo Sheila Schvarzman, cultural. Para ele, a principal causa do atraso brasileiro em relação aos países europeus não se encontrava na *raça* e nem em sua natureza selvagem, como defendiam muitos eugenistas, mas se estabelecia no campo cultural, que necessitava ser aprimorado e civilizado (SCHVARZMAN, 2004). Ele defendia a ampliação do acesso à cultura erudita (leia-se europeia e patriarcal) de modo a torná-la popular, pois só a partir dela o povo brasileiro seria capaz de adquirir de forma permanente “hábitos e costumes de moralidade, de higiene e sociabilidade”¹¹². Para Roquette-Pinto a escola era um instrumento fundamental de transmissão desses valores culturais, porém naquele momento o seu alcance era restrito,

¹¹² A esse respeito, Schvarzman destaca que quando Roquette-Pinto se referia à cultura era da chamada “alta-cultura” que ele estava falando, ou a cultura eurocentrada compartilhada pela elite letrada. Assim, a popularização da cultura defendida por Roquette-Pinto não era a transmissão de um entendimento pragmático originário do povo simples, mas sim a alta cultura popularizada (SCHVARZMAN, 2004).

limitado a uma parcela muito pequena da população brasileira. Assim, se fazia necessário educar o povo massivamente, e os meios de comunicação – em especial rádio e cinema, concebidos por ele como instrumentos de formação social do indivíduo – seriam ferramentas privilegiadas. Por consequência, o público desse novo projeto de Cinema Educativo não seria apenas a criança que se encontrava em processo de escolarização, e o seu objetivo não seria necessariamente o de transmitir conteúdos científicos escolarizados. Em discurso proferido em 1934, o presidente Getúlio Vargas define a proposta político-pedagógica de seu governo para o cinema, que se concretizaria com a criação do INCE, anos mais tarde:

O cinema será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, acrescentando a confiança nos destinos da Pátria. *Para a massa dos analfabetos, será essa disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva.* Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola. (VARGAS, 1934. Grifo nosso)

Caberia ao cinema educativo a partir de sua “disciplina fácil e impressiva”, ou seja, capaz de impressionar os sentidos e mobilizar paixões, a missão de chegar onde a educação formal não chegou e ensinar aos brasileiros o amor e a obediência à pátria.

Ao mesmo tempo em que Roquette-Pinto vislumbrava as potencialidades do cinema instrumental escolar, reconhecia que seus recursos didáticos e sua linguagem restrita eram insuficientes para promover a “ginástica dos sentimentos” e educar homens, mulheres e crianças conforme os valores nacionalistas de Vargas. Falar às massas sobre assuntos considerados estratégicos naquele momento exigia uma dramaturgia que só o cinema de espetáculo poderia oferecer, por isso Roquette-Pinto considerava esse gênero cinematográfico como o verdadeiro cinema educativo. Ele conheceu de perto o poder do elemento dramático do cinema na condução das massas quando esteve na Europa em meados década de 1930 e teve contato com o que estava sendo realizado nesse sentido pelos governos alemão e italiano (CATELLI, 2007, p. 74). Certamente, essa experiência, juntamente com o seu entendimento acerca da cultura e da educação do povo brasileiro, orientou seu projeto mais ambicioso junto do Governo de Getúlio Vargas: a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE).

Nas páginas finais de *Cinema contra Cinema*, Canuto Mendes de Almeida (1931) sugeriu que o Estado brasileiro, a exemplo de outros países, assumisse a produção de filmes instrutivos para serem distribuídos em filmotecas, as quais professores de todo o país tivessem acesso. Para ele, a produção nacional de filmes instrutivos seria uma forma de levar às regiões mais pobres e isoladas a “higiene, a instrução, a consciência nacional o império das leis e o progresso”, ao mesmo tempo em que informaria às “[...] estreitas faixas civilizadas [...] onde

se acham as grandes capitais”, sobre a vida rude do interior do Brasil. Assim, vislumbrou a criação de uma organização “dotada dos elementos materiais e pessoais técnicos necessários”, que centralizasse a compra e as filmagens de fitas pedagógicas para serem distribuídas nas escolas, bem como em todas as telas do país (ALMEIDA, 1931, p. 202). Canuto Mendes, em 1931, havia batizado essa organização de Instituto Nacional de Cinema Educativo: uma instituição financiada e organizada pelo Estado, que produziria boas fitas a partir de uma censura educativa criteriosa. Além produzir filmes, o instituto deveria ser responsável por:

Colecionar, selecionar e classificar fitas para a Instrução Pública (sob controle da secretaria dos negócios do Ensino), para a educação cívica e moral do povo, para a educação higiênica (sob o controle da Secretaria da Saúde), para educação econômica, profissional, agrícola, industrial ou comercial (sob controle da Secretaria da Agricultura, da Indústria ou do Comércio) e assim por diante. (ALMEIDA, 1931, p. 205).

Desse modo, o instituto vislumbrado por Canuto Mendes seria um órgão de Estado, que atenderia amplamente as questões educativas e de propaganda dos ministérios. As ideias por ele esboçadas no início da década de 30 pareciam distantes de se tornarem realidade – “o aproveitamento integral do cinema custar-nos-ia rios de dinheiro”, afirmava – porém, às vésperas do Estado Novo, elas serão retomadas quase que integralmente por Roquette-Pinto e adaptadas às novas condições políticas que se estabeleciam no Brasil. Assim, em 13 de janeiro de 1937, Getúlio Vargas aprova a Lei nº 378, que reorganiza o Ministério da Educação e Saúde Pública e oficializa a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a este subordinado.

O projeto que deu origem ao INCE foi encaminhado por Roquette-Pinto à apreciação do Ministro Gustavo Capanema ainda em 1935 e começou a funcionar no ano seguinte¹¹³. Para Schvarzman (2004), ele surge como uma reação à transferência da Comissão da Censura para o Ministério da Justiça, no ano anterior, o que acabou por limitar o poder do Ministério da Educação e Saúde Pública sobre as questões relacionadas ao cinema. De certo modo, seus objetivos estavam em consonância com aquilo que Canuto Mendes e outros intelectuais haviam pensado a respeito do cinema educativo anos antes. Porém, nesse momento ele era retomado em um novo contexto no qual a emergência de um estado autoritário era iminente. Assim, adaptado à nova realidade política o INCE se tornou uma ferramenta que serviria a um

¹¹³ A título de curiosidade, o nome Instituto Nacional de Cinema Educativo se oficializa com a Lei nº 378/1937 (BRASIL, 1937). Antes disso, foi chamado de Instituto do Cinema Educativo e Instituto Brasileiro de Cinematografia Educativa (CPDOC/FGV, GC g 1935.00.00/2 fls 2 e 3.).

propósito educativo, mas também um instrumento de propaganda ideológica¹¹⁴, na qual o que estava em jogo era a construção de uma identidade nacional, o fortalecimento do nacionalismo e a formação de um sujeito nacional obediente ao Estado e preenchido pelo amor à ordem e ao trabalho. Nesse sentido, Cristina Souza da Rosa (2008), em sua tese de doutorado compara a proposta política pedagógica do INCE à do LUCE, o instituto de cinema educativo do Estado fascista italiano, e conclui que Canuto Mendes não foi a única inspiração para a criação do Instituto de Cinema Educativo Brasileiro. Segundo essa autora, foram as experiências práticas ocorridas nas instituições congêneres existentes na Alemanha, França e sobretudo na Itália fascista – onde Roquette-Pinto foi enviado em 1936 com a missão de estudar o funcionamento e a organização do LUCE – que serviram de base para a estruturação do INCE (ROSA, 2008).

De acordo com seu projeto inicial, o INCE deveria funcionar como uma filmoteca para atender às escolas; ser um órgão de avaliação e aprovação de filmes educativos e discos fonográficos comerciais; além de ser responsável por organizar e editar filmes educativos brasileiros (CAPANEMA, 1938). Durante os seus 30 anos de atuação o INCE produziu mais de 350 filmes¹¹⁵, dentre os quais, mais da metade foi concebida durante o Estado Novo, estando, portanto, em consonância com os ideais higienistas, nacionalistas e centralizadores da ditadura getulista. Este período também coincide com o tempo em que Roquette-Pinto esteve à frente da direção da instituição¹¹⁶, sendo ele o responsável por pautar o caráter oficial, ufanista e espetacular dos filmes dirigidos pelo cineasta Humberto Mauro. Assim, grande parte das obras cinematográficas produzidas nesse período, mesmo os documentários de caráter instrucional, era caracterizada por um estilo narrativo que Fernão Pessoa Ramos classificou como grandiloquente (RAMOS, 2004). Para esse autor, “o caráter exaltativo da locução fora de campo”, somado a um “certo deslumbre pela atração da câmera e suas potencialidades” caracterizam o tom autoral dos documentários de Humberto Mauro entre 1937 e 1947 (p. 162 e 168). É importante lembrar que antes de ingressar no INCE Mauro já

¹¹⁴ A esse respeito, Catelli (2007, p. 21) destaca o fato de que há entre os estudiosos do cinema educativo no Brasil uma tendência de associar o debate liberal a respeito da modernização da educação através do cinema presente na década de 1920 ao uso que o Estado autoritário varguista fez dele mais tarde. No entanto, embora o uso do cinema na educação fosse uma constante nos dois momentos, as motivações ideológicas eram distintas, portanto é necessário olhar com cautela esse tipo de análise.

¹¹⁵ Muitos desses filmes foram digitalizados e encontram-se disponíveis na página do Centro Técnico Audiovisual, da Secretaria do Audiovisual. Podem ser acessados em: <https://www.youtube.com/user/ctavcinema/videos>.

¹¹⁶ Roquette-Pinto se aposenta em março de 1947. A partir daí, segundo Schvarzman (2004, p. 199), “[...] a atividade do órgão se reduz, seja pela ausência do antigo diretor, seja pelo próprio alcance já limitado da utopia que se ancorara no cinema educativo”.

era um cineasta aclamado por seus filmes de ficção e reconhecido no meio cinéfilo por suas obras de elevado valor estético¹¹⁷. Sua experiência, talento artístico e gosto por temas regionais foram elementos que chamaram a atenção de Roquette-Pinto, que o convidou a se vincular à instituição estatal, na qual se dedicaria, sobretudo, à produção de curtas-metragens educativos. Para Fernão Pessoa Ramos, essa guinada na carreira de Mauro foi responsável por uma extensa produção cinematográfica carregada de contradições:

Trata-se de um caso único de cineasta que, com sucesso já adquirido e reconhecimento no campo da ficção, resolve deslocar-se de modo definitivo para o documentário. Chega com um conhecimento amplo da técnica cinematográfica e a aplica com densidade na construção de um estilo. Não é demais repetir que devemos a Mauro, e à equipe que coordenava, a composição especificamente cinematográfica, dentro do gênero do documentário, dos temas abordados no Ince [sic]. São os vínculos com uma instituição estatal que permitem que se obtenha uma continuidade e uma quantidade de filmes raras no campo do cinema não-ficcional. E são esses mesmos vínculos que, em sua interação ideológica e estilística, constituem a complexidade da dimensão autoral dessa obra. (RAMOS, 2004. p. 168)

Nessa nova fase de sua carreira dedicada ao documentário, Mauro iria se inspirar no cinema científico do francês Jean Painlevé¹¹⁸, diretor com quem Roquette-Pinto se correspondia e por quem nutria profunda admiração. A partir do contato com Painlevé, Mauro teve a oportunidade de aprender a técnica da microcinematografia e a utilização do *slow-motion*, para evidenciar movimentos não perceptíveis ao olho humano, mas fundamentais para dar visibilidade à realidade científica. Nesse sentido, Schwarzman destaca que esse conjunto de procedimentos visuais apropriados de seu contato com o cineasta francês foi utilizado não apenas nos seus filmes científicos, “mas também em suas paisagens, onde o registro dos movimentos da natureza [...] ganha em duração e intensidade, criando o efeito de beleza única que seus filmes dessas temáticas contêm”. E por isso, conclui afirmando que “o Mauro lírico e rural de Azulão de 1948 deve muito ao Mauro que filma a ciência” (SCHWARZMAN, 2003. p. 256).

No INCE, Roquette-Pinto e o cineasta Humberto Mauro foram responsáveis por uma série de produções *grandiloquentes* e de elevado valor técnico e estético, pelos quais Mauro é

¹¹⁷ Referimo-nos, sobretudo, aos longas-metragens: *Thesouro Perdido* (1927); *Brasa Dormida* (1928); *Lábios sem Beijos* (1930); *Sangue Mineiro* (1930); *A Voz do Carnaval* (1933); *Ganga Bruta* (1933); *Favela dos Meus Amores* (1935); *Cidade-Mulher* (1936).

¹¹⁸ O cineasta e biólogo francês, Jean Painlevé, foi pioneiro na cinematografia científica. Ganhou notoriedade no meio cinematográfico mundial no final da década de 1920, quando realizou uma série de filmagens subaquáticas, fazendo registros científicos nunca antes realizados a partir do auxílio de microscópicos e lentes especiais. Ficou conhecido por acrescentar dramaticidade às cenas capturadas, como uma estratégia de atrair a atenção dos espectadores para os assuntos relacionados às ciências da natureza. Essa característica narrativa marcou seu estilo e fez com que alguns críticos o aproximassem da estética surrealista (BIAVA, 2015).

aclamado até hoje. Mesmo os documentários de cunho meramente científico ganhavam um caráter espetacular de modo a ampliar o poder de envolvimento afetivo do cinema educativo. Para isso, lançou-se mão de recursos técnicos caros à cinematografia recreativa, tais como direção de fotografia exuberante, narrações *off* com textos instrutivos e edificantes, trilhas sonoras orquestradas, dramaturgia cênica, além do uso consciente da montagem com a finalidade de produzir e mobilizar os sentidos dos espectadores. Não seria equivocados afirmar que as fitas INCE estavam comprometidos com a política ideológica do Estado Novo, notadamente centralizadora, higienista, cientificista e em certa medida eugênica. Mas sob o olhar e a direção artística de Humberto Mauro esses filmes também estavam comprometidos com a arte cinematográfica. Não é à toa que esse órgão se tornou uma referência para a produção cinematográfica brasileira, sendo uma verdadeira escola para uma série de cineastas, que se inspiravam nas imagens que Mauro produzia do Brasil. Os filmes produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo articulavam de forma magistral os elementos próprios da narrativa cinematográfica de modo a instruir o espectador, mas também a apresentar a excepcionalidade do homem brasileiro, da nação e de sua natureza. Para Fernão Pessoa Ramos, “o caráter exaltativo da locução fora de campo e sua adjetivação parnasiana” (2004, p. 162), recorrentes em muitas produções de Humberto Mauro, foram fundamentais para compor uma retórica grandiloquente característica da época¹¹⁹.

Com o INCE, a ação educativa que se pretendia realizar através do cinema ultrapassava o espaço da escola e talvez por isso o apelo à emoção estética deixou de ser um empecilho para se tornar um aliado. O cinema - *Livro de imagens luminosas* - tornava-se um veículo para educar um público amplo, diverso, atendendo assim objetivos que não estavam restritos à formação de habilidades escolares específicas. Seu objetivo era mais amplo, pois visava também a construção de uma sensibilidade em relação às questões do país e dos seus habitantes. Assim, diversas produções do INCE se dedicavam a temas relacionados à cultura e à história, que na concepção dos educadores ligados à primeira fase do Cinema Educativo não coadunavam com a pretensa objetividade das imagens pedagógicas deveriam ter, pois os recursos do cinema passaram a servir para mobilizar emoções do espectador. Em particular na produção de Humberto Mauro, há um cuidadoso trabalho de composição plástica, evidenciando sua consciência quanto a importância da emoção estética para a mobilização e sedimentação de valores. Eduardo Morettin (2013) observa que há nos filmes produzidos no

¹¹⁹ A respeito dessa retórica, Ramos destaca que ela foi tomada por chacota pelas gerações posteriores de artistas tropicalistas e cineastas, que a retomaram como uma forma de homenagem à Mauro. (RAMOS, 2004, 162).

INCE durante o período do Estado Novo, sobretudo em seus documentários históricos, uma pedagogia particular construída a partir da concatenação de imagens, orquestração musical e texto narrado e que visavam forjar valores cívicos, morais e patriotas. Para esse autor, o que estava em jogo naquele momento era a construção de uma imagem de Brasil, digno de ser admirado interna e externamente, pelo seu passado, mas também pelo futuro que estava em curso graças ao projeto político e educativo do governo Vargas¹²⁰. Embora grande parte dessa produção fosse composta por documentários endereçados a um público amplo, sem uma preocupação específica com o entretenimento das crianças, foi nessa instituição estatal, sob a compreensão de que o cinema de espetáculo serviria à “[...] ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade” (ROQUETTE-PINTO, 1944), onde se produziu o primeiro filme de ficção brasileiro destinado às crianças, o qual apresentaremos a seguir.

3.3 *O dragãozinho manso*, de Humberto Mauro: a infância educada pelo cinema recreativo

O dragãozinho manso (INCE, 1942), de Humberto Mauro, é considerado o primeiro filme de ficção brasileiro concebido para o público infantil. Trata-se de um curta-metragem de 25 minutos que subverte a narrativa tradicional da luta de São Jorge contra o dragão, dando a ela um novo final. Apesar de ser um marco na história da produção de filmes para crianças no Brasil, as informações a seu respeito, mesmo entre a imprensa especializada da época e entre os trabalhos acadêmicos a respeito da obra de Humberto Mauro, são bastante escassas, limitando-se a dados da ficha técnica e sinopse¹²¹. Porém, uma nota encontrada no jornal

¹²⁰ Em *Humberto Mauro, Cinema e História*, MORETTIN (2013) procura demonstrar como o cineasta tentou conciliar o cinema à leitura histórica correta (ou seja, aquela baseada em fontes tradicionais e oficiais) sobre temas históricos fundamentais à valorização do estado-nação, como o descobrimento do Brasil e a conquista do território pelos bandeirantes. A fim de atribuir aos seus filmes históricos um estatuto de verdade, Mauro procurou se afastar do melodrama e da fantasia, convertendo-se em historiador. No entanto, para conquistar o público e transmitir a ideia de que a história do Brasil é composta por “esplêndidas realizações aparatosas”, Mauro precisou lançar mão de recursos narrativos próprios aos filmes de ficção, como uso de trilha sonora grandiloquente composta por Villa Lobos, planos majestosos e a construção de personagens característicos: o português, representando a civilização, e o indígena, que representava a barbárie a ser incorporada à nova cultura.

¹²¹ Realizamos buscas na palavra “dragãozinho” no Arquivo Gustavo Capanema (CPDOC), acervo das revistas *Cinearte* e a *Cena Muda*, além dos jornais que circulavam no Rio de Janeiro e em São Paulo, entre os anos de 1940 até 1945 disponíveis na Hemeroteca Nacional. Além do texto publicado no jornal *A Noite*, de 15 de maio de 1941, citado acima, encontramos apenas outras duas pequenas notas sobre o filme *Dragãozinho Manso*, a primeira publicada no *Jornal do Commercio*, em 24/05/1941 (p. 6) e última no jornal *Diário de Notícias*, em 18/05/1941 (p. 18). Embora se trate de menções curtas ao filme de Humberto Mauro, ambas as notas

carioca *A noite*, no ano de 1941 (A NOITE, 1941), dá-nos algumas informações preliminares sobre o seu processo de criação e sobre as escolhas estéticas de Humberto Mauro para se dirigir ao público infantil. De forma entusiasmada, a notícia aponta para o fato de essa ser “a primeira incursão do INCE no mundo do maravilhoso”, ou seja, dos filmes recreativos destinados às crianças, e enfatiza as qualidades narrativas do argumento de Odilo Costa Filho¹²²:

O ‘screen-play’ do Sr. Odilo Costa Filho, adaptado por Humberto Mauro, que agora o está cinematografando, é digno de um desenho animado de Walt Disney, pois tem mais imaginação e mais poesia do que o ‘Pinoquio’, de Collodi, ou algumas outras fábulas modernas. O autor de ‘O dragãozinho Manso’ retomou a arte de construir histórias maravilhosas no ponto em que os irmãos Grimm e Charles Perrault a deixaram. O que o Sr. Odilo Costa Filho imaginou é uma verdadeira obra prima em matéria de literatura infantil. Só um temperamento poético como o seu seria capaz de imaginar lances tão singulares, aventuras ao mesmo tempo tão inocentes e tão patéticas. (Jornal *A noite*. 15/05/1941, p.5).

Segundo a matéria do jornal, a ideia de adaptar o conto de Odilo Costa Filho para o cinema havia partido de Roquette-Pinto, que adquiriu os direitos autorais da obra para o INCE assim que a leu, gerando grandes expectativas a respeito de sua produção. Nos documentos pesquisados não encontramos informações sobre o que teria levado o diretor do INCE a desejar filmar *O dragãozinho Manso*, tampouco encontramos alguma pista que nos indicasse que existia por parte do INCE a intenção de produzir filmes recreativos concebidos para crianças. Todavia, sabemos de todo o esforço de Roquette-Pinto na defesa de um cinema nacional educativo que concorresse com as produções estrangeiras e que ao mesmo tempo contribuísse para ampliar o sentimento de orgulho nacional desde a tenra idade, já que esse era um dos propósitos da criação do INCE. Assim, podemos inferir que Roquette-Pinto tenha percebido elementos narrativos em *O Dragãozinho Manso* que o colocariam no mesmo patamar dos filmes recreativos dos grandes estúdios, vislumbrando nele uma possibilidade de educar e transmitir determinados valores às crianças brasileiras. Quais seriam esses valores e como eles teriam ganhado forma a partir das ideias de Humberto Mauro é o que trataremos a seguir.

demonstram entusiasmo pela adaptação do conto de Odilo Costa, “uma notável história infantil” (Jornal do Comércio, 1941), para o cinema produzida pelo INCE.

¹²² Natural de São Luiz do Maranhão, Odilo Costa Filho era jornalista, escritor e poeta. Ganhou notoriedade pelo livro *Graça Aranha e outros ensaios* (1934), obra premiada pela Academia Brasileira de Letras. Procuramos em suas obras alguma alusão ao conto *O dragãozinho Manso*, ou à sua proximidade com a literatura infantil, no entanto, nada foi encontrado, o que nos leva a crer que esse deve ter sido um trabalho menor em sua carreira.

*O Dragãozinho manso*¹²³ conta a história de Jonjóca, o dragão que lutou contra São Jorge, mas que ao invés de ser abatido pelo herói, foi acolhido por ele em seu castelo, tornando-se uma espécie de animal de estimação do santo. No filme, São Jorge foge do arquétipo de guerreiro pelo qual ficou conhecido na cultura popular. Ao contrário, ele é representado como um sujeito piedoso, paciente e sábio. Por esta razão compreende que o dragão não precisa ser aniquilado, mas que poderia ser domesticado de modo a se tornar uma criatura boa, se transformando então no “primeiro dragão bom da história”, conforme apresentado pela narradora. Para tanto, São Jorge mobilizou a ajuda de sua mãe, que lhe curou as feridas da briga e ajudou a acalmá-lo. Além disso, deu a ele o nome de João – “como se ele fosse gente”, enfatizou a narradora – e o educou para que ele não fizesse mais maldades. Assim, aos poucos o dragão foi amansado, tornando-se uma criatura dócil e obediente, não representando perigo para mais ninguém. No entanto, apesar de sua docilidade, sua aparência e seu comportamento ainda um pouco selvagem e desastrado assustavam todos com quem ele tentava se relacionar. Por isso, João era um dragão solitário, que não conseguia fazer novas amizades. Certo dia, ao admirar os animais do campo, um vaqueiro assustado com sua presença e com receio de que o monstro pudesse atacar seus animais, atinge-o com uma lança, deixando uma ferida exposta em uma de suas patas. Resignado, o dragão João pensou em reagir, mas a violência e a barbárie eram características que ele já havia superado, graças à intervenção bondosa de São Jorge. Assim, entristecido pelo ocorrido, voltou para o castelo com a pata machucada, onde se recolheu sem interagir com ninguém. Com o passar dos dias e sem os devidos cuidados médicos, o ferimento de João foi se agravando. Quando a mãe de São Jorge se deu conta da ferida e foi tratá-la já era impossível uma recuperação plena. O dragãozinho ficou com uma deficiência permanente, que o impedia de passear pela Vila do Pirulito, lugarejo imaginário onde se passava a história, e fazer novas amizades.

¹²³ As reflexões propostas a seguir foram realizadas a partir da cópia do filme *O dragãozinho manso* presente no canal do Centro Técnico Audiovisual (CTAV), no YOUTUBE, que está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=sQMmf8pTUa0&t=879s>. Acesso em: 03/12/2020.

Até esse momento, a história fala da transformação moral do dragão e seu sentimento de inadequação e solidão. Ele gostaria de viver em sociedade e ter amigos, mas sua fama e sua aparência são impeditivos para isso. Para que essa situação mudasse foi necessária a introdução de uma nova personagem na história, Maria Terezinha, a sobrinha de São Jorge que foi morar com ele em seu castelo. Trata-se de uma menina cheia de curiosidade e vivacidade, características que contribuem para que ela se aproxime do dragão e construa com ele uma forte amizade. Ela apelidou seu novo amigo de Jonjóca, e como boa amiga fazia suas vontades, o levando para passear na vila e em veredas distantes, enquanto ensinava-lhe muitas coisas sobre o mundo. Ao ensinar como se comportar, comer de acordo com as regras de etiqueta e se adornar, de modo a não assustar as pessoas, Maria Terezinha foi um fator decisivo para que o dragão se adequasse à vida em sociedade. Se a benevolência de São Jorge domesticou o animal, a intervenção educadora e afetiva de Maria Terezinha foi aos poucos contribuindo para seu processo de socialização e humanização, que é concluído quando Jonjóca abre mão da recuperação de sua deficiência para salvar a filha do homem que o feriu.

Figura 9 - São Jorge aconselhando Jonjóca a abandonar a maldade.



Fonte: MAURO, Humberto. *O Dragãozinho Manso*.

Graças a esse sacrifício, Jonjóca é reconhecido por todos e aclamado como herói da pequena Vila do Pirulito. Trata-se de uma comunidade típica do interior, onde é possível ver a igreja, a praça central e o casario ao seu redor. Seus moradores são agricultores, pescadores e lavadeiras¹²⁴. A vila é chefiada pelo medroso Coronel Fulgêncio, que “contava mentiras de tudo quanto era tamanho”, e que fazendo jus ao nome, sempre fugia quando avistava o dragão¹²⁵. Como forma de agradecer o ato de bravura de Jonjóca, a comunidade lhe prepara uma grande festa, com direito à banda e discurso da autoridade local. Aqui cabe um destaque à fala do orador, já que além de servir de alívio cômico, o discurso também é usado como uma estratégia narrativa para explicar ao espectador algumas passagens que não estavam muito claras no filme e marcar um ponto de virada na trajetória do herói. Em cima de um pequeno palco, instalado na praça, e rodeado por todos os moradores da Vila do Pirulito, o orador de voz engraçada, discursa:

Seu dragão, toda a Vila do Pirulito está aqui para lhe homenagear! Como o senhor sabe muito bem, toda boa ação tem sempre uma recompensa. O senhor arriscou a saúde e a vida, desprezando os conselhos do sábio mágico. Arrancou o aparelho e voou para salvar uma criança que o senhor não conhecia. Uma menina que subiu na torre do sino e não pode mais descer. Quem era ela? Quem? A filha do homem que lhe jogou aquele ferro. A Julinha, a nossa Julinha!!!

O senhor achava que ia ficar coxeando o resto da vida e o que aconteceu? O senhor piorou? Não! Quando o senhor pousou no chão não estava mais aleijado. Sarou completamente! O Coronel Fulgêncio está tremendo. Tem medo o Coronel? Não, o Coronel Fulgêncio treme de comoção! Foi ele, o próprio coronel, quem propôs que o povo da Vila erguesse uma estátua do senhor aqui na praça, para que daqui há mil anos ainda todo mundo se lembrasse do seu ato de coragem. Seu dragão, não chore mais, não chore mais! A música vai tocar. O maestro Figueiredo e o rabequista leitão vão tocar! Eu estou quase louco, mas quero lhe lembrar uma coisa ainda, Seu dragão: por que o senhor não aproveita sua grande força e não sai pelo mundo a fazer o bem? Tem tanta tristeza no mundo, seu dragão! Não pense que nós não ficaremos com saudades, mas achamos que o senhor é bom demais para um lugar tão pequeno. E nós aqui não esqueceremos nunca de gritar: Viva o dragão!!! (MAURO, Humberto. *O dragãozinho Manso*)

¹²⁴ Curiosamente, a única família negra retratada na história era composta pela lavadeira, o marceneiro e seu filho. Ao contrário dos outros personagens, os membros dessa família não têm nome, a história refere-se a eles como o pretinho (o bebê), a lavadeira do seu Flor (a mãe) e o marceneiro da Vila (pai). Além disso, há um discurso moral que perpassa o olhar que se constrói sobre essa família. Enquanto os pais da Julinha, a menina que subiu na torre do sino e teve de ser salva por Jonjóca não foram estigmatizados como descuidados, os pais do bebê ‘pretinho’ são retratados como irresponsáveis na medida que “esqueceram seu filho na rua numa noite fria”.

¹²⁵ A satirização da figura do Coronel Fulgêncio nessa história é também um elemento possível de análise. Ao retratar a autoridade máxima da Vila do Pirulito de forma cômica, a narrativa desqualifica seu papel social. De certo modo, a desqualificação desse personagem expressa o menosprezo por essa antiga prática política combatida pela política centralizadora do Governo Vargas. Sobre esse assunto ver o trabalho de Maria Teresa Kerbauy *A morte dos coronéis: política interiorana e poder* (2000).

Jonjóca aceita a sugestão do orador e decide sair pelo mundo para ajudar as pessoas, e Maria Terezinha, com a benção de seu tio, decide acompanhá-lo nessa aventura. Como recompensa pela sua atitude altruísta, São Jorge presenteia o dragão com um anel mágico, cujo principal poder era torná-lo invisível. Deste modo, ele poderia continuar viajando pelo mundo cumprindo sua missão de fazer o bem sem que ninguém se assustasse com sua aparência. Assim, ele foi transformado em uma espécie de herói invisível a serviço das pessoas, que se beneficiariam de sua força e habilidades de dragão ao mesmo tempo que eram poupadas de seu aspecto monstruoso. Depois de tantas aventuras e bondades realizadas, contribuindo, inclusive, para o fim de uma terrível guerra na qual aviões bombardeavam cidades e civis eram alvejados e mortos (estaria Mauro fazendo uma referência à Segunda Guerra Mundial?), o mago que havia dado ao dragãozinho manso o aparelho ortopédico retorna à história. Em reconhecimento aos grandes feitos de Jonjóca e em retribuição ao seu trabalho abnegado pelo bem de todos, transforma o dragão em um príncipe humano. Graças ao poder da magia, a metamorfose do herói se completa. Para finalizar esse conto de fadas brasileiro, o príncipe Jonjóca e Maria Terezinha, a companheira fiel em toda sua trajetória transformadora, se casam e passam a morar na lua, onde vivem felizes para sempre.

Figura 10 – A metamorfose do herói: casamento de Jonjóca com Maria Teresinha



Fonte: MAURO, Humberto. *O Dragãozinho Manso*.

Em *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*, Elizabeth Ellsworth (2001) argumenta que o modo de endereçamento é um conceito fundamental na teoria da recepção do cinema. Isso porque ele nos ajuda a compreender o que os produtores de filmes, e de certo modo a sociedade da qual os filmes são produtos, pensam a respeito de determinados grupos sociais para quem as obras são destinadas. Ou seja, ele nos permite compreender “a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador” (p. 12). Mas não somente isso. Além de se referir a “algo que está no texto e que, então, age sobre seus espectadores imaginados ou reais”, Ellsworth enfatiza que o endereçamento de uma obra também pode ser visto como “um evento que ocorre *entre* o social e o individual” (p. 15) e nesse sentido revela disputas presentes na sociedade, bem como as expectativas sociais colocadas sobre os sujeitos. Segundo essa autora,

O conceito de modo de endereçamento está baseado no seguinte argumento: para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem [...] a espectadora deve entrar em relação particular com a história e com o sistema de imagens do filme. Existe uma poltrona no cinema para a qual aponta a tela do filme [...]. É a partir dessa posição física que o filme parece atingir seu ponto máximo. Da mesma forma, existe uma ‘posição’ no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e de raça, no interior do saber, para qual a história e o prazer visual do filme estão dirigidos. É a partir dessa ‘posição-de-sujeito’, que os pressupostos que o filme constrói sobre quem é o seu público funcionam com o mínimo de esforço, de contradição ou de deslizamento” (ELLSWORTH, 2001, p. 15)

Segundo Ellsworth, os filmes são concebidos visando convocar o espectador a assumir sua “posição-de-sujeito”. Para tanto, eles partem de consensos compartilhados socialmente sobre os gostos e os interesses de seu público, e a partir desses pressupostos criam estratégias para se comunicar com determinado segmento social. O conceito de endereçamento foi concebido para propor uma leitura crítica do cinema comercial, que segmenta os públicos a fim de garantir o consumo não apenas de filmes, mas de uma infinidade de mercadorias deles derivados. Embora não fosse esse o objetivo das produções estatais do INCE, há em *O Dragãozinho Manso* uma intencionalidade por parte de Mauro de atrair os espectadores infantis para sua obra. Para tanto, ele parte de uma determinada concepção de infância – ou posição-de-sujeito, conforme descreveu Ellsworth – que supõe aquilo que as crianças gostariam de assistir e aquilo que a sociedade de sua época considerava importante que elas assistissem. Deste modo, partimos do conceito de endereçamento com o objetivo de compreender as estratégias que Humberto Mauro mobilizou para se comunicar com as crianças e assim transmitir uma mensagem educativa através de sua obra.

Primeiramente consideramos importante nos questionarmos a qual o público *O Dragãozinho Manso* se endereçava. Seriam crianças de todas as idades e classes sociais? Ele deveria atingir da mesma forma moradores de grandes cidades e de pequenas vilas do interior? Convocaria igualmente meninas e meninos? Quais as estratégias utilizadas para que as crianças se identificassem com a obra? Infelizmente, não temos qualquer dado que nos permita ter acesso ao que estava na mente de seus produtores quando conceberam o filme pensando num determinado público-alvo. É possível que essa segmentação não estivesse clara nem mesmo para Humberto Mauro e Roquette-Pinto, já que o filme parece se dirigir a uma infância idealizada e universal, que se comporta do mesmo modo, indiferente do lugar social que ocupa. Nessa idealização, crianças gostam de histórias fantásticas, são ótimas ouvintes e adoram brinquedos. Também têm a segurança de um lar, de adultos amorosos que os protegem, não passam fome e nem precisam trabalhar. Obviamente, esse é um recorte muito específico de público infantil, que corresponde às crianças pertencentes às camadas médias e altas dos centros urbanos. Assim, por mais que a obra pareça se endereçar à infância de um modo genérico e por mais que o projeto educativo cinematográfico de Roquette-Pinto e Humberto Mauro estivesse em consonância com o ideário nacionalista da política Vargas, ela exclui mais do que integra.

O que podemos inferir sobre o público para qual o filme se dirige é apenas aquilo que a própria obra nos dá a ver. Assim, logo na cena de abertura já vemos crianças, o que sinaliza a centralidade que elas ocuparam no projeto que deu origem à narrativa cinematográfica. Trata-se de um plano com menos de 30 segundos de duração, porém esse tempo é suficiente para entendermos para quem o filme está se dirigindo. Nele podemos ver uma jovem sentada em uma cadeira – falaremos mais dessa personagem a seguir – cercada por sete crianças, sendo cinco meninas, com idades que variam entre quatro e sete anos aproximadamente, e dois meninos que estão de costas para câmera e que aparentam ser um pouco mais velhos. A cena se passa no interior de uma luxuosa sala, decorada com *boiseries* e colunas nas paredes, além de uma majestosa samambaia ao fundo. As crianças, todas arrumadas e bem-vestidas, estão estáticas em volta da mulher. Elas têm gestos contidos – exceto a menina mais nova, sentada em uma banquetta, que timidamente insiste em brincar com a samambaia que está ao seu lado – e só falam quando são provocadas pela narradora. Trata-se de crianças brancas, abastadas e educadas de acordo como padrão cultural burguês e ocidental. À medida que o filme avança e a história do dragão é narrada, esse plano inicial é retomado, porém ele é seguido de outros planos nos quais a câmera se aproxima dos rostos dos ouvintes, dando

ênfase às suas expressões, sorrisos e olhos arregalados, mostrando o quanto eles estavam envolvidos com a narração. Essa aproximação da câmera não nos permite ter dúvidas: a infância retratada na primeira produção cinematográfica pensada para o público infantil brasileiro representa uma parcela muito pequena da população: ela é branca, bem-educada e faz parte de uma classe média/alta urbana. Seria esse o público ao qual *O Dragãozinho Manso* se endereçava? Não sabemos ao certo. O que podemos inferir sobre a concepção de infância presente no filme de Humberto Mauro é aquilo que a ênfase nessas crianças retratadas desde o início filme torna evidente: a invisibilidade de crianças de outros contextos socioculturais infantis existentes naquele período histórico e a imposição de um modelo hegemônico de infância. Aquilo que foge ao modelo burguês de infância, que se impôs no Ocidente desde o século XIX não é contemplado nessa cena tão significativa da obra. Referimo-nos aos modos de vida de meninas e meninos pobres, indígenas, periféricos, afrodescendentes, trabalhadores urbanos e camponeses, contextos infantis que o filme ignora deliberadamente.

Figura 11 - A narradora e as crianças. No centro do plano, a narradora da história. Ao seu redor as crianças escutam atentamente a história da domesticação de Jonjóca.



Fonte: MAURO, Humberto. *O Dragãozinho Manso*.

O elemento moral é marcante em *O dragãozinho Manso*. Além de partir de uma narrativa vinculada à tradição cristã e católica cara à cultura luso-brasileira – São Jorge, figura que representa o bem e o poder civilizador da igreja, contra o dragão, símbolo do mal, do

paganismo e da resistência à fé católica –, a história de Jonjóca retoma alguns elementos comuns às narrativas maravilhosas, contos folclóricos e contos de fadas modernos apontados por Vladimir Propp (2002). Nela estão presentes dádivas mágicas, a figura de um guia para auxiliar na travessia transformadora, abnegação e altruísmo do herói e o final feliz, que vem ao encontro das expectativas do modelo de infância burguesa¹²⁶. Tais características, exaltadas pelo jornal *A Noite*, foram suficientes para que o periódico inscrevesse o conto de Odilo Costa em uma tradição literária que retomaria “a arte de construir histórias maravilhosas no ponto em que os irmãos Grimm e Charles Perrault a deixaram”. Tais elementos narrativos, somados ao fato de a história se configurar como um conto de fadas brasileiro, devem ter contribuído para que Roquette-Pinto desejasse sua adaptação para o cinema, como o primeiro filme recreativo endereçado ao público infantil do INCE. Tal escolha também insere *O dragãozinho manso* em uma tendência, que se não foi criada por Walt Disney, foi reforçada no Ocidente através de seus filmes, a produção de fitas cinematográficas para crianças a partir de obras consagradas da literatura infantil¹²⁷. Assim, tal qual as populares produções infantis do estúdio Disney, a técnica vislumbrada por Roquette-Pinto para dar vida a essa história nos cinemas seria o desenho animado, referência para a produção para crianças naquele momento. No entanto, conforme nota do jornal *A Noite*, devido às limitações técnicas, Humberto Mauro, diretor e roteirista do filme, escolheu adaptar essa história utilizando-se do “meio de expressão adotado no filme alemão ‘A cigarra e a formiga’, ou seja, *através de bonecos maquinados, com perfeita expressão humana, filmados com lente de aumento*” (A NOITE, 1941, p.5, grifo nosso). Possivelmente, a matéria

¹²⁶ No ensaio *Histórias que camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso*, o historiador Robert Darnton demonstra como os contos de fadas modernos foram adaptações de contos presentes em diversas tradições orais camponesas de diferentes partes da Europa. Tal tradição oral, que vinha sendo transmitida desde a Idade Média, tinha um vínculo muito forte com a realidade e os perigos vividos no meio rural: “os contos diziam aos camponeses como era o mundo; e ofereciam uma estratégia para enfrentá-lo” (DARNTON; 1986, p. 8). Por isso, eram histórias duras, com finais assustadores e não tinham, necessariamente, a intenção de transmitir um ensinamento moral. Foram as adaptações desses contos, ocorridas sobretudo a partir do século XVII pelo francês Charles Perrault e pelos irmãos Grimm, na Alemanha, durante o século XIX, que os transformaram esses contos em histórias infantis, adequando-as à sensibilidade e às expectativas morais das famílias burguesas.

¹²⁷ De fato, o uso da literatura infantil como ponto de partida para a criação de filmes para crianças não é uma invenção da Disney, embora os estúdios se utilizem dessa estratégia desde suas primeiras produções até filmes mais recentes. Tal recurso está presente na cinematografia soviética especializada para a infância organizada desde a década de 1930, que com frequência adaptava contos populares tradicionais e narrativas infantis em sua produção especializada. Embora a produção não tenha se popularizado no Ocidente, no clássico ensaio *O Cinema: sua arte, sua técnica e sua economia*, publicado em 1951, George Sadoul já chamava atenção para essa tendência presente no cinema soviético. A esse respeito, afirmava: “o cinema para criança pressupõe a organização de representações recreativas que lhe sejam especialmente reservadas, e a existência de um repertório filmado análogo à literatura infantil. A URSS foi o único país a constituir, no último quarto de século, um apreciável repertório realizado especialmente para a infância”. (SADOUL, 1951, p. 269)

referia-se ao filme *A cigarra e a formiga* (1923), de Ladislaz Starewicz, produzido a partir do uso do artifício do *stop motion*¹²⁸. No entanto, ao supor que os personagens de *A cigarra e a formiga* fossem movimentados através de dispositivos mecânicos, o jornalista parece desconhecer o funcionamento dessa técnica empregada no filme de Starewicz¹²⁹, bem como os recursos utilizados por Humberto Mauro.

Figura 12 - Em seu castelo, São Jorge (à esquerda) e sua mãe (à direita), amansam o dragão.



Fonte: MAURO, Humberto. *O Dragãozinho Manso*

Ao contrário do que informou a nota do jornal *A Noite*, o método de animação aplicado em *O Dragãozinho Manso* não foi o mesmo utilizado pelo curta de *stop motion* *A cigarra e a formiga*. A maior parte dos personagens do filme de Humberto Mauro, sejam eles humanos ou animais, era composta por brinquedos industrializados e artesanais populares entre as crianças e que foram adaptados para compor o elenco. Muitos desses brinquedos movimentam alguma parte específica do corpo, como os olhos, ou a cabeça, e é esse o

¹²⁸ Técnica de animação cinematográfica na qual os movimentos dos personagens e dos objetos cênicos são resultantes do encadeamento de uma série de fotografias. A cada foto, realiza-se uma pequena mudança de posição dos objetos em cena. Na edição essa sequência fotográfica composta por inúmeras imagens estáticas é encadeada em uma determinada velocidade, sugerindo a ideia de fluidez do movimento.

¹²⁹ Ladislaz Starewicz (1882-1965) nasceu na atual Lituânia. Em 1910, foi diretor do Museu de História Natural em Kauna, onde começou a gravar documentários científicos. Suas experiências o levaram a criar fantoches a partir de insetos articulados com arames, o que permitia mover os membros dos personagens e fotografar cada nova mudança de posição, procedimento que caracteriza a técnica do *stop motion*. Sua obra mais conhecida é a *Vingança do Cameraman*, de 1912.

movimento que vemos em cena, não o resultado de uma série fotográfica, como é o caso do efeito produzido no *stop motion*. A presença dessa diversidade de brinquedos, com habilidades mecânicas tão encantadoras, evidencia um intenso trabalho de pesquisa que Mauro realizou junto às crianças, comerciantes de produtos infantis nacionais e estrangeiros e colecionadores. Ao mesmo tempo, dá visibilidade a elementos fundamentais da cultura infantil de sua época, corroborando com sua preocupação de dar centralidade à criança em sua obra. O próprio dragão é um boneco – esse sim criado com a finalidade exclusiva de ser personagem do filme – que se mexe graças a algumas articulações presentes em seu corpo, como no pescoço, pernas e boca¹³⁰. Os principais personagens humanos do filme também eram protagonizados por bonecos de porcelana, que realizavam movimentos repetitivos nos olhos, decorrentes de atributos mecânicos de sua fabricação e não da manipulação de um animador, como ocorre com no *stop motion*¹³¹.

Conforme observou João Batista Melo (2011, p. 93) sobre a técnica empregada em *O dragãozinho Manso*, “[...] o artificialismo de certos recursos é tão evidente que dificulta o envolvimento do espectador com o clima do filme”. Apesar disso, é preciso considerar que o filme foi uma tentativa do INCE estabelecer um vínculo com um público particular, a partir de uma cultura fílmica e de uma história que foi considerada relevante para crianças. Por não dispor dos recursos técnicos necessários para adaptar o conto de Odilo Costa Filho para um desenho animado, conforme havia planejado Roquette-Pinto, Humberto Mauro lançou mão de uma série de efeitos visuais práticos, que buscavam conferir alguma camada de realismo às cenas. Assim, o filme é resultado de um trabalho artesanal intenso, visível na caracterização dos personagens, objetos cênicos e cenários. Toda essa artesanaria dispensada na obra tem no dragão seu principal exemplo: ele é capaz de soltar fumaça pelo nariz, bater asas, movimentar

¹³⁰ Infelizmente, os créditos do filme não informam o profissional responsável pela construção do boneco que deu vida ao dragão. Porém, sua criação parece ter sido resultado de um trabalho intenso de imaginação e artesanaria. Aparentemente ele foi esculpido em madeira, ou outro material moldável, o que lhe confere grande carga expressiva, graças às marcas presentes em seu rosto. Porém, na cena em que São Jorge luta com o dragão foi utilizada uma escultura religiosa que retrata o famoso episódio.

¹³¹ Não sabemos a origem dos bonecos de porcelana escolhidos para compor o elenco, mas suas características se assemelham bastante com os brinquedos produzidos pela Kestner Dolls, a mais tradicional fábrica de bonecos da Alemanha, atuante entre meados do século XIX até 1936 e que exportava brinquedos para diversos países do mundo. Para compor os personagens e determinar alguns traços de suas personalidades, Mauro lançou mão de um figurino exclusivo. Assim, cobriu a mãe de São Jorge com vestes pretas, marcando sua viuvez, enquanto São Jorge usa trajes de cetim e botas, lembrando as vestimentas de nobres renascentistas. Para compor o ar jovial à Maria Terezinha e contrastá-la com a sobriedade e velhice da mãe de São Jorge, a boneca traz um belo laço floral em seu cabelo preto, usa um vestido claro de algodão com detalhes em renda, cujo comprimento vai até o joelho e mangas curtas, deixando braços e pernas à mostra.

os braços, voar e explodir coisas, características que, dadas as condições técnicas daquele momento, devem ter impressionado o público infantil e até adulto.

Mauro também parece ter se apropriado de outras referências de animação com bonecos, talvez por acreditar que essa técnica além de lúdica fosse a mais adequada para atender o público infantil. Há, desde as primeiras experiências com o cinematógrafo, um encantamento em relação às animações e com o fato de o espectador reconhecer nos cenários e nos personagens a presença de objetos miniaturizados e de brinquedos que fazem parte do seu cotidiano. Acreditamos, portanto, que a escolha dessa técnica se deveu a uma limitação de recursos, mas foi também uma estratégia pautada em uma certa tradição imagética para conseguir o engajamento das crianças. É importante ressaltar que quando Mauro filmava *O dragãozinho Manso*, já haviam sido realizados na Europa alguns filmes utilizando técnicas de animação de objetos, as quais tinham um forte vínculo com o teatro de bonecos, que acabaram se popularizando entre os cineastas de todo o mundo. As duas principais referências nessa área eram os trabalhos de Ladislaz Starewicz, famoso por dar vida a insetos mumificados tal como apresentado em *A cigarra e a formiga*, e de George Pal¹³², que usava bonecos esculpidos em madeira.

Embora o resultado de *O dragãozinho Manso* seja diferente das experiências cinematográficas narradas acima, podemos inferir que Humberto Mauro as conhecia e as tomou como referências para orientar as suas escolhas técnicas na produção de seu filme. Assim, em sintonia com as experimentações em curso naquele momento, Mauro fez de seu primeiro filme concebido para crianças um laboratório para ensaiar novas técnicas de animação de objetos de modo a tentar construir uma narrativa lúdica e envolvente. Ao mesmo tempo, ao utilizar brinquedos populares e cenários miniaturizados, o cineasta construiu uma estratégia formal para se relacionar com o público infantil. Segundo a matéria do jornal *A noite*, já mencionada, sua preocupação com as crianças estava presente desde as filmagens até a finalização da obra. Por isso, foi previsto que após sua conclusão o filme deveria ser

¹³² George Pal (1908-1980). Nascido na Hungria, formou-se em arquitetura em 1928. Ele começou suas experiências com animação em 1932 e desenvolveu uma técnica através da substituição de partes de bonecos esculpidos em madeira. A substituição tanto servia para trocar as expressões dos bonecos como para sugerir movimentos do corpo ou para contrair/alongar o corpo, como ocorre na técnica de animação em desenho. Durante o ano 1933 George Pal residiu em Praga, onde desde meados do século XIX ocorreu um grande desenvolvimento do teatro de bonecos, recuperando um legado que remetia ao século XVII. Estes bonecos, esculpidos em madeira, tradicionalmente adotavam uma estética barroca, mas nos anos de 1920 alguns bonequeiros começaram a experimentar formas simplificadas, inspiradas nas vanguardas artísticas. Esta tendência também foi adotada por George Pal, que ao esculpir seus bonecos não buscava feições e corpos realistas, mas criava personagens com corpos estilizados (formas geométricas). Em 1939 mudou-se para os EUA e foi contratado pela Paramount.

submetido à apreciação de “uma plateia infantil, que faria a sua crítica e indicaria o que deveria ser refeito e alterado” (A NOITE, 1941, p.5). Não encontramos, no entanto, nenhuma informação a respeito da realização de tal escrutínio. Assim, não sabemos se o filme foi de fato apresentado às crianças e se ele sofreu alguma mudança a partir da avaliação do público infantil. Nossa hipótese é de que a obra foi concluída de forma apressada – dado o modo abrupto e truncado com o qual a narrativa é encerrada – e que não foi dada continuidade ao seu projeto de divulgação junto às crianças e exibição nos cinemas. Afirmamos isso pois a ausência de materiais sobre o filme, seja nos diversos jornais de circulação nacional, seja nos documentos pesquisados junto ao arquivo Gustavo Capanema onde se encontram grande parte da documentação do INCE, nos levam a conjecturar que esse “esquecimento” foi, na verdade, uma ação deliberada de censura por parte do Estado Novo¹³³. Acreditamos que isso se deva ao lugar de destaque dado à atriz que interpreta a contadora de histórias, Lúcia Benedetti, escritora e precursora do teatro infantil brasileiro¹³⁴. Na ocasião das filmagens, Lúcia, que trabalhava também como professora, era uma figura conhecida no meio intelectual por sua relação com as crianças devido às crônicas que escrevia sobre seu cotidiano escolar na coluna *Diário de uma professorinha*, no jornal *A Noite* (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 340). Tais crônicas transformaram Lúcia em uma figura pública bastante carismática, sobretudo no Rio de Janeiro, onde era reconhecida por sua relação afetuosa e próxima às crianças. Talvez por esse motivo Roquette-Pinto e Humberto Mauro a tenham escolhido para compor esse personagem tão importante no filme. Porém, meses depois de participar das gravações, Lúcia e seu marido, o jornalista e escritor Raimundo Magalhães Jr, são obrigados a fugir do país devido as perseguições políticas instituídas pelo regime ditatorial de Vargas¹³⁵. Por tanto, a popularização e divulgação da imagem de uma adversária política interpretando um papel tão

¹³³ A ausência de documentos e a dificuldade de acesso a outros acervos devido à pandemia do Coronavírus não nos permite comprovar nossa hipótese. No entanto, consideramos importante compartilhá-la, mesmo que de modo ainda incipiente, para que ela possa servir de base para a elaboração de futuros trabalhos que venham a propor uma interface entre política e cinema e teatro para crianças no Brasil.

¹³⁴ Lúcia Benedetti estava com 27 anos quando foi convidada para participar d’O dragãozinho Manso. Em 1948, sua primeira peça infantil, *O casaco encantado*, é encenada, se tornando um marco para a dramaturgia infantil nacional. Segundo PUPO (2013, p. 426), seu primeiro trabalho se diferenciava daquilo que se apresentava como teatro infantil no Brasil, pelo fato de as crianças serem compreendidas como “objeto da representação” e por ser a primeira montagem de teatro para crianças feita por atores profissionais. Sua peça também se destacava por não estar vinculada à tradição moralista e religiosa que lhe antecedeu. Lúcia Benedetti também se tornou escritora de livros infantis e crítica de teatro.

¹³⁵ Lúcia e seu marido se transferem para os Estados Unidos e ficam lá até o fim do regime ditatorial de Vargas, voltando para o Brasil em 1945. Em seu retorno ao país, passa a trabalhar em outros veículos de comunicação como o Jornal do Comércio e o Noite Ilustrada. É a partir desse momento que Lúcia passa a se dedicar também à dramaturgia infantil, se tornando uma referência para a área.

significativo junto ao público infantil não deveria ter sido vista com bons olhos. Situação parecida ocorreu com Odilo Costa Filho, autor do conto que deu origem ao filme. À medida que o regime ditatorial de Vargas recrudescia seu autoritarismo, sobretudo a partir de 1942, o escritor, que também era editor do *Jornal do Comércio*, intensificava suas críticas ao governo. Assim, as razões políticas, juntamente com questões de ordem técnica e estética, conforme apontado por Mello (2001, p. 93), talvez tenham contribuído para que o filme entrasse no esquecimento.

Mesmo que o público infantil não tenha opinado sobre a versão final do curta, é importante ressaltar a intencionalidade por parte de Humberto Mauro e Roquette-Pinto de criar um vínculo com esses espectadores em idade de formação. Assim, as crianças estão presentes na concepção do filme de duas formas: como personagens, para quem a história é contada, mas como espectadores para quem a mensagem é dirigida. A narrativa de *O dragãozinho Manso* não é encenada apenas por brinquedos. Como dito anteriormente, ela é entrecortada por cenas nas quais uma jovem mulher rodeada por crianças, tal qual uma normalista com seus alunos, conta a história de Jonjóca. Essa jovem indaga às crianças: “você quer saber como foi *mesmo* a história do dragão?”. O sim das crianças é o mote para que a mulher comece a narração oral do conto, que ganha vida através dos bonecos e brinquedos. A ênfase na palavra *mesmo* parece indicar que a narradora estava ali para contar uma versão autêntica e com uma lição de moral própria ao público a quem ela se dirigia. Todo o desenvolvimento da história depende da narração dessa personagem, uma mulher bonita, carinhosa e atenciosa, conferindo-lhe um ar maternal, ao mesmo tempo que um status de autoridade e sabedoria. Ela representa o signo da mãe e da professora, e nessa condição é o fio condutor do filme. Cabe a ela dirigir os silentes e passivos ouvintes, assim como os espectadores, na compreensão da sequência de imagens e acontecimentos. Dessa forma, no filme de Humberto Mauro essa personagem vai ter a função de mobilizar a imaginação das crianças na medida em que transmite a elas, e aos espectadores de *O dragãozinho manso*, a mensagem educativa que a obra procurava transmitir.

Partindo do enunciado de Roquette-Pinto, de que “o verdadeiro cinema educativo é o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral”, nos indagamos sobre o caráter educativo dessa produção do INCE concebida para o público infantil. Quais ensinamentos e valores ela procurou transmitir às crianças? Como esse filme de ficção sem objetivo instrutivo imediato se inscreveu no projeto político e ideológico mais amplo do INCE? Em nossa compreensão, apesar de ser uma experiência isolada dentre centenas de curtas-metragens idealizados por Humberto Mauro, *O dragãozinho manso* pode ser lido como um esforço de

criação de um protótipo de um cinema recreativo adequado a uma infância brasileira idealizada naquele momento histórico. Nesse sentido, é importante inseri-lo em um debate mais amplo, no qual se adensavam as discussões acerca da promoção de políticas públicas de proteção da infância e que também visavam a sua educação cívica.

Sob o comando de Gustavo Capanema, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi responsável por diversas iniciativas que intervieram diretamente na produção cultural para crianças. Conforme apontado por Ângela de Castro Gomes, em abril de 1936 – algumas semanas após o início das atividades do INCE – Gustavo Capanema criava a Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), cuja função seria fazer um diagnóstico da produção literária infantil do Brasil e elaborar estratégias para incentivar a leitura entre as crianças, de modo a superar “a pobreza de nossa literatura” (GOMES, 2003, p. 118). Paralelo aos trabalhos de Roquette-Pinto e Humberto Mauro no INCE, a CNLI dedicou-se a criar critérios para definir o que seriam obras literárias adequadas ao público “em idade de formação de hábitos e valores”. Para seus membros – entre os quais destacamos Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Lourenço Filho – a boa literatura seria “aquela que, por excelência, investia na imaginação infantojuvenil e, nesses termos, contribuía para educar.” Acrescentavam, ainda, que “[...] a ‘fantasia, como se dizia, deveria presidir o texto, que teria que ser ‘recreativo’, para, dessa maneira, ser ‘instrutivo’” (GOMES, 2003, p. 118. Grifos nossos)

De acordo com as conclusões da CNLI, os elementos imaginativos e fantasiosos das histórias infantis eram entendidos como meios para a educação, por isso utilizá-los para a formação das crianças viria ao encontro de um projeto de Estado mais abrangente, no qual a educação para o civismo e para o amor à pátria estava na ordem do dia. Optamos por dar visibilidade aos trabalhos do CNLI pois consideramos que ele nos ajuda a compreender o contexto político e o debate cultural do qual *O dragãozinho manso* parece ser tributário. Embora o filme infantil de Humberto Mauro seja uma exceção na trajetória do INCE, ele não deve ser visto como uma iniciativa isolada, pois ele está em sintonia com outras ações voltadas à infância brasileira que vinham ocorrendo desde o início do Governo Provisório de Vargas e que se consubstanciaram, sobretudo, a partir do Estado Novo¹³⁶. Conforme apontado

¹³⁶ Destacamos a criação, em 1940, do Departamento Nacional da Criança, um órgão normatizador de cunho médico-sanitário subordinado ao Ministério de Educação e Saúde Pública, que tinha como objetivo proteger o “Brasil do amanhã”, a partir da implementação de políticas públicas de proteção à infância e à maternidade. Além disso, em 1941, o governo federal instituiu o Serviço de Atendimento ao Menor, órgão subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Embora os decretos que deram origem a essas instituições não definissem cortes sociais, suas ações visavam intervir e disciplinar as camadas populares e suas condutas em relação às crianças. Uma importante reflexão a esse respeito foi desenvolvida por Irene Bulcão (2006) na tese

por Schmitz e Costa (2017, p. 391), é a partir desse período que o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) irá investir na imagem de Getúlio Vargas como um líder paternalista, forte e amoroso, preocupado em proteger as crianças e a “grande família brasileira” (SCHMITZ e COSTA, p. 391)¹³⁷. Assim, compreendemos que a produção de *O dragãozinho manso* faz parte dessa ação deliberada do Estado para se comunicar com público infantil. Nele, encontramos estratégias para instruir as crianças sobre alguns aspectos considerados importantes na época, mas também educar para valores caros ao Estado Novo.

Em relação ao seu aspecto instrutivo, há em *O dragãozinho manso* uma tentativa de transmitir algumas lições de higiene, que parecem desconectadas da narrativa fantástica de um conto de fadas, mas que estavam em sintonia com as diretrizes médicas-higienistas daquele momento. Na passagem em que Jonjóca é ferido pelo vaqueiro, por exemplo, a narradora enfatiza que sua situação só se agravou porque o dragão, descuidado, não lavou o ferimento e nem fez uso de iodo para assepsia. Num momento em que o tétano e outras infecções eram comuns, tal recomendação é uma indicação clara da necessidade de se higienizar os ferimentos com medicamentos adequados. Essa recomendação nos faz pensar que Roquette-Pinto e Humberto Mauro desejavam que seu filme circulasse também entre as crianças do meio rural e dos subúrbios, onde infecções causadas por falta de atenção médica eram mais comuns, mesmo que esses contextos infantis não estivessem sido contemplados na obra. O mesmo ocorre na cena em que o mago surge inesperadamente para trazer a cura ao sofrimento de Jonjóca. Apesar de o personagem ser uma figura mágica, a solução que ele apresenta ao dragãozinho é uma recomendação médica: usar um aparelho ortopédico na pata ferida e fazer repouso por trinta dias. Mesmo contrariado com a prescrição do mago, Jonjóca mostra-se resignado e a segue à risca, pois seu maior desejo era se recuperar da deficiência que o impedia de voar e viver outras experiências. Assim, apesar de se tratar de um conto de fadas, no qual as soluções mágicas costumeiramente são as saídas para todos os problemas, em *O dragãozinho manso* é possível observar um apelo à ciência e aos tratamentos médicos alopáticos. Desta forma, através das aventuras e conflitos vividos pelo protagonista, o filme apresenta instruções aos espectadores infantis sobre a necessidade de higienizar ferimentos de

de doutorado intitulada *Investigando as políticas de assistência e proteção à infância: psicologia e ações do Estado*.

¹³⁷ A esse respeito, consideramos importante a publicação dos livretos *Getúlio Vargas: amigo das crianças* (1940) e *Getúlio Vargas para crianças* (1942), nos quais o presidente é representado como um homem benevolente e preocupado, desde o início de sua trajetória política, com a condição dos pequenos. “Amando as crianças, ele faz desse amor um culto da Pátria, por cujo porvir trabalha, num largo plano de realizações profundas”, afirmava a obra *Getúlio Vargas: amigo das crianças*.

forma adequada e ser obediente às ordens médicas, desconsiderando as práticas tradicionais de cura ou outras superstições¹³⁸.

No que diz respeito ao caráter educativo dessa narrativa fantástica, chamamos atenção para a função que a personagem Maria Terezinha exerce na história, visto que ela será responsável por contribuir para que Jonjóca renuncie a sua natureza animal e se civilize. Embora o filme tematize questões existenciais próprias à infância como medo, solidão e inadequação, seu peso moral está na adaptação dos indivíduos às regras sociais. Assim, será Maria Terezinha, com muito afeto e amizade, a responsável por contribuir para que Jonjóca se adeque, ensinando a ele como deve se vestir para parecer menos assustador às pessoas, ou como se alimentar de forma civilizada, utilizando garfo e faca. Ao aceitar essa intervenção amorosa e civilizatória Jonjóca é recompensado, sendo transformado em humano e se casando com sua salvadora. Maria Terezinha, tal qual a narradora da história, ocupa uma posição social de uma jovem de classe média formada a partir de parâmetros culturais burgueses e ocidentais. O renascimento do dragão e sua posterior ascensão à condição humana ocorre sob o signo dessa figura feminina e o que ela representa: a ação educadora e transformadora da cultura, defendida por Roquette-Pinto e outros intelectuais da época. Assim, o filme apresenta às crianças a trajetória humanizadora de Jonjóca a partir da educação e da aceitação das regras sociais e as estimula a tomá-lo como exemplo. A moral da história do filme *O dragãozinho manso*, bem como o seu valor educativo, não está assentado na aceitação e no acolhimento da diferença. A propósito, dada a escassa produção de filmes para crianças no Brasil, a instabilidade democrática tomou o país e a ausência do debate sobre direitos humanos, temas como aceitação das diferenças só se tornarão comuns em filmes destinados ao público infantil nas décadas seguintes – sobretudo aqueles produzidos a partir de 2003, quando o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva se preocupou construir uma política pública consistente de audiovisual para a infância¹³⁹ pautada nos avanços das discussões a respeito dos direitos

¹³⁸ De certo modo, o filme testemunha e corrobora com a política higienista de Vargas, que combatia as práticas da medicina popular, principal acesso à cura das famílias pobres e rurais, que não tinham acesso aos médicos e hospitais. Conforme aponta CARVALHO (1999), o Estado Vargas intensificou a perseguição a tais práticas através da criação de uma série de leis que proibiam o curandeirismo. Além disso, investiu em estratégias de educação popular, dentre as quais se destaca a produção de filmes instrutivos que deveriam ser exibidos em comunidades carentes e distantes de centros urbanos, que eram as que mais se utilizavam dos curandeiros.

¹³⁹ Nos referimos aos projetos de atualização do *Manual de Classificação Indicativa* em 2004, que à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente e da premissa do melhor interesse da criança mobilizou a sociedade civil, pedagogos, psicólogos, médicos e cineastas na produção de um documento robusto e norteado pelos princípios da Proteção, Provisão e Participação. Também nos referimos à criação do edital *Curta Criança*, de 2003, que visava o estímulo da produção de audiovisuais infantis que trouxessem temáticas relacionadas aos direitos humanos, diversidade cultural, étnica e de gênero, além daqueles que apresentassem os diferentes modos de

humanos e da diversidade étnica, social e de gênero. No caso de *O dragãozinho manso*, os valores morais defendidos são os da conformação e adaptação ao meio social. Jonjóca interessa à sociedade na medida em que ele pode doar sua força e suas habilidades físicas de dragão, como voar e soltar fogo, por exemplo. Fora isso não há nada que Jonjóca possa ensinar ao mundo, a não ser o exemplo da necessidade de superar o estado natural que nos encontramos quando nascemos e se adaptar, sem resistências, às regras sociais. O dragãozinho amansado por São Jorge e sua mãe – representação clara da família tradicional –, torna-se uma página em branco, pronta para receber os ensinamentos necessário para se civilizar. Ele é concebido por Roquette-Pinto e Humberto Mauro, do mesmo modo como se concebia a infância naquele momento: uma etapa que precisa ser educada para ser superada. E tal superação é possível, graças à intervenção afetuosa e educadora de Maria Terezinha.

Figura 13 - A ação civilizadora de Maria Terezinha: Jonjóca aprende a comer com talheres e se adornar.



Fonte: MAURO, Humberto. *O dragãozinho manso*.

viver a infância no Brasil. O *Curta Criança* chegou a oito edições, sendo que na sua última edição, lançada em 2015, o edital premiou também a produção de longa-metragem. À esteira dessa política pública de audiovisual para a infância, destacamos também a criação da Lei 13.006, de autoria do senador Cristóvam Buarque, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 2014, que obriga a exibição filmes nacionais nas escolas. Infelizmente, todos esses projetos foram abandonados a partir de 2016.

Apesar do caráter excepcional de *O dragãozinho manso*, seja na trajetória de Humberto Mauro no INCE, seja na própria história da produção de filmes para crianças no Brasil, julgamos importante dar visibilidade a esse trabalho, bem como ao que ele representa para o debate acerca daquilo que naquele momento se entendia como sendo um cinema adequado ao público infantil. Desta forma, *O dragãozinho manso* é fruto de uma ampliação da noção do caráter educativo do cinema característico do período do Estado Novo, que o compreendia como uma ferramenta de propaganda e formação das massas. Ultrapassando a ideia de instrução e desvinculando o filme do seu uso escolar, o curta de Humberto Mauro transmite valores e ensinamentos morais através da trajetória de Jonjóca. Ele testemunha uma mudança de paradigma, no qual se entende ser possível considerar a experiência emocional do drama e da ficção como um recurso pedagógico para formar o indivíduo integralmente, e não apenas lhe transmitir conteúdos instrumentais.

Conforme apontado por Melo (2011), a existência de uma agência estatal para produção de filmes educativos, bem como a criação de grandes produtoras brasileiras como a Vera Cruz e a Maristela Filmes, durante a década de 1950, não resultaram num aumento de produção de filmes destinados ao público infantil no Brasil, que continuou consumindo majoritariamente as produções de estúdios estadunidenses¹⁴⁰. No entanto, a despeito da lentidão do mercado interno em atender as especificidades das crianças, as discussões a respeito de cinema recreativo para o público infantil em outros países durante as décadas de 1930 e 1940 avançavam. Tal debate, marcado sobretudo pelo protagonismo de novas pesquisas sobre a influência dos filmes oriundas da Psicologia da Criança e de uma valorização do cinema como elemento fundamental da cultura do século XX, reverberou também entre intelectuais e o círculo cinéfilo brasileiro, e foi fundamental para uma mudança

¹⁴⁰ Na obra *Lanterna Mágica, infância e cinema infantil*, João Batista Melo (2011) destaca que até a década de 1980 a produção de filmes infantis no Brasil andou a passos lentos. Após *O dragãozinho Manso*, o primeiro filme concebido para crianças foi o desenho animado *Sinfonia Amazônica*, de Anélio Latini Filho, lançado em 1952; seguido por *O saci* (1951), de Rodolfo Nanni, baseado na obra de Monteiro Lobato. Dez anos mais tarde, em 1962, Romain Lesage lança *Pluft, o fantasminha*, baseado na peça teatral homônima de Maria Clara Machado. Para esse autor, o longo intervalo entre essas obras pode ser explicado por um desinteresse das produtoras pelo público infantil, mas também pelo vínculo que o público brasileiro já havia estabelecido com os filmes de grandes estúdios estrangeiros, como a Disney, por exemplo. Assim, coube às produtoras brasileiras apostarem em filmes “familiares”, como as tramas de Mazzaropi, por exemplo, que embora não fossem pensadas necessariamente para crianças, agradavam igualmente esse público. Na década de 1970 as produções destinadas ao público infantil também foram escassas, dentre elas Melo destaca *A dança das bruxas* (1970), Francisco Dreux; *Meu pé de laranja lima* (1970), de Aurélio Teixeira; *O picapau amarelo* (1973), de Geraldo Sarno; a série de filmes do Tio Maneco, criada por Flávio Migliaccio e composta pelos filmes *As aventuras do Tio Maneco* (1971), *O caçador de fantasmas* (1975) e *Maneco, o supertio* (1979) (MELO, 2011).

no modo de pensar a relação entre cinema, infância e educação, na qual a criança, paulatinamente, irá ocupar uma posição central.

4 PARA ALÉM DOS PERIGOS À INFÂNCIA: O CARÁTER EDUCATIVO DO CINEMA RECREATIVO

Após a Segunda Guerra Mundial, a posituação do cinema recreativo, ou de enredo, na formação das crianças e dos povos, de modo geral, irá ganhar fôlego em diversos países. Porém, o debate que veremos emergir nesse período não estava mais pautado pelo uso ideológico do cinema pelo Estado como estratégia para mobilizar as massas, como vimos no capítulo anterior. Ao contrário, um dos elementos que entram em cena nesse momento é a crítica dos efeitos nefastos da comunicação de massas na construção e disseminação do pensamento fascista na Europa e dos governos antidemocráticos nos países periféricos. Nesse contexto, os filmes recreativos e suas possíveis influências nas emoções e comportamento dos espectadores passam a ser problematizados por diferentes setores da sociedade e áreas do conhecimento. Tal problematização contribuiu para a construção de novos critérios para avaliar se uma fita cinematográfica é boa, ou ruim, para crianças e adolescentes. E se sua exibição pode causar prejuízos ao comportamento infantojuvenil, ou, se ao contrário, pode contribuir para a formação humana e para o desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes. É um período em que o cinema sofre uma nova clivagem, que permitirá a posituação dos filmes recreativos – desde que atendendo a determinados critérios – estimulando a produção especializada, e a possibilidade de uso desse tipo de filme, rechaçado pelo Cinema Educativo, na educação da infância e adolescência.

Utilizamos até o presente momento a noção de cinema recreativo para nos referirmos aos filmes de ficção, que não eram produzidos com objetivos pedagógicos nem visavam o público escolar. No entanto, percebemos que no período do pós-guerra um novo debate a respeito da possibilidade educativa do cinema ficcional se estabelece. Segundo Maria Rita Galvão (1975), a partir desse período o cinema passou a ser compreendido como um fator de cultura, e se popularizou a ideia de que ele é uma forma de arte e não apenas uma ferramenta de distração das massas. A partir daí se institui no meio cinéfilo uma nova clivagem entre o cinema de puro entretenimento e aquele que teria um valor artístico e cultural, e que deveria ser apreciado de forma diferenciada e em espaços especializados, como os cineclubes, por exemplo. Essa divisão tem uma significativa importância para o tema de nossa tese na medida em que, no campo da Educação, aquilo que era definido como filme recreativo – que era predominantemente rechaçado como inadequado à criança e à prática pedagógica – passou a ser objeto dessa nova segmentação. Por consequência, parte da produção dos filmes de

enredo, ou ficcional, passou a ser percebida como portadora de um valor cultural e educativo imprescindível à formação de crianças e jovens.

A produção cinematográfica, a partir de então compreendida como um dos mais importantes elementos da cultura do século XX, se tornou objeto de estudo de diferentes disciplinas acadêmicas, como Filosofia, Psicologia, Antropologia e Sociologia. É a partir desse período que os cineclubes ampliam suas atividades e se organizam em federações de caráter nacional e internacional, promovendo debates especializados a respeito do cinema e do seu lugar na sociedade, bem como da sua influência na formação subjetiva dos indivíduos. Essa reorganização e ampliação do movimento cineclubista retoma o compromisso com o caráter artístico do cinema e com a crítica ao modelo comercial que se impunha – característica das primeiras agremiações que surgiram na década de 1920 – defendendo a produção independente e os cinemas nacionais. Porém, conforme apontou Correa Jr (2010), essa retomada do movimento cineclubista também coincidiu com um engajamento político e social dos participantes, que refletiu em uma popularização do movimento visando, sobretudo, a educação geral dos espectadores. Ou seja, a formação de uma cultura cinematográfica. Assim, reconhece-se o cinema como principal forma de lazer e distração das massas, mas afirma-se seu caráter estético e a necessidade de se formar públicos que saibam apreciar os filmes como obras artísticas e políticas. Tal fenômeno, segundo Maria Rita Galvão (1975), decorreu do novo papel que o cinema passou a ter nas sociedades ocidentais:

[...] o pós-guerra é realmente um momento de reafirmação do cinema no mundo todo, sobretudo de um cinema entendido como forma de participação cultural, contraposto ao mero cinema-divertimento. Pelo menos enquanto possibilidade, o cinema se internacionaliza. Nos países europeus em que a produção se interrompera durante a guerra, o cinema ressurgiu com todo vigor. Países em que o cinema era atividade esporádica se tornaram produtores regulares. Essa diversificação foi extremamente estimulante. Criou-se no mundo todo uma grande expectativa com relação a outros tipos de filmes que não os de Hollywood: os russos de que tanto se falava, os japoneses que se iriam impor tão vigorosamente nos festivais europeus, o renascimento do cinema francês, a explosão do neorealismo italiano, mesmo o novo cinema americano “realista”, eminentemente contestador, de que já se começava a falar. Tudo isso acarreta um enorme interesse em torno do cinema, que acaba atingindo o Brasil. (GALVÃO, 1975, p. 41).

Esse período também correspondeu a um momento de renovação das cinematecas, estimuladas pela abertura de fronteiras, realização de congressos internacionais e intercâmbio de filmes entre países (CORREA JR, 2010, p. 56). Nesse contexto, no qual o cinema passou a ser visto como um fenômeno cultural fundamental para a compreensão do mundo contemporâneo, é necessário destacar o papel da UNESCO – Organização das Nações Unidas

para Educação Ciência e Cultura – como um importante órgão internacional, que catalisou uma série de ações com o intuito de promover a paz e a união entre os povos utilizando-se do cinema como uma ferramenta para tal. Conforme aponta Catelli,

Em 1945, a UNESCO é criada e um de seus principais fundamentos é a ‘livre circulação de ideias pela palavra e pela imagem’, princípio que teve especial significado no mundo bipolarizado da Guerra Fria, uma guerra também feita de palavras e imagens. Os meios de informação, rádio e cinema, desenho animado, cartazes e outros recursos audiovisuais da época e, mais tarde, a televisão foram considerados fundamentais aos objetivos da UNESCO de manutenção da paz, de garantia da segurança e dos direitos dos povos à educação, à ciência e à cultura. (CATELLI, 2012, p. 202)

Se, por um lado, os meios de comunicação como rádio e cinema haviam contribuído para engajar as massas nas ideologias autoritárias que levaram à barbárie da Segunda Guerra Mundial, por outro, havia uma compreensão de que esses mesmos meios de comunicação poderiam ser utilizados para transmitir uma cultura de paz e tolerância. Assim, em 1947, a UNESCO criou a *Comissão de Especialistas para Necessidades Técnicas da Imprensa, do Rádio e do Filme*, cuja finalidade estava voltada para a produção de diversos estudos técnicos e sociológicos sobre questões relacionadas aos dispositivos de comunicação de massas, dentre os quais destacamos o cinema¹⁴¹. Conforme apontou Henri Storck, crítico cinematográfico e cineasta belga responsável por um desses estudos tal levantamento, deveria servir para conscientizar as populações dos diferentes países membros da ONU sobre os perigos e as possibilidades educativas dos meios de comunicação. Construídas à luz dos debates da época, essas investigações teriam o objetivo de “divulgar as possibilidades oferecidas por esses meios poderosos, cuja influência é exercida sobre a mente, opinião e modo de vida do homem moderno, para que ele se coloque contra o abuso que seu uso pode causar” (STORCK, 1950, p. 5)¹⁴².

¹⁴¹ A esse respeito, indicamos o artigo *A ‘Divisão de filmes’ da UNESCO e o cinema documentário*, de Rosana Elisa Catelli. Nele, a autora demonstra como o desenvolvimento da cultura cinematográfica no pós-guerra influenciou as estratégias da UNESCO no campo das relações internacionais. Catelli investiga principalmente a produção de documentários subsidiados por essa instituição, como *Word Without End*, dirigido pelos cineastas britânicos Paul Rotha e Basil Wright, mas ao fazê-lo aponta para o importante papel da UNESCO na internacionalização dos novos debates a respeito do cinema que o valorizavam como fator cultural e artístico característico de nossa época.

¹⁴² A produção da UNESCO nessa área, sobretudo na década de 1950, é muito mais abrangente. Nesse sentido, destacamos a publicação de *Film et films fixes sur l’Éducation* (Paris, UNESCO, 1952); *Actes du Congrès Internationale sur la presse periodique, cinematographique et radio pour enfants* (Milão, UNESCO, 1953); *Le programmes cinematographiques pou la jeunesse* (Paris, UNESCO, 1959), obras que podem ser acessadas no site da própria instituição ou na Biblioteca da Cinemateca Brasileira, em São Paulo.

4.1 *O filme recreativo para espectadores juvenis: Psicologia da Criança*¹⁴³ e Cinema

No que diz respeito à temática da infância e o cinema, a Comissão dos Meios Técnicos da UNESCO recomendou a realização de um estudo específico sobre os filmes recreativos para crianças, que levasse em consideração os aspectos educativos dessa produção, bem como as pesquisas oriundas de outras áreas do conhecimento, como a Sociologia e a Psicologia. A importância dada a esta última não foi fortuita. A Psicologia da Infância era uma área se expandia na Europa, União Soviética e Estados Unidos desde o final da década de 1920 e que, graças aos trabalhos de Sigmund Freud, Jean Piaget, Arnold Gesell, John Dewey, Henri Wallon, entre outros, se impunha definitivamente como um saber legítimo sobre o desenvolvimento e o comportamento infantil. Desta forma, mobilizar os conhecimentos produzidos por psicólogos que se dedicavam a compreender a infância ia ao encontro do objetivo desse estudo da UNESCO de dar legitimidade científica a esse estudo. À luz das novas pesquisas sobre filmes para crianças e sobre a presença desse público nas salas de exibição, o que estava em jogo era compreender estava em jogo era compreender como o cinema influenciava no comportamento infantil. Além disso, esse trabalho também deveria fazer um levantamento dos filmes infantis e das sessões recreativas de destinadas às crianças nos diferentes países do mundo até aquele momento

Tal estudo, realizado por Henri Storck, resultou no livro *Le film récréatif pour spectateurs juveniles*, publicado pela UNESCO, em 1951, em três idiomas: francês, espanhol e inglês¹⁴⁴, o que contribuiu para ampliar o alcance da obra e para que ela se tornasse referência mundial no assunto¹⁴⁵. A propósito, a própria escolha de um cineasta como autor desse estudo, e não um educador, já indica a importância dada ao pensamento cinematográfico. Quando escreveu esse livro, Storck já era um cineasta reconhecido no meio

¹⁴³ Adotamos o termo Psicologia da Criança neste trabalho pois este é um campo de conhecimento que se estabeleceu e se consolidou no século XX, período que abrange essa pesquisa, e que tinha como foco de estudos a criança (seu aprendizado, desenvolvimento, afetos, sociabilidade, etc). Porém, em muitos textos da década de 1950 e 1960 publicados no Brasil encontramos a expressão Psicologia Infantil para se referir a autores e estudos associados ao que conhecemos como Psicologia da Criança. Por respeito à historicidade desses textos, optamos por manter a expressão original sempre que eles forem citados de forma direta.

¹⁴⁴ Em nossa investigação utilizamos a versão francesa, depositada na Biblioteca Paulo Emilio Salles Gomes, da Cinemateca Brasileira. Todas as traduções dos trechos citados são nossas.

¹⁴⁵ Foram diversos os autores pesquisados para a realização deste trabalho que citaram o livro de Henri Storck em suas reflexões sobre cinema para criança. No Brasil, especialmente, a obra é uma referência para Ilka Laurito que, como veremos nos próximos capítulos, desempenhou um trabalho inédito de educação cinematográfica durante a década de 1960, em São Paulo. Além dela, estudiosos da área da Psicologia ligados à Filmologia, como Samuel Pfromm Neto, Enzo Azzí, além do jurista Helio Furtado do Amaral, estudados neste capítulo, também tomavam as investigações e conclusões de Storck sobre cinema recreativo para crianças como ponto de partida para suas pesquisas e reflexões.

cinéfilo e intelectual europeu – ele foi produtor do emblemático filme de Jean Vigo, *Zéro de conduite* (1933), que narra a história de quatro meninos que se rebelaram contra as regras rígidas da escola onde estudavam. Além disso, ele era bastante próximo do círculo cinematográfico francês e é desse lugar que suas reflexões sobre o cinema infantil partiam, por isso, elas destoam do discurso jurídico policial dominante naquele momento. Não que o debate sobre a delinquência infantil, muitas vezes associada à frequência de crianças e adolescentes aos cinemas, não estivesse contemplado na sua obra. Storck trouxe o problema, mas utilizando argumentos vindos da Sociologia e da Psicologia, procurou desmontar a premissa compartilhada no senso comum de que o cinema era responsável pela criminalidade na infância e adolescência.

Em *Le film récréatif pour spectateurs juveniles*, Storck procurou traçar um panorama da situação da produção e difusão de filmes para crianças, indicando aspectos positivos e negativos dessa produção. Suas reflexões, nesse sentido, foram construídas a partir de um diálogo vigoroso com as discussões produzidas pela Psicologia da Infância, em especial pela escola francesa do período do pós-guerra. Essas reflexões partiam da compreensão de que por estarem em fase de desenvolvimento psíquico-emocional as crianças compunham um público distinto, portador de necessidades específicas, que deveriam ser contempladas em uma produção concebida especialmente para ele. O vínculo com a Psicologia é demarcado desde a apresentação da obra, deixando evidente o lugar que essa disciplina tem nas suas considerações sobre o cinema para crianças:

O mérito da Psicologia contemporânea é ter evidenciado a natureza especial da criança. A criança não é mais considerada um adulto ‘em miniatura’, mas uma realidade biológica e psicológica diferente; seu mérito também é ter estudado a infância como uma etapa importante do desenvolvimento humano. O professor Henri Wallon, o grande psicólogo infantil, mostrou muito bem que tanto no cinema como na vida, gostos e reações das crianças diferem daqueles dos adultos. *O melhor guia nesta área nos será fornecido pelo trabalho de especialistas que observaram o comportamento de espectadores juvenis durante as exibições de filmes organizados especialmente para eles.* (STORCK, 150, p. 13, grifos nossos)

Esta é a primeira menção que Storck faz ao trabalho de Henri Wallon em sua obra, mas não será a única. Ao contrário, as pesquisas desenvolvidas por Wallon e por seus colegas do Departamento de Psicologia da Infância e Educação, do *Collège de France*, além dos trabalhos publicados na *Revue Enfance* – periódico criado por Wallon em 1948 e sobre o qual nos deteremos a seguir – foram as principais referências na área da Psicologia utilizadas por Storck em seu estudo. Nesse sentido, consideramos importante destacar que grande parte de

sua argumentação foi construído tendo como base o artigo de Henri Wallon, *L'enfant et le film*, publicado na *Revue Internationale de Filmologie*, n. 5, de 1949. Nele, o psicólogo afirma que a percepção e compreensão da imagem filmica exige um esforço maior por parte da criança do que exigiria do adulto. Isso porque, segundo Wallon, o espaço filmico, ou seja, uma tela plana retangular, onde são projetadas imagens em movimento que se aproximam e se distanciam em cortes abruptos, é completamente diferente do espaço experienciado pela criança desde o seu nascimento. O espaço filmico necessita uma experiência perceptiva específica, com a qual a criança precisa se familiarizar. O mesmo fenômeno, descreve Wallon, ocorre em relação à percepção temporal. O tempo apresentado na experiência filmica é heterogêneo e muitas coisas acontecem de forma simultânea. Assim, ele difere da percepção do tempo vivido, exigindo da criança um esforço de compreensão que não ocorre de modo natural. É partindo dessas constatações que Storck defende que o cinema para crianças seja diferenciado, e que os recursos narrativos que caracterizam a linguagem cinematográfica – como cortes, sobreposição de tempos, mudanças abruptas de planos – sejam usados com cautela nas produções voltadas ao público infantil.

Do mesmo modo, os temas abordados nos filmes para crianças devem se diferenciar daqueles que são concebidos para os adultos. Deve-se evitar histórias complexas, com muitas reviravoltas e conflitos paralelos. As histórias devem ser simples, com poucos personagens e com um conflito central que se desenvolva com início, meio e fim. Porém, os temas e conflitos apresentados nas obras podem ir se tornando mais complexos, acompanhando o amadurecimento psíquico-emocional infantil. Deste modo, baseado novamente no artigo de Wallon anteriormente citado, Storck defende que as produções para crianças mais jovens devam ser aventuras leves, sem enredos que estejam subordinados a muitas circunstâncias e acontecimentos paralelos. Conforme a criança vai amadurecendo, os filmes poderão se referir a diversos temas e ser mais ricos em detalhes narrativos, pois “o interesse da criança e seu pensamento crítico substituirão, pouco a pouco, suas emoções, lhe abrindo horizontes que estavam até então fechados” (STORCK, 1950, p. 18). É nesse sentido que Storck lança mão do argumento etário apresentado por Wallon em *L'enfant e le film*, como um critério válido para se definir a produção e a exibição de filmes para criança:

A criança do jardim de infância (3 a 6 anos) é sensível a filmes, mas quais filmes? Ela reage de forma lenta e expansiva. Por outro lado, lhe falta objetividade, ou seja, sua visão das coisas externas se confunde a impressões subjetivas, desejos ou reminiscências pessoais que mais ou menos a distraem da ação que se desdobra em sua frente. *Esse tipo de distração parece inevitável na presença de um filme no qual a sucessão de imagens tem algo de irrevogável.* O que ela vai perceber ou se lembrar a esse respeito, muitas

vezes serão apenas evocações puramente pessoais que parecerão absurdas e incoerentes para os adultos. Ela ainda está vivendo um estado de *sincretismo subjetivo*.

O período seguinte (7 a 12 anos) é de crescente objetividade. No entanto, a criança ainda não separa claramente as qualidades do mundo objetivo e subjetivo. Nada é constante no objeto quando uma de suas propriedades é alterada. Alguém pode se perguntar como o objeto será identificado na medida em que é submetido a deslocamentos, transformações, decomposições e as mudanças de escala que o cinema o faz sofrer. *É o problema fundamental do cinema dar a perceber a identidade de um objeto por meio de mudanças*; ele não pode apresentar coisas em descanso, sob pena de sua imagem parecer irreal e imperfeita. A essa dificuldade de identificação, corresponde na criança a aptidão que apontamos de aceitar todas as metamorfoses.

[De 13 a 15 anos], quando a puberdade chega, a base perceptiva torna-se semelhante à do adulto. Agora é uma questão de gostos e tendências. [...] *O número de temas que se tornam acessíveis a criança aumenta*: no início aventuras simples, depois complicações sentimentais, implicações sociais cada vez mais abstratas sobre a situação de todos no mundo, hierarquia, dependência mútua de indivíduos, honra ou desonra, amor, negócios etc. (WALLON, apud STORCK, 1950, p.19. tradução e grifos nossos)¹⁴⁶

A citação acima nos permite perceber como o debate sobre o cinema para criança vai se apropriar de pressupostos etários, afetivos e cognitivos oriundos da Psicologia da Criança, mais precisamente do pensamento de Henri Wallon. De acordo com teoria psicogenética de Wallon, o desenvolvimento humano se daria de forma progressiva, em cinco estágios: o impulsivo emocional (que corresponde ao primeiro ano de vida); o sensorio-motor e projetivo (de 1 a 3 anos); o personalismo (de 3 a 6 anos); o estágio categorial (de 6 a 12 anos); e a adolescência e puberdade (de 13 anos em diante)¹⁴⁷. Assim, o que Wallon apresenta em *L'enfant e le film* é uma adequação a sua teoria psicogenética para lidar com a “novidade” do cinema recreativo para crianças. E o que Henri Storck faz em *Le film récréatif pour*

¹⁴⁶ No trecho destacado, é apresentado um conceito chave para a compreensão do desenvolvimento infantil segundo Wallon: o *sincretismo subjetivo*. Esse termo serve para definir “a confusão num conjunto global de todos os elementos que o compõe, quaisquer que sejam as suas relações, ou mesmo a ausência de relações mútuas. O sincretismo opõe-se à síntese” (WALLON, apud PINA, 1954, p.36). Segundo PAULA, GUIMARÃES, NASCIMENTO e VIALI (2020), esse conceito é importante para compreender como se dá a formação da inteligência entre as crianças de 6 a 9 anos, período em que elas defrontam suas ideias subjetivas sobre o mundo – povoadas de sonhos e fantasias – com a realidade exterior – repleta de códigos, símbolos e valores culturais. Em face dos pressupostos apresentados por Wallon, essas autoras afirmam que é diante desse conflito e na tentativa de resolvê-lo mentalmente que a inteligência evolui.

¹⁴⁷ De acordo com a teoria psicogenética, o ritmo do desenvolvimento infantil não é linear, ao contrário, é marcado por rupturas e reviravoltas. Nesse sentido, Izabel Galvão (2020) aponta para o fato de que em Wallon a passagem de um estágio para o outro não é uma simples ampliação, mas uma reformulação, que pode vir acompanhada de crises e mudanças de conduta. Ainda sobre esses estágios, Galvão chama atenção para o fato de que “Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente” (GALVÃO, 2020, p.43).

spectateurs juveniles é transformar esses pressupostos em critérios para indicar filmes para o público infantojuvenil de acordo com a faixa etária de cada criança:

O valor científico dessa classificação é reconhecido e seria desejável vê-la adotada da seguinte forma: crianças de 3 a 6 anos; crianças de 7 a 12 anos; Adolescentes de 12 a 14 anos (puberdade) e de 14 a 20 anos (pós puberdade). Essa classificação pode parecer arbitrária ou abstrata demais. Pode parecer desejável fazer uma correção e, em particular, trazer as noções de idade mental. Mas esta é uma preocupação individual que é difícil de estender a grandes audiências: é óbvio que certos espectadores juvenis terão um nível mental correspondente ao do adulto, assim como, entre os adultos, haveria muitos espectadores que permaneceram em estados infantis. No entanto, a nuance introduzida pela noção de idade mental complica o problema. Na prática, a seriação do público já é suficientemente difícil de aplicar. (STORCK, 1950, p. 20, tradução nossa)

Esses mesmos pressupostos deveriam guiar os realizadores de filmes para crianças, orientando-os sobre os tipos de recursos visuais e as temáticas que deveriam ser contempladas, conforme a faixa etária do espectador. Consideramos importante insistir nessa classificação etária construída a partir do pensamento de Wallon, pois ela irá ser retomada em outros momentos, inclusive no Brasil, como veremos a seguir. As considerações desse psicólogo trazidas por Storck ampliam o debate sobre cinema recreativo para crianças. Depois delas, o problema, conforme apontou Ilse Losa (1954, p.17), professora e membro do Cine Clube do Porto, deixou de ser se a criança pode, ou não, frequentar o cinema, “mas com que idade pode começar a ir e quais são os filmes próprios para cada idade?”. E Losa responde esse questionamento, novamente, com base em argumentos e estudos vindos da Psicologia:

Recordando o quadro de [Arnold] Gesell [...] facilmente concluímos que o cinema – tal como se apresenta hoje – não é compreensível para um acriança de menos de 5 anos de idade. O filme desenrola-se perante os olhos destes minúsculos espectadores, demasiado depressa. O professor Wallon diz: ‘o cinema obriga uma espécie de ginástica mental da qual as crianças pequenas são incapazes’. E Claude Mack: A natureza analítica da linguagem cinematográfica exige do espectador uma capacidade de reconstrução sintética para a qual a criança, muitas vezes, não tem capacidade’. (LOSA, 1954, p.17)

Aqui Ilse Losa aproxima a teoria maturacional do estadunidense Arnold Gesell¹⁴⁸ à psicogenética de Wallon com intuito de justificar a idade de 6 anos como um marco para que

¹⁴⁸ Segundo TEIXEIRA (2003, p. 244-245) a teoria da maturação de Arnold Gesell se caracteriza por uma “periodização baseada na mudança do ritmo interno, que determina, por sua vez, volumes maiores de desenvolvimento à medida que a maturação nervosa avança”. Assim, na concepção de Gesell, o processo de maturação nervosa é mais importante do que as interações que a criança tem como o meio. “O meio pode orientar e especificar por condicionamento o desenvolvimento, mas não cria ou orienta as progressões deste”. Nesse sentido, a aproximação de Wallon com Gesell, feita por Ilse Losa, deve ser lida apenas pelo aspecto

a criança possa ter acesso ao cinema. Nota-se que seu argumento não é moral, mas cognitivo. A propósito, a expressão *ginástica mental* citada pela professora – também retirada do texto de Wallon *L'enfant e le film* – é repetida por outros intelectuais portugueses contemporâneos de Losa. Porém, conforme defendido por Alves Costa, o exercício que o cinema obriga o jovem espectador a fazer é positivo para o desenvolvimento de sua inteligência:

O cinema é uma arte e uma ‘linguagem’ que requer aprendizagem e uma certa ginástica mental para ser compreendida em todo o seu sentido. Paralelamente, o contato frequente com as criações cinematográficas desenvolve no indivíduo novas faculdades e uma nova sensibilidade audiovisual. Bela Balasz vai até afirmar: ‘A evolução da capacidade de entendimento dos homens, que se desenvolveu extraordinariamente com a arte cinematográfica, abriu mais um capítulo na história da cultura. Mas tal como a faculdade de compreender e apreciar a música só se obtém sob a influência da própria música, assim também só pela constante contemplação das obras de artes filmicas se chega ao necessário desenvolvimento de percepção dessa arte. [...] O nascimento do cinema conduziu não somente à criação de novas obras de arte, mas também à simultânea eclosão de novas faculdades humanas, capazes de assimilar e compreender essa nova forma de expressão’. [...] Henri Angel afirma que era muito mais proveitoso oferecer às crianças uma iniciação ao cinema (ensinando-as a apreciá-lo como expressão artística e mostrando-lhes quais são os elementos fundamentais da linguagem cinematográfica) do que afastá-las do écran por meio de proibições rigorosas e prolongadas’ (COSTA, 1954, p. 75-76)

Como podemos observar, a partir da década de 1950 a compreensão de que o cinema recreativo pode ser um fator positivo para a formação cognitiva e intelectual das crianças se expande. Surge, porém um novo problema: a *educação cinematográfica*, defendida por nomes como Henri Angel, do qual falaremos no próximo tópico. Por ora nos interessa a difusão da ideia, sintetizada na expressão de Mário Bonito (1954, p.80)¹⁴⁹, de que “o écran é uma janela aberta para a vida”. Vida recriada, insiste ele, “mas vida”. E contra a compreensão anterior, de que os filmes poderiam atrapalhar a faculdade imaginativa das crianças, surge o argumento de que os elementos narrativos do cinema e as histórias por ele apresentadas podem contribuir justamente para a ampliação da imaginação: Tomando como base pesquisas desenvolvidas por Basilio King, apresentadas no livro *Fé e Êxito*, Mário Vasconcelos de Sá (1954, p. 97) afirmava: “o cinema fornece precisamente à imaginação infantil o estímulo e o alimento que lhe são absolutamente indispensáveis”.

etário que ambos apresentam, pois a teoria na walloniana a ênfase está na relação com o meio e com a cultura e não na informação biológica que a criança traz desde o seu nascimento.

¹⁴⁹ Mário Bonito foi responsável pela criação de sessões especiais para crianças no Cineclub do Porto em 1950, dando início ao cineclubismo infantil em Portugal. Ele era um aguerrido defensor da criação de sessões de filmes para crianças acima de 6 anos num momento em que, segundo as leis portuguesas, apenas as crianças acima de 13 anos poderiam frequentar os cinemas.

Com Wallon – e em seguida com Storck – o critério para a escolha de filmes para crianças deixa de ser moral e policialesco – sustentado pela ideia ainda presente de que o cinema era uma escola de vícios pois estimulava a delinquência – e passa a ser cognitivo e afetivo, estando diretamente relacionado às fases do desenvolvimento humano. Em *L'enfant e le film*, Wallon traz à baila uma nova questão para o debate sobre cinema e infância, que não implicava em censura ou interdição irrestrita dos filmes, mas sim na adequação dos seus conteúdos e linguagem narrativa às diferentes idades dos espectadores. Já em *Le film récréatif pour spectateurs juveniles*, Storck toma esse pressuposto apresentado por Wallon como um princípio para pensar os problemas relacionados ao cinema para crianças e o populariza, graças a sua distribuição pela UNESCO, para diversos países do mundo, dentre os quais destacamos o Brasil.

Conforme demonstramos, a primeira parte da obra de Henri Storck é dedicada a refletir sobre as características cognitivas e as necessidades específicas do público infantil. Nesse sentido, ele adverte sobre os riscos da exposição das crianças aos filmes adultos e sugere a criação de sessões especiais para esse público, tal como ocorria na França no *Ciné-club Cedrillon*, destinado para crianças de até 8 anos, e no *Ciné-club de Jeunes*, voltado a um público de 9 até 16 anos (abordaremos essas experiências no próximo capítulo). Para Storck, as sessões especiais teriam o mérito de garantir que as crianças tivessem acesso a filmes adequados a sua idade, contribuindo para a formação de seus gostos e sensibilidades. Outro aspecto positivo de tais sessões seria a possibilidade de compartilhar com colegas a experiência do cinema: “Dentro desses eventos coletivos o jovem espectador tem a possibilidade de reagir de forma diferente do conjunto do grupo e se expressar como quiser, sem sofrer os constrangimentos impostos pela presença de adultos ou pela disciplina escolar” (STORCK, 1950, p. 24, tradução nossa). No entanto, o autor destaca que a ideia das sessões infantis, que se tornavam uma realidade na Europa, não era unanimidade nos países por ele estudados. Nos Estados Unidos, por exemplo, ele aponta que a *Children's Film Library*, instituição destinada a propor soluções para o problema do cinema infantil naquele país, se opunha à formação de clubes de cinema para crianças, do mesmo modo que considerava desnecessária a produção de filmes especializados para crianças acima de 8 anos de idade.

Storck se dedica a refletir sobre as influências que os diferentes gêneros cinematográficos exerciam sobre o público infantojuvenil. Mais uma vez, suas reflexões são pautadas em pesquisas desenvolvidas por psicólogos junto às crianças, que participavam de sessões especiais, organizadas para esse fim. Conforme destaca Manuel Campos Pina (1954), essas sessões especiais, cujo objetivo era levantar dados para pesquisas sobre as reações das

crianças e adolescentes diante dos filmes eram comuns em diversos países europeus, principalmente na França e na Inglaterra, onde foi fundada a primeira produtora de filmes para criança da Europa. Em tais sessões os psicólogos pesquisadores observavam as reações físicas dos espectadores e as associavam com os sons e as imagens projetadas. Pina descreve o método desenvolvido por Mary Field para a produtora britânica *Children Film Foundation* da seguinte forma:

Sonika Bo e Mary Field são as primeiras a afirmar que o inquérito não é o processo mais eficaz para se tirarem conclusões acerca das reações das crianças perante o Cinema, conhecer as suas preferências e, divertindo-as, orientar a sua formação. Mary Field opta pelo método dos observadores dispersos em sala entre as crianças, cada um tendo a seu cargo um grupo. Esses observadores apresentam depois um relatório das atitudes das crianças nas várias fases do filme. Um relatório pode tomar o aspecto de teste (test Wiggle) e apresentar-se sobre a forma de gráfico. As atitudes das crianças são catalogadas da seguinte maneira, por ordem crescente de interesse que elas manifestam: franca revolta, agitação, aborrecimento, aceitação passiva, interesse, atenção suspensa, participação ativa. (PINA, 1954, p. 39)

Apenas para efeito de ilustração, em *Le film récréatif pour spectateurs* Storck traz um trecho de um desses relatórios produzidos por psicólogos a partir dessas sessões experimentais. Trata-se da exibição do filme de aventura *The Sea Hawk* (O Gavião do Mar, EUA, 1940), feita para crianças de 8 a 10 anos. Segundo o relatório, as cenas de amor no jardim entre Thorpe e Maria (protagonistas); Maria na corte de Izabel; a revelação de Maria ao seu tio confessando que amava Thorpe e Izabel ordenando a prisão dos corsários, ou seja cenas amorosas e de intrigas, provocaram agitação e aborrecimento entre as crianças. Já as cenas que retratavam a abordagem ao navio espanhol; o ataque ao comboio dos navios carregados de ouro; a captura de Thorpe e a sua fuga, seguida de um duelo no castelo, provocaram gritos, avisos ao herói e comentários em voz alta, ou seja, uma participação ativa das crianças. Fundamentado por estudos dessa natureza, Storck reflete sobre as influências que os diferentes gêneros cinematográficos exerciam sobre o público infantil. Para a surpresa do leitor contemporâneo, habituado a associar as animações, ou desenhos animados, às crianças, Storck surpreende ao afirmar que este não era o gênero preferido desse público, e nem era o mais recomendável: “seu ritmo é demasiado rápido e sua ação é demasiada complicada para ser compreendida pelas crianças”. Para esse autor, essas obras eram mais indicadas ao público adulto, pois por suas características narrativas apresentam uma carga de ironia e fazem “alusões psicológicas excessivamente sutis, que as crianças não teriam

condições de entender”. (STORCK, 1950, p. 68, tradução nossa)¹⁵⁰. Nesse sentido, Storck destaca, novamente fundamentado pelos estudos da Psicologia e também da Filmologia, que os gêneros cinematográficos preferidos pelo público infantojuvenil variam em função de diferentes fatores, como sexo, nacionalidade, idade e origem social. Esse olhar diferenciado e segmentado para os grupos infantis aponta para uma nova compreensão sobre a infância. Não se tratava mais de conceber a experiência fílmica de modo homogêneo e universal, pois o modo de viver infância, segundo esses pesquisadores, era heterogêneo e diverso, variando conforme os contextos sociais e culturais nos quais as crianças estavam inseridas.

O papel preponderante que a Psicologia da Infância assumiu no debate a respeito de filmes para crianças no período do pós-guerra também pode ser verificado na obra *L'influence du cinéma sur les enfants et les adolescentes: bibliographie internationale annotée*, publicada pela UNESCO em 1961. Trata-se de um levantamento realizado em trinta países sobre os estudos publicados a respeito da relação criança e cinema entre os anos 1930 e 1950. O catálogo, destinado “àqueles que quiserem saber sobre a influência do cinema em crianças e adolescentes”, apresenta quase 500 referências bibliográficas com seus respectivos resumos, dividido nas categorias: atitude dos jovens espectadores diante do cinema; análise dos conteúdos dos filmes; percepção e compreensão dos filmes; influência e repercussão dos filmes e questões educacionais e medidas práticas (UNESCO, 1961). Dessa forma, o documento apresenta uma “visão geral” de como o problema do cinema infantil estava sendo abordado pelas diferentes áreas do conhecimento. Em sua introdução são apresentadas as principais tendências presentes na bibliografia selecionada: o reconhecimento da importância do cinema na formação da cultura infantojuvenil, a necessidade de estudos que avaliem a influência dos filmes nos jovens espectadores, a necessidade de produção de filmes específicos para esse público que estejam de acordo com os estudos produzidos por psicólogos e filmólogos, e a necessidade de desenvolver a educação cinematográfica entre as crianças, estimulando a atividade de cineclubes infantis.

¹⁵⁰ Em seu estudo, Storck afirma que os gêneros cinematográficos preferidos pelas crianças em ordem decrescente eram: 1) Aventuras, como por exemplo os *westerns*, muito populares por serem exibidos nos cinemas comerciais; 2) filmes de episódios, precursores das séries televisivas (?), que também são aventuras, mas têm a vantagem de serem mais curtos; 3) filmes fantásticos, que contam histórias de dragões ou animais com poderes extraordinários, estimulando a imaginação das crianças; 4) contos de fadas, lendas ou contos originários da tradição oral, por prenderem a atenção das crianças para os detalhes da história; 5) Comédias, como as de Charlie Chaplin e Buster Keaton, que segundo o autor, agradam mais as crianças que os adolescentes; 6) Filmes de marionete; 7) Desenhos animados; 8) Documentários; e, por fim, filmes de atualidades, que eram reportagens jornalísticas, muitas vezes de caráter institucional. (STORCK, 1950, pp. 65-71)

Embora o levantamento mostre como essa temática foi abordada por diferentes olhares – médico, criminalista, educacional – é significativo observar que no período de trinta anos que cobre essa bibliografia anotada a maioria dos estudos foram produzidos na década de 1950, sob a perspectiva da Psicologia da Criança. Nesse sentido, consideramos importante ressaltar que essa tendência investigativa coincide com o surgimento, em 1948, da *Revue Enfance*¹⁵¹, uma publicação científica criada por Henri Wallon e Hélène Gratiot-Alphandéry, consagrada ao estudo do desenvolvimento infantil nos seus mais diversos aspectos. Embora um dos enfoques principais da revista fosse o campo da Educação, Wallon afirmava, no prefácio do primeiro número, que a abordagem da publicação seria atravessada pelo diálogo entre diferentes áreas: “Psicologia, pedagogia, neuropsiquiatria, sociologia, nos parecem compor um conjunto em que cada parte é indispensável à outra” (WALLON, 1948, p. 5.)

A perspectiva interdisciplinar da revista e o seu interesse “por todos os domínios onde se exercer a atividade da infância” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 25), somados ao interesse de Wallon e seus colegas pelo cinema, contribuiu para a popularização de estudos acadêmicos e pesquisas produzidas no âmbito da Filmologia que abordavam o problema do cinema para crianças. A esse respeito, Hélène Gratiot-Alfadéry, parceira de Wallon na criação da *Enfance*, destaca:

[...] a revista dedicou uma parte considerável à descrição e análise do que é chamado hoje de atividades culturais de recreação da infância: ‘o desenho na infância (1950), os ‘jornais para crianças (1953), os ‘livros para crianças’ (1956), os ‘cineclubes da juventude’ (1957), foram assim feitos objetos de edições ainda procuradas em razão da originalidade de sua abordagem e da grande diversidade de seus colaboradores. [...] Wallon seguiu atentamente a realização de seus números, pois considerava que o desenvolvimento do lazer é de grande importância para a socialização da criança e para organizar sua personalidade (GRATIOT-ALFADÉRY, 2010, p. 25)

Dessa forma, os artigos publicados nesse periódico lançavam uma nova luz sobre o debate dicotômico e moral do “bom cinema” *versus* “mau cinema”, característico das décadas anteriores. Eles também apontam para uma tendência, sinalizada anteriormente quando nos referíamos ao livro de Henri Storck, de positivar o cinema recreativo e legitimá-lo como elemento cultural importante para a formação da criança. Como exemplo desse novo olhar, destacamos o texto de Célestin Freinet, *Cinéma au servisse de l'école moderne et la vie*, no qual o educador, um entusiasta do uso do cinema para a educação popular¹⁵², critica o aspecto

¹⁵¹ A revista, em circulação até o presente momento, tornou-se uma referência nos estudos relacionados à Psicologia da Criança. Todas as suas edições foram digitalizadas e podem ser acessadas através do Portal Persée: <https://www.persee.fr/collection/enfance>

¹⁵² As experiências de Célestin Freinet com uso do cinema são bastante citadas, embora as informações sobre a metodologia utilizada por ele não sejam de fácil acesso. De todo modo, elas fazem parte de uma série de

pouco ativo e magistral dos filmes instrumentais usados no ensino. Nesse artigo, ele demonstra preocupação com o cinema escolar – que enfatiza a transmissão passiva de informação e conteúdos demonstrativos – pois acredita que ele incentive um “intelectualismo teórico” que não estaria a serviço da ação prática e tampouco prepararia para a vida e para o trabalho (FREINET, 1952, p. 172). Em contrapartida, Freinet vê no filme recreativo para crianças uma possibilidade educativa, já que para ele as histórias apresentadas nessas obras poderiam vir ao encontro do interesse infantil. Porém, para o educador, nem todas as produções para as crianças teriam o mesmo efeito positivo sobre sua formação:

Certamente nossos filhos riem quando assistem a um filme da Disney. Nós concluímos que, para ser lúdico, um filme deve ser "divertido", colocar a criança em um estado de excitação turbulenta. Essa ideia se origina de um erro contra o qual lutamos com algum sucesso na educação [...]. Apontamos o valor de outra fonte de interesse: a vida. As crianças contam suas histórias ou leem histórias de vida que outros deram à luz e isso os fascina e os satisfaz. Por que crianças são tão apegadas à imprensa e ao jornal da escola? Por que elas leem com tanto interesse os escritos de seus camaradas, os *Enfantines* e a *Gerbe*¹⁵³? Porque se trata de conhecer a vida de outras crianças, a vida da comunidade, uma atividade cujo objetivo é a satisfação das necessidades funcionais essenciais. (FREINET, 1952, p. 175. Tradução nossa)

Para Freinet, os filmes recreativos poderiam ser fonte de identificação das crianças, por lhes apresentar histórias de vida com as quais elas se reconheceriam. Na visão do educador, esse tipo de filme, ao contrário das produções dos grandes estúdios – caracterizadas pelo humor gratuito e excitação – seria potencialmente educativo e deveria estar a serviço da escola moderna e popular defendida por ele. Este artigo de Freinet publicado na *Enfance* inaugura o debate a respeito da temática sobre filmes infantis na revista e dá a tônica dos textos seguintes, nos quais a criança e seu processo de desenvolvimento, suas práticas culturais e o modo como ela elabora a experiência fílmica serão centrais. Conforme pudemos constatar no levantamento que fizemos nos números publicados entre 1948 até 1970, os textos que se referiam ao cinema para crianças acabavam por legitimar os filmes recreativos, ou de

estratégias criadas pelo educador, que utilizavam meios de comunicação disponíveis na época, como a imprensa, as correspondências entre crianças de diferentes escolas e, evidentemente, o cinema, como meio de expressão das crianças. A respeito da relação de Freinet com o cinema indicamos a leitura dos textos de Valérie Vignaux, *Célestin Freinet et le cinéma ou le cinéma français et l'éducation nouvelle (1927-1939)* (VIGNAUX, 2011) e *Célestin Freinet, l'image et le cinéma... De la fascination à l'émancipation* (DEGRUYSE, s/d)

¹⁵³ Freinet refere-se às revistas infantis *La gerbe*, publicada entre 1927 e 1932 e *Enfantines*, em circulação entre 1932 e 1954. Trata-se de publicações organizadas por escolas populares ligadas à pedagogia de Freinet, nas quais os textos e as ilustrações eram produzidos por crianças. Toda a coleção pode ser acessada no site do *Institut Cooperatif de l'Ecole Moderne* no seguinte endereço: <https://www.icem-freinet.fr/archives/enfantines/index.htm> (acesso em 03/03/2021)

enredo, como um importante objeto de estudo para compreender os fenômenos psicológicos e sociais que envolviam o universo infantil. Em nossa investigação junto ao acervo da *Enfance*, constatamos que a maioria de textos a esse respeito concentram-se na década de 1950, período em que foram publicados dezesseis artigos sobre a temática, além de um dossiê especial dedicado ao professor Jean Michel e sua experiência na direção *Ciné-club de Jeunes*, em 1957¹⁵⁴. A grande maioria dos textos são de autoria da professora e psicóloga Bianka Zazzo, que durante esse período também colaborou na *Revue Internationale de Filmologie*, sempre com textos relacionados à infância e o cinema, tornando-se, por esse motivo, uma importante referência sobre o assunto.

A propósito, consideramos importante mencionar o papel da Filmologia, perspectiva de análise fílmica que fundamentou as pesquisas e textos publicados na *Revue Enfance* nesse novo momento de debate sobre cinema e infância. Embora o interesse da Psicologia pelos efeitos do cinema não fosse uma novidade no ocidente, até a década de 1940 as pesquisas nessa área eram baseadas em testes laboratoriais com caráter notadamente behaviorista, que se constituíam a partir de “comportamentos observáveis” de experiências isoladas. De modo geral, essas investigações não levavam em conta o caráter subjetivo dos participantes e nem o aspecto social, histórico e cultural do fenômeno cinematográfico¹⁵⁵. Na contramão desses estudos behavioristas, a Filmologia irá propor novas leituras sobre o fenômeno fílmico, baseadas em uma psicologia da percepção cinematográfica, que dialogava com elementos da Gestalt e, principalmente, da Fenomenologia (ARAUJO, 2022)¹⁵⁶. A Filmologia – termo formulado pelo filósofo e cineasta Gilbert Cohen-Séat, em 1946 – surge na Europa logo após

¹⁵⁴ *Enfance*, tome 10, n°3, 1957. Criado em 1946 pelo professor Jean Michel, o *Ciné-club de Jeunes* caracterizava-se por ser um espaço de divulgação e debate de filmes para crianças e adolescentes entre 7 e 16 anos de idade. Um dos diferenciais do *Ciné-club de Jeunes* era o fato de as próprias crianças o administrarem e decidirem quais filmes deveriam ser assistidos. No prefácio dessa edição organizada em decorrência da morte de Jean Michel, Wallon destaca a importância do *Ciné-club de Jeunes*, por ele ser um espaço no qual as crianças e adolescentes poderiam apresentar suas considerações a respeito dos filmes assistidos. A respeito dos cineclubes infantis Wallon aponta-os como um lugar de “livre troca de reflexões sobre peculiaridades de cada filme visto de forma coletiva”. Para o psicólogo, tais associações são lugares privilegiados de pesquisa: “eles podem se tornar organismos controle, revisão, iniciadores de investigações e problemas explicitamente colocados, inspiradores de pesquisa e talvez de inovações”. (WALLON, 1957, p. 196. Tradução nossa.)

¹⁵⁵ Um exemplo de estudo dessa natureza é a obra *The emotional responses of children to the motion picture situation* (1933), dos professores do Departamento de Psicologia da Universidade de Iowa, Wendell Dysinger e Christian Ruckminck. Nele, crianças de diferentes idades e adultos são submetidos a exibições de trechos da comédia *Hop to It Bell Hop* (1927) e *The Feast of Ishtar* (s.d.), enquanto suas mãos estavam conectadas a uma máquina que registrava suas reações motoras diante das cenas vistas, além das alterações em seus ritmos cardíacos. (DYSINGER e RUCKMICK, 1933.) É uma pesquisa baseada em análise de dados obtidos através de experiências de estímulo e resposta, que não leva em conta os aspectos subjetivos e emocionais do filme.

¹⁵⁶ Em *Negociações do real entre a fenomenologia e a filmologia: uma abertura para o mundo*, Mauro Luciano de Araujo demonstra como a fenomenologia foi transformada pelos teóricos da Filmologia em um método de análise dos filmes, influenciando também a crítica cinematográfica daquele momento.

o fim da Segunda Guerra Mundial, em um momento em que o interesse pelo Cinema e pelos fenômenos sociais dele decorrente, aumenta entre filósofos, psicólogos, sociólogos e antropólogos. Trata-se da emergência de um novo saber, profundamente atrelado e comprometido com os problemas sociais, filosóficos e estéticos de seu tempo, assim descrito por Mauro Luciano de Araujo:

É possível dizer que houve, no despertar do cinema e audiovisual como uma arte [...] uma espécie de desenvolvimento de um campo de estudos mais acurados acima do fenômeno –já considerado de massas e preocupante. [...] Em conjunto com uma espécie de reflexão psicológica dos efeitos de uma catástrofe civilizatória recente, a obra de Gilbert Cohen-Séat, sua importância contextual e seu conceito de filmologia, trazia a sugestão de algo que, segundo notamos, já se encontrava justamente no desarranjo da fenomenologia e de algumas relações que se fizeram entre escritores católicos da *Libération* e da resistência francesa à ocupação nazista, notadamente pela revista *L'Esprit*, com a influência de Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, dentre outros. Via-se dois caminhos: um que notava a importância do audiovisual e cinema como instrumento de manipulação de massas, outro que via nesse mesmo instrumento, uma ferramenta importante e inevitável no campo da pedagogia, educação de povos, de revelações (ou denúncias) sobre realidades não observáveis antes do instrumento. Neste período posterior às guerras mundiais, os debates sobre os impactos sociológicos e psicológicos do cinema e logo depois da TV, seja na criação de um mundo falso simulado, seja na manipulação como meio de comunicação de massas, teriam lastro no que se resultou de uma fenomenologia com nuances cristãs, ou de um espaço filosófico que flexionava uma psicologia da recepção de imagens-movimento, algo que seria posteriormente divulgado – de forma deliberada ou mais inclinada ao diálogo sobre sua validade – por André Bazin, Roger Leenhardt e na criação da revista *Cahiers Du Cinéma*. (ARAUJO, 2022, p. 246)

Embora a Filmologia não dialogasse diretamente com os teóricos da comunicação de massas da Escola de Frankfurt e nem compartilhasse dos seus pressupostos epistemológicos, ela compreendia o cinema como o principal fenômeno cultural e social daquele momento, justamente por sua capacidade de atingir populações inteiras. Por isso, defendia que um estudo sistematizado e com bases científicas sobre o efeito deste meio de comunicação se fazia urgente. Segundo Albera e Lefebvre (2009), a Filmologia pode ser entendida como uma reação acadêmica e intelectual engendrada no pós-guerra, na qual uma nova consciência da dimensão social do cinema estava em jogo. Para esses autores, existia uma compreensão muito clara entre os intelectuais próximos à Gilbert Cohen-Séat – muitos deles membros da resistência francesa – de que o uso do cinema como propaganda de Estado foi um dos fatores que contribuiu para a ascensão do nazismo e para a eclosão da Segunda Guerra Mundial. Assim, cessada a guerra e constatadas as suas consequências de amplo espectro, estabeleceu-

se uma “crise moral do cinema”, na qual ele foi corresponsabilizado pelas catástrofes produzidas no período anterior. Até a Segunda Guerra, o debate a respeito da influência do cinema e seus eventuais efeitos perniciosos sobre os comportamentos coletivos e individuais coexistia com um ideal vanguardista de que o cinema seria uma “fábrica dos sonhos” e, portanto, um lugar no qual a utopia de um cinema militante, operário e de vocação artística seria possível. No entanto, com o advento do fascismo e da guerra esses ideais emancipatórios foram percebidos por muitos como uma ilusão romântica, sobretudo por aqueles afetados diretamente pela guerra e pela ocupação da França pelos nazistas.

Assim, o caráter perigoso do cinema e a ideia de que “os cineastas também cometeram atos não menos criminosos do que os dos oficiais da alfândega da morte” (ALBERA; LEBVRE, 2009, p.17) se estabeleceu entre um grupo significativo de intelectuais da esquerda francesa. É nesse contexto que Cohen-Séat escreve seu *Essay sur les principes d'une philosophie du Cinéma* (1946), em que propõe a criação de uma ciência nova, a Filmologia, na qual o cinema é entendido como um fato social e seus produtos, ou seja, os filmes, são concebidos como dispositivos capazes de provocar efeitos diversos sobre a mente e o corpo dos indivíduos. Caberia à Filmologia investigá-los. Um ano após a publicação do ensaio de Cohen-Séat ocorre, em Paris, o 1º Congresso Internacional de Filmologia, no qual são apresentadas as bases dessa nova ciência:

1) pesquisa psicológica e experimental; 2) pesquisa sobre o desenvolvimento do empirismo cinematográfico; 3) pesquisa em estética, sociologia e filosofia em geral; 4) pesquisa comparativa sobre o cinema como meio de expressão; e 5) pesquisa normativa – a aplicação do estudo e do fato cinematográfico aos problemas do ensino, Psicologia médica etc. (STAM, 2003, p. 101-102)

O engajamento intelectual e acadêmico em torno da Filmologia resultou na criação, em 1950, do *Institut de Filmologie*, com sede na Universidade de Sorbonne, que agregou em torno de si pesquisas sobre cinema oriundas de diferentes áreas do conhecimento e que se firmou como um dos principais centros de estudos sobre cinema na Europa¹⁵⁷. Além disso, o movimento também foi responsável pela publicação da *Revue Internationale de Filmologie*

¹⁵⁷ Stam destaca que nos dez anos em que o movimento filmológico esteve em atividade, ele produziu estudos sistemáticos sobre diferentes aspectos do cinema que foram responsáveis pela construção de ideias que foram fundamentais à teoria cinematográfica contemporânea. Segundo ele, “os filmólogos elaboraram uma série de conceitos – ‘situação cinematográfica’ (Cohen-Seát), ‘diegesis’ (Etienne Souriau), ‘mecanismos cognitivos’ (René e Bianka Zazzo) – posteriormente empregados e retrabalhados tanto pela semiótica metziana como, muito mais tarde, pela teoria cognitivista. [...] A investigação filmológica de temas como a percepção do movimento, a impressão de profundidade, o papel da memória imediata e diferida, as reações motoras, as projeções empáticas e a fisiologia da espectralidade, da mesma forma, prefigurou muitos dos interesses da teoria cognitivista dos anos 80” (STAM, 2003, p. 101).

(RIF), periódico que começou a circular em 1947 e se manteve em circulação até o início da década de 1960. A esse respeito, em *L'esprit, et peut-être même le cerveau...*” *La question psychologique dans la Revue internationale de filmologie*, Laurent Jullier (2009) chama atenção para o fato de que apesar da característica interdisciplinar da revista, é possível verificar em seus primeiros anos uma tendência à leitura do cinema e dos filmes com base nas investigações produzidas por psicólogos¹⁵⁸. Nesse sentido, o autor observa que tais artigos reverberam duas tendências, algumas vezes conflituosas, dentro da própria área da Psicologia: uma que levava à especulação sobre os efeitos subjetivos dos filmes nos indivíduos e a outra, mais próxima ao behaviorismo, preocupada em construir uma metodologia investigativa a partir de testes e medições (JULLIER, 2009, p 145). No que tange às investigações a respeito da influência do cinema sobre o público infantil, é importante ressaltar que a *Revue Internationale de Filmologie* contribuiu para publicizar pesquisas que se tornaram referências em diversos países, incluindo o Brasil, e que foram fundamentais para se produzir um entendimento compartilhado por muitos intelectuais sobre o que seria um cinema adequado para crianças. Nesse sentido, consideramos importante destacar o papel do psicólogo Henri Wallon na defesa dessa nova ciência.

Nos primeiros anos da Filmologia, Wallon vai ser um dos intelectuais mais atuantes do movimento e, possivelmente, um dos responsáveis por fazer do cinema um campo de interesse da Psicologia. No artigo *Qu'est-ce que la Filmologie?* (1948), Wallon enfatiza a importância da criação desse novo campo de saber e defende a necessidade de pesquisas experimentais para se compreender com mais profundidade o impacto do cinema sobre a natureza humana. Sua visão compreende o cinema de forma mais ampla e interdisciplinar, se distanciando das pesquisas behavioristas baseadas em testes de estímulo-resposta. Para ele, o cinema era uma linguagem nova, com “sua lógica, sua sintaxe, seu vocabulário” e precisava ser entendido a partir dessa realidade. Por isso, para Wallon, o diálogo com outras áreas, como a Linguística, por exemplo, seria fundamental para o desenvolvimento de pesquisas realizadas por psicólogos. Além disso, ele também vai levar em consideração o papel expressivo do cinema. Ou seja, para Wallon mais importante do que o caráter técnico do cinema era a sua capacidade de produzir arte. Para ele os filmes eram, antes de mais nada, objetos artísticos. Em suas pesquisas no campo da Filmologia ele se interessou, sobretudo, em

¹⁵⁸ Jullier destaca que a passagem para a década de 1950 na França foi um período efervescente para o campo da Psicologia. Do ponto de vista institucional, cresce o número de cursos oferecidos nas universidades, o que levou à regulamentação da profissão de psicólogo em 1947. Para o autor, esse entusiasmo, associado ao reconhecimento do cinema como um “fato social total”, justificaria o forte envolvimento de psicólogos no movimento filmológico. (JULLIER, 2009, p. 144, tradução nossa)

compreender como a experiência filmica, seja ela vivida na sala de cinema, em um cineclube ou mesmo de forma individual, pode modificar o modo como percebemos o mundo:

É um fato cuja importância talvez não tenha sido suficientemente enfatizada: que o cinema percebe por nós. É ele que alterna o todo e os detalhes a sua vontade, como qualquer observador faz diante do objeto a ser conhecido, e impõe ao espectador seu ritmo e a sucessão de pontos de vista, usando para isso meios mais poderosos do que a simples percepção, já que em close-ups, de repente, passa uma lupa na frente do olho. É apenas uma questão de acompanhar o desenvolvimento da imagem, mas deve ser seguido no ritmo próprio do filme. É um esforço totalmente diferente da observação livre. Obviamente, não requer as mesmas habilidades. E é um problema de pedagogia que não foi suficientemente estudado para saber o efeito que produz nas crianças: se é uma formação de docilidade, ou, pelo contrário, uma lição de aperfeiçoamento da observação. Talvez um ou outro, dependendo das crianças ou do demonstrador, ou dependendo da estrutura e composição do próprio filme. (WALLON, 1947, 32, tradução nossa)

Para Henri Wallon, o filme estrutura as imagens, objetos e cenários que as compõem de forma bastante particular e distinta da realidade, por isso há uma diferença entre a percepção dos objetos do mundo “real” e das imagens cinematográficas. A respeito da concepção de Wallon sobre o modo como apreendemos os objetos, André Guillaín afirma que “na realidade, o objeto é conhecido gradualmente; sua percepção está ligada à nossa atividade motora, que multiplica pontos de vista e alterna planos gerais com análises cuidadosas de detalhes” (GUILLAIN, 2012, p.55. tradução nossa). No caso do cinema, a investigação do mundo se altera, já que “o cinema percebe por nós” na medida em que nos apresenta o objeto na tela ao seu modo e no seu ritmo. E é sobre esse deslocamento, no qual a percepção precisa se adequar à realidade filmica, que as pesquisas empreendidas por Wallon irão se focar. Assim, conforme apontado por Laurent Jullier (2009), as contribuições de Wallon publicadas em artigos da *Revue Internationale de Filmologie* como *L'enfant et l'écran. L'enfant et le film* (1948); *De quelques problèmes psycho-physiologiques que pose le cinéma* (1947) e *L'intérêt de l'enfant pour les événements et pour les personnages du film* (1954), examinaram os mecanismos psicológicos de percepção e compreensão do filme pelas crianças, analisados do ponto de vista genético ou do desenvolvimento. No que diz respeito ao desenvolvimento infantil, Albera e Lebre (2009, p. 41) também chamam atenção para o fato de que tanto Wallon, quanto seu colega Marc Soriano¹⁵⁹, percebem o cinema e os filmes como terrenos

¹⁵⁹ Marc Soriano era um filósofo de formação, mas que desde cedo se interessou pela Psicologia. Atuou intensamente nos primeiros anos da Filmologia, sendo um dos principais responsáveis pela divulgação da perspectiva filmológica de análise do cinema. Foi professor École Normale Supérieure de Paris e colega de Wallon na *Revue Enfance*, na qual era responsável pela sessão de literatura infantojuvenil. Também foi assistente de Jean Piaget, em Genebra, onde aprofundou seu interesse pela literatura infantil, passando a

férteis para compreender como se desenrolam os mecanismos de *acomodação* e *assimilação* descritos por Piaget. Nesse sentido, os psicólogos consideraram necessárias investigações que possibilitassem verificar como um filme é capaz de contribuir para modificar os esquemas cognitivos de uma criança, ou como ele pode ser um meio para assimilar a realidade apresentada na tela àquilo que ela já conhece a respeito do mundo.

Nos dez primeiros anos da Filmologia, Wallon se destacou como um dos principais nomes do movimento. Ele compartilhava de uma visão de que qualquer investigação a respeito da influência dos filmes sobre os espectadores deveria se fundamentar em leitura multidisciplinar, que levasse em consideração os aspectos técnicos, expressivos, sociais e culturais do cinema. Nesse sentido, suas contribuições serviram de referência e forneceram critérios para se definir, segundo a Psicologia, quais filmes seriam bons para crianças. Se, como apontamos nos capítulos anteriores, a Educação foi por muito tempo um campo determinante para pensar a relação entre cinema e infância, a partir da Filmologia, e dos inúmeros trabalhos produzidos nessa área, a Psicologia se legitimou como a disciplina com melhores condições de avaliar a influência dos filmes sobre os jovens espectadores. Desta forma, o caráter educativo dos filmes como chancela para a sua adequação ao público infantil se mantém. Porém, partindo do princípio apontado por Wallon e retomado por Storek (1950) de que a criança não é um espectador comum, caberia à Psicologia compreender a especificidade desse público e orientar a produção de filmes e seus usos. Nesse sentido, destacamos ainda outras importantes contribuições oriundas da Psicologia da Criança, publicadas ao longo de uma década na *Revue Internationale de Filmologie*, que serviram de referência para reflexões a respeito do tema cinema e infância nas décadas de 1950 e 1960: *Niveau mental et compréhension du cinéma*, de René Zazzo (vol. 2, nº 5, 1949); *Une expérience sur la compréhension du film*, de Bianka e René Zazzo (vol. 2, nº 6, 1949); *Jeunes spectateurs*, de Hélène Gratiot-Alphandéry (vol. 7, nº 8, 1951); *Analyse des difficultés d'une séquence cinématographique par la conduite du récit chez l'enfant*, de Bianka Zazzo (vol. 9, nº 9, 1952) e *Remarques sur les réactions de l'enfant à son image filmique e à celle de ses frères*, de Paulette Canh (nº 20-24, 1955).¹⁶⁰

estudar esse gênero literário pelo viés da Psicanálise. Na RIF publicou os seguintes artigos: *État d'une Science nouvelle* (n. 1, 1947); *Lire, assister* (n. 3 e 4, 1948); e *Problèmes de méthode posés par le cinéma considéré comme expérimentation psychologique nouvelle* (n 5, 1948).

¹⁶⁰ Para a realização de nossa pesquisa não tivemos acesso direto às edições da *Revue International de Filmologie*. Alguns números encontram-se no acervo da Cinemateca Brasileira, mas devido à situação política da instituição, fechada desde abril de 2020, e da pandemia do Coronavírus, não conseguimos cópia desse material. O levantamento aqui realizado se baseia na publicação no número especial da revista canadense *Cinemas*,

Além dos estudos sobre a percepção do filme, as pesquisas produzidas no âmbito da Filmologia também se interessaram em compreender o modo como as crianças se apropriam do discurso e da narrativa cinematográfica. Nesse caso, os pesquisadores lançaram mão da análise semiológica, entre outros recursos, a fim de perceber como o entendimento do discurso fílmico se dá em cada etapa do desenvolvimento da criança. As pesquisas nessa área tentaram compreender como o jovem espectador organiza e sintetiza a história assistida, concebendo um filme como uma trama organizada a partir de uma determinada lógica, na qual “primeiro há a compreensão das ações que ocorrem na tela; depois há a localização necessária dessas ações; e, finalmente, há a condução real da narrativa” (GUILLAIN, 2012, p. 66, tradução nossa). Esses estudos concluem que a organização da narrativa varia conforme a idade do espectador, o que não impede que a dinâmica e a mobilidade da imagem do filme possam contribuir para acelerar alguns processos de compreensão da história. Segundo Guillain, outra contribuição importante da Filmologia para o estudo da influência dos filmes sobre os espectadores de todas as idades, em especial as crianças, advém da sua aproximação com a Psicanálise e da compreensão de que a imagem fílmica se dirige ao inconsciente. O autor chama atenção para os mecanismos de *projeção* e *identificação* que serão chaves para entender como as histórias apresentadas nos filmes podem servir de exemplo para a formação da personalidade da criança.

Desta forma, ao agregar novas áreas do conhecimento no estudo dos filmes e sua relação com os espectadores, a Filmologia forneceu subsídios teóricos que contribuíram para ampliar o debate acerca dos riscos e das possibilidades do cinema para a infância. E, sobretudo, forneceu ferramentas para as experiências de exibição de filmes de entretenimento para crianças, de modo particular aquelas realizadas em cineclubes infantis, que passaram a ser compreendidos como espaços privilegiados de experimentação e observação de pesquisas nessa área. Nesse sentido, é interessante observar como os trabalhos produzidos pelos teóricos ligados à Filmologia irão servir de referência ao já citado livro de Henri Storck, *Le film récréatif pour spectateurs juveniles*, publicado e distribuído pela UNESCO no início da década de 1950. Para Storck, são esses estudos que indicavam o modo como as crianças se comportam diante dos filmes, o tempo que elas mantinham sua atenção às histórias, o modo como reagem diante de montagens, mudanças de planos, ruídos, uso de músicas, de cores etc., que permitem a criação de critérios legítimos e científicos para orientar a produção de fitas

dedicada à Filmologia, *La filmologie, de nouveau* (Vol 19, nº 2-3, 2009) e também no artigo de André Guillain, *Henri Wallon et la filmologie* (GUILLAIN, 2015), que apresenta diversas fotos dos sumários da revista.

destinadas ao público infantil, bem como para determinar os filmes que são mais adequados às diferentes idades. Assim, como em *L'enfant et le film* Wallon apresentava o problema da percepção espacial e temporal por parte das crianças sugerindo filmes específicos de acordo com o seu desenvolvimento intelectual, outros psicólogos em diálogo com as reflexões oriundas da Filmologia também propuseram formas de adequar o cinema a esse público específico. As pesquisas de Gratiot-Alphandéry também citadas por Storck, por exemplo, indicam que os filmes para crianças menores não devem ser muito longos, pois elas tendem à desatenção. Do mesmo modo, sugere a autora, as cores muito intensas, como as apresentadas no incêndio da floresta no filme *Bambi*, devem ser evitadas, pois podem causar medo e ansiedade. Henri Storck também faz referência ao trabalho de René Zazzo, *Niveau Mental et compréhension du cinéma*, publicado na RIF, como uma importante contribuição para o debate sobre cinema infantil, na medida em que ele demonstra que crianças menores de nove anos teriam dificuldades para compreender a montagem campo-contracampo, o uso de flashbacks e a sobreposição de imagens. (STORCK, 1950, p. 80-83).

Para finalizar, consideramos importante ressaltar que as contribuições da Psicologia da Infância e da Filmologia foram fundamentais para fomentar o debate sobre cinema para crianças para um público mais amplo. Nesse sentido, cabe um breve comentário a respeito do 2º Festival Internacional de Filmes para Crianças, que ocorreu paralelamente à XI Mostra Cinematográfica de Veneza, em 1950. Durante este evento, o Office Catholique International du Cinéma (órgão da Igreja Católica para assuntos do cinema, do qual falaremos no próximo tópico), organizou uma jornada de estudos – 1ª *Conférence Internationale du Film pour Enfants* – para qual convidou autoridades de diferentes países, inclusive do Brasil, para debater os problemas relacionados ao cinema infantil. Tratava-se do maior evento dessa natureza ocorrido desde então e o teor das palestras apresentadas reverberaram em diferentes países onde a Igreja Católica exercia influência. De certo modo, esse evento contribuiu para a difusão da necessidade de se promover a *educação cinematográfica* entre as crianças, para consolidar os pressupostos sobre cinema e infância desenvolvidos no âmbito da Psicologia e da Filmologia e para fortalecer o vínculo entre os interesses da UNESCO e do OCIC.

As falas dos palestrantes foram compiladas na publicação *Le film pour enfants* (1950) onde é possível acessar a transcrição das comunicações, a listagem de filmes produzidos para crianças em diferentes países do mundo até aquele momento e as Resoluções e Orientações votadas pela assembleia ao final da Conferência e encaminhada aos chefes de estados dos

países participantes. Sobre as palestras, chamou-nos atenção a fala de abertura, feita por um representante da UNESCO¹⁶¹, que apresentou a comunicação *Problèmes de compréhension de l'enfant et de l'adolescent au cinéma*, na qual retoma os trabalhos de Henri Wallon e os toma como fundamentos teóricos para a defesa de que é necessário que se pense filmes para crianças a partir das características e necessidades de cada fase de desenvolvimento infantil. A questão da cognição e do desenvolvimento da criança também se fez presente na palestra de Enrico Fulchignoni, professor da Universidade de Roma e representante da *Seção de Filmes* da UNESCO, intitulada *Problèmes de psychologie infantile au cinéma*. Nela Fulchignoni, um reconhecido filmólogo italiano, apresenta as contribuições da escola francesa de Wallon para os estudos sobre as características da percepção infantil e sobre as reações afetivas das crianças diante dos filmes. E confirma, a partir do exemplos das investigações por ele mesmo realizadas no Instituto de Psicologia da Universidade de Roma, que o ritmo das cenas projetadas na tela interfere no ritmo da respiração dos espectadores e que em crianças isso é mais evidente, justamente pelo modo como o cinema interfere nas emoções dos espectadores mais jovens (FULCHIGNONI, p. 31). Fulchignoni também aborda em sua fala o tema da criminalidade e cinema. Nesse sentido, foi enfático ao afirmar que “é um erro grosseiro supor que os filmes policiais são a causa essencial do aumento da criminalidade” (p. 33, tradução nossa). E conclui criticando o dispositivo da censura, que limita as contribuições do cinema para alargar os horizontes culturais da infância. Para ele, o cinema para crianças deve refletir a totalidade da vida, desde seus aspectos brutais e aquilo que ela tem de passional. De certo modo, a fala de Fulchignoni sintetiza o tom do debate ocorrido na conferência, caracterizado pela positivação dos elementos educativos do cinema recreativo para crianças, e a crítica à censura como um dispositivo efetivo para afastar o público infantojuvenil dos filmes ruins.

Outra presença importante no evento foi Mary Field, representante da *Children's Entertainment Films*, da Inglaterra, primeiro estúdio europeu destinado à produção infantil. Sua fala se difere das demais pois ela trouxe o ponto de vista de quem estava produzindo filmes para crianças e não dos psicólogos e teóricos que refletiam sobre o tema. No entanto, ela procurou demonstrar o quanto o trabalho realizado pela *Children's Entertainment Films* estava afinado com as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no campo da Educação e

¹⁶¹ Nos Anais do evento não consta o nome desse representante. Informa, porém, que ela foi extraída do livro *La presse, le film et la radio dans le monde d'aujourd'hui*, coleção da UNESCO dedicada aos meios de comunicação de massas. Acreditamos ser tratar de uma síntese, ou de um resultado preliminar, do livro que Henri Storck estava preparando para a organização e que foi publicado no mesmo ano em que ocorreu a Conferência Internacional do Filme para Crianças.

Psicologia e que por isso ele se diferenciava dos filmes grandes estúdios. De certo modo, sua participação no evento serviu para legitimar a ideia de que um cinema adequado à infância, ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, era possível. Por fim, as resoluções aprovadas por aqueles que se fizeram presentes na conferência, vão ao encontro daquilo que as pesquisas na área da Psicologia da Infância estavam apontando:

Considera-se desejável que a criança tenha acesso a filmes adaptados à suas condições psicológicas e ao seu grau de formação mental e moral, e que corresponda às suas aspirações, interesses e exigências da sua vida pessoal e social. Tendo em vista os três períodos especificamente distintos da infância e da juventude, é necessário considerar regras distintas para: a) primeira infância (até 6 anos); infância propriamente dita (de 7 a 12 anos); c) adolescentes (depois dos 12 anos). (ANAIS 1ª Conferência Internacional do Filme para Crianças, 1950, p. 67, tradução nossa)

O texto da resolução também esclarece o que deve ser apresentado em cada uma dessas fases acima apresentadas. Como as crianças de 1 a 6 anos “não alcançaram a plena utilização de suas faculdades intelectuais e não são capazes de julgar valores”, a Conferência considerou que elas só podem participar de sessões concebidas especialmente para essa faixa etária. Em relação ao grupo de 7 a 12 anos, a Conferência entendeu que as crianças dessa idade já têm condições de compreender os filmes, mas devido a sua “ingenuidade” e o seu “espírito de imitação”, elas não devem participar de sessões onde sejam exibidos filmes com temas sexuais e violentos “que possam perverter a imaginação ou incitar a imitação irrefletida”. No que diz respeito ao último grupo, a resolução indicou que fossem evitados filmes de forte teor sexual e violência. A lista de resoluções da Conferência é extensa: vai desde a orientação de que cada país crie sua própria legislação baseada nos princípios acima descritos, até a indicação de criação de uma lista com os filmes produzidos para crianças em todo o mundo. Por fim, os membros indicaram que essas resoluções aprovadas pelos presentes fossem enviadas à UNESCO e aos governantes dos países que fizeram parte dos trabalhos para que servissem de subsídio para a continuação dos debates sobre cinema e infância.

4.2 A Filmologia e as bases para a educação cinematográfica: a ação católica e a crítica laica

No tópico anterior procuramos demonstrar como a Filmologia e a Psicologia da Criança se tornaram fundamentais para ampliar o debate a respeito do cinema para crianças no pós-guerra, investindo-o de cientificidade. Não que os problemas de ordem moral envolvendo crianças e cinema deixassem de existir, mas a partir desse período essas duas

disciplinas ganham legitimidade para orientar pais, educadores, médicos, juristas e até governantes, sobre as questões relacionadas à infância e o cinema. Graças a esse novo olhar e a essa nova produção de saberes, o filme recreativo, ou ficcional, até então rechaçado e visto com desconfiança, pode ser percebido como um elemento cultural que – desde que produzido de modo adequado e exibido respeitando determinados critérios – poderia contribuir na educação da infância de forma tão ou mais eficaz que o filme instrumental usado estritamente em atividades escolares. Porém, como mencionamos acima, a preocupação com as consequências morais do cinema na vida da população também partia da Igreja Católica, que desde o período entreguerras já havia criado um órgão específico para tratar do assunto, o *Office Catholique International du Cinéma* (OCIC). Assim, toda essa discussão que emerge no pós-guerra interessou, sobretudo, à Igreja, que via OCIC estimulou a criação de cineclubes católicos em diversos países do mundo e se empenhou em difundir o princípio da *educação cinematográfica* – uma ferramenta para a leitura crítica dos filmes – como antídoto para os possíveis efeitos permissivos do cinema. A seguir, veremos como esses estudos associados às ações culturais promovidas pela OCIC ampararam diferentes práticas educativas que incidiram sobre as crianças e como eles reverberaram no Brasil, a partir de meados da década de 1950.

Se por um lado os estudos articulados em torno da Psicologia e da Filmologia propiciaram mais subsídios para a compreensão dos riscos do cinema recreativo para a infância, por outro contribuíram para consolidar a ideia de que o cinema constitui uma arte autônoma, com uma linguagem própria, que precisa ser aprendida para ser mais bem compreendida. Tal perspectiva fundamentou diversas propostas educativas, concebidas como estratégias para capacitar as crianças, tornando-as aptas para essa linguagem e, ao mesmo tempo, protegê-las das eventuais influências negativas dos filmes. Referimo-nos, sobretudo, a emergência do conceito de *educação cinematográfica* que surge em decorrência desse novo cenário descrito acima. A ideia de educação cinematográfica aparece já na Conferência Internacional de Cinema para Crianças realizada pela OCIC em 1950 e ganha força durante a década, tanto que em 1961 a UNESCO lança um novo volume da coleção *La presse, le film la radio et la télévision dans le monde d'aujourd'hui*: o livro *L'éducation Cinématographique*, de autoria de J. M. L. Peters (1961). A obra em questão tinha como objetivo esclarecer os princípios que regiam essa nova prática educativa e estimular o seu desenvolvimento nos diversos países do mundo, seja através do movimento cineclubista, seja na introdução de uma disciplina escolar específica para tratar desse assunto, estratégia adotada pela OCIC em

muitas escolas confessionais espalhadas no mundo. Peters inicia seu livro esclarecendo que a educação cinematográfica se difere dos pressupostos do Cinema Educativo, ou do uso do cinema como auxiliar do ensino. A educação cinematográfica, afirma, parte da compreensão de que o filme é uma obra de arte e, principalmente, é um “fato social”. Nesse sentido, “é um entretenimento coletivo que exerce uma ação particular no nível cultural e espiritual da população, transmitindo valores espirituais, éticos, religiosos entre outros” (PETERS, 1960., p. 16, tradução nossa). Portanto, para Peters, o filme não é um auxiliar do ensino, ao contrário, ele deve ser objeto do próprio ensino. Daí a necessidade da *educação cinematográfica*, pois ela seria um meio para ajudar crianças e adolescentes a compreenderem o cinema de forma crítica, contribuindo para a formação dos seus gostos. As consequências dessa educação, que poderia acontecer nas escolas, nos cineclubes ou associações comunitárias, desde que orientada por um adulto formado para tal, seria “proteger o jovem espectador da sedução e do mau gosto” e “permitir-lhe julgar com sabedoria e assimilar o melhor que essa arte pode oferecer” (p.15). Baseado nas experiências que vinham ocorrendo em países como a Inglaterra, onde esse debate foi apropriado pelo sistema de ensino, Peters define os objetivos da educação cinematográfica da seguinte forma:

- 1) Ajudar os jovens a se protegerem, pelo exercício do espírito crítico, de filmes cuja atração se deve essencialmente pela superficialidade (inovações técnicas ou exibições de estrelas). que é mais uma questão de publicidade do que de arte da cinematografia propriamente dita. [...]
- 2) Contribuir para a formação estética. Não precisamos analisar aqui a natureza da educação estética, bastará recordar brevemente que a experiência artística é um enriquecimento quase indispensável para o desabrochar harmonioso da personalidade. O cinema hoje é uma arte autônoma e, sem dúvida, a mais adequada ao nosso tempo; em todo o caso, é certamente aquela que, em todas as hipóteses, é a mais conhecida dos jovens.
- 3) Explorar todas as possibilidades oferecidas pelo cinema em termos de educação, não se limitando apenas aos aspectos estéticos dos filmes, mas também aos seus aspectos sociais, morais e espirituais. A esse respeito, pode-se considerar que este 'segundo mundo' onde os espectadores de cinema entram é uma extensão do mundo real e que os jovens, desde que demonstrem discernimento, podem adquirir noções e experiências das quais tirarão grande proveito.
- 4) Iniciar as crianças na linguagem cinematográfica, oferecendo-as a possibilidade de adicionar uma nova dimensão a seu espaço mental. Ainda não estamos acostumados ao cinema: ideias, opiniões e emoções só nos foram transmitidas até agora pelo crivo "racional" da linguagem verbal, de modo que muitas vezes nos sentimos desorientados diante desse novo modo de comunicação, que permite que o mundo exterior adentre em nosso espírito sem adaptação prévia. Precisaremos nos familiarizar com esse processo, pois ele nos dá a capacidade de 'pensar visualmente'.
- 5) Enfim a prática da educação cinematográfica deve ajudar a entender a extensão cada vez maior dos meios de informação e, em particular, dos meios visuais de informação. Por isso, é essencial reconhecer o lugar que

esses meios ocupam nas atividades e assuntos de interesse das crianças e adolescentes, influenciando o desenvolvimento de suas personalidades. (PETERS, 1961, p. 20-21, tradução nossa)

Como consequência da difusão da *educação cinematográfica*, a ênfase na censura, que caracterizou as discussões sobre cinema e infância nas décadas de 1930 e 1940, foi gradualmente sendo deslocada. O debate que surge na década de 1950, contribui para afrouxar as restrições quanto à exibição de filmes recreativos para crianças, porque supõe que trabalho de *educação cinematográfica* a ser realizado junto ao público infantojuvenil, teria um efeito de antídoto em relação aos aspectos nocivos dos filmes ruins e inadequados. Assim, ao mesmo tempo que se tornou possível conceber possibilidades positivas de aproximação da criança ao cinema recreativo, também passou a ser concebível a introdução dos filmes recreativos nas atividades educativas escolares. Sobretudo a partir dos anos 1950, quando diversas experiências de educação cinematográfica foram desenvolvidas no meio cineclubista, fomentando propostas para a introdução do estudo do cinema como parte do currículo escolar.

Em certa medida, a proposta de educação cinematográfica foi também uma resposta ao debate a respeito dos efeitos do cinema sobre a juventude, ocorrido no final dos anos 1940, que insistiam na ideia de que a violência e a delinquência juvenil eram decorrentes do aumento da frequência desse público nas salas de cinema. Essa questão em particular pode ser dimensionada tomando por base revistas vinculadas a associações de cineclubes franceses¹⁶². A análise destas publicações feita por Pascal Laborderie e Viven Soldé (2018) evidencia duas maneiras de conceber a influência dos filmes sobre o espectador: de um lado, aqueles que consideravam que “o cinema imprime suas imagens no cérebro do espectador como uma folha em branco” e, de outro, aqueles que consideram que “não há filmes prejudiciais por natureza, mas espectadores insuficientemente educados”. Se a primeira corrente, majoritariamente ligada aos setores mais conservadores da sociedade, avalizava a censura como recurso para resolver o problema, a segunda concepção, proposta pelos movimentos cineclubistas, sejam eles laicos ou confessionais, tendia a pôr ênfase na complexidade de fatores presentes na recepção, tendo por princípio a “educabilidade do espectador, para o qual não se trata de dirigir consciências, mas, segundo uma concepção emancipatória, de desenvolver o espírito crítico juntamente com suas reflexões sobre os

¹⁶² A revista *UFOCEL informations* e a revista *Cinéma*, vinculadas a organizações laicas, e três revistas ligadas a organizações confessionais, *Télé-ciné*, *Radio-Loisirs* e *Film et famille*.

filmes.”¹⁶³ (LABORDERIE e SOLDÉ, 2018, p. 96). O OCIC não foi criado nesse contexto, mas na década de 1950 suas ações voltam-se justamente à difusão da educação cinematográfica.

Criado em 1928, o Office Catholique Internationale du Cinéma (OCIC) correspondeu a uma tomada de posição da Igreja frente ao cinema, dado que inexistia um órgão que estabelecesse uma diretriz para toda a comunidade católica. Embora inicialmente a tendência predominante desse órgão fosse caracterizada pela negação do cinema – seja pela abstenção no debate, seja pela recomendação de que os fiéis se afastassem dos filmes (VEZYROGLOU, 2004) – suas ações se intensificam e diversificam a partir de meados da década de 1930. Tal intensificação coincide com a publicação, em 1936, da *Encíclica Vigilant Cura*, assinada pelo Papa Pio XI, primeiro documento oficial do Vaticano destinado a instruir arcebispos e bispos dos Estados Unidos sobre o problema do cinema na construção da moralidade católica. Segundo Geovano Chaves, essa Encíclica serviu para estabelecer diretrizes, dentro da própria Igreja, que visavam “regulamentar as atividades cinematográficas, no intuito de se evitar que essas injuriassem e desacreditassem a moral cristã, e levassem os espectadores à inteireza da vida e uma verdadeira educação” (CHAVES, 2018, p. 20). Chaves destaca que é a partir desse momento que a OCIC passou a fomentar algumas iniciativas direcionadas à criação de comitês de censura, produção de listas de orientação sobre filmes, criação de salas de exibição de filmes catequéticos, e mesmo iniciativas de produção e distribuição de filmes e de publicações dedicadas ao tema. Ainda que a criação da OCIC, enquanto um organismo para agrupar e direcionar as iniciativas católicas em relação ao cinema, tenha sido consequência de um reconhecimento deste novo meio como um importante mecanismo de transmissão internacional do conhecimento, em seus primeiros anos de atuação a sua atitude em relação aos filmes recreativos continuou a ser a de suspeição. No entanto, com a emergência da Filmologia e a disseminação de suas pesquisas sobre a influência do cinema em crianças e adultos, é possível perceber uma mudança de posição frente ao cinema e a criação de novas estratégias de ação por parte desse órgão.

Com o objetivo de orientar as famílias e os membros da igreja em relação ao cinema comercial e recreativo, em 1949 a OCIC iniciou a circulação da *Revue Internationale du*

¹⁶³ Acrescentam ainda os autores que seria possível ver uma relação entre estas duas concepções antagônicas e o debate que opõe os defensores de um ensino centrado na explanação do professor (“cours magistral”) e aqueles que defendem uma pedagogia centrada no aluno.

*Cinéma*¹⁶⁴, periódico trimestral que visava divulgar a cultura cinematográfica de acordo com princípios morais católicos. Tratava-se de uma revista de crítica cinematográfica, que propunha um avanço em relação ao critério de cotação moral dos filmes apresentados nos *Les Fiches du Cinéma*¹⁶⁵. Para Jean-Marc Leveratto e Fabrice Montebello (2011) a criação da *Revue Intenationale du Cinéma* expressava uma atitude nova da Igreja Católica diante do cinema, que reconhecia sua função cultural e sua participação “na elevação espiritual e intelectual da humanidade” (LEVERATTO, MONTEBELLO, 2011, p. 54). Assim, a *Revue Internacionale do Cinema* (RIF) pretendia ser um meio de educação para o cinema e não um dispositivo de censura. Seus textos insistiam na necessidade da criação entre os cristãos de uma cultura cinematográfica que serviria de critério individual para a escolha dos filmes. Em *Notes sur les rapports entre l’Office Catholique International du Cinéma et la Filmologie*, François Albera (2009) insiste que o desenvolvimento das pesquisas filmológicas foi um fator fundamental para essa mudança de postura. E isso não aconteceu por acaso. No artigo *Negociações do real entre a Fenomenologia e a Filmologia*, Mauro Araujo (2022) destaca a que a reflexão filosófica proposta pela Filmologia – sintetizada no bordão *crise do espírito* – partiu de problemas colocados, sobretudo, por teóricos cristãos em uma tentativa de reconstruir o pensamento humanista após os horrores da Segunda Guerra Mundial. De fato, existia uma aproximação entre os membros da OCIC e os filmólogos franceses e belgas. Tal aproximação pode ser constatada pela presença de críticos de cinema ligados a Filmologia como Henri Angel, André Bazin, Marcel L’Hebier e Cohen-Séat, na equipe editorial da *Revue Internacionale du Cinéma*. A propósito, esses mesmos nomes estavam ligados direta, ou indiretamente, a esse pensamento católico humanista que se organizou no final da década de 1940. A constatação da proximidade entre membros da OCIC e a Filmologia é reforçada pelo fato de que as pesquisas nessa área eram recorrentemente mencionadas nas edições da RIF, dando embasamento científico às críticas nela apresentadas (ALBERA, 2009).

À luz dos estudos filmológicos, o problema da influência do cinema sobre as crianças também se fez presente em diversos artigos publicados na RIF. Na edição número 12, de

¹⁶⁴ Segundo Paul Lesch, a *Revue Internacionale du Cinéma*, publicação oficial da OCIC, circulou entre os anos de 1949 e 1973 em dezenas de países. Com o objetivo de ampliar seu público leitor, nos cinco primeiros anos a revista era publicada em inglês, francês e espanhol, depois disso passou a ser editada apenas em francês, mas continuou a ser enviada aos países onde a OCIC atuava, como no Brasil. (LESH, 2015).

¹⁶⁵ Criado em 1934, *Les Fiches du cinéma* era uma espécie de catálogo publicado mensalmente pela *Central Catholique du cinéma et de la radio*. Ele apresentava uma listagem dos filmes que entravam em cartaz na França e classificava conforme seu conteúdo moral, indicando às famílias a adequação ou a inadequação das películas conforme a idade do espectador. Não havia uma preocupação com a avaliação estética.

1952, por exemplo, o padre belga Leo Lunders (1952), autor de *Introduction aux problèmes du cinéma et de la jeunesse* e um dos criadores do *Centre International du film pour l'Enfance et la Jeunesse*, entidade não governamental ligada à UNESCO, publica um artigo no qual indaga Cohen-Séat sobre a influência do cinema nas crianças. Para Leo Lunders questão dos problemas relacionados ao cinema e à infância ainda tinham muitas questões para serem resolvidas. As respostas, afirmava Lunders, deveriam vir das pesquisas filmológicas, como os estudos publicados por René Zazzo – *Niveau mental et compréhension du cinéma* – e Gratiot-Hélène Alphanbéry – *Jeunes spectateurs* – que dariam sustentação “científica” às orientações da OCIC. O assunto voltou às páginas da revista, que em 1954 dedicou o número 18 exclusivamente a esse tema.

Em *Notes sur les rapports entre l'Office catholique international du cinéma et la Filmologie* François Albera (2009) salienta que apesar de os críticos católicos e laicos divergirem em alguns momentos, havia entre eles muitos pontos de confluência, já que as pesquisas filmológicas respondiam a muitos questionamentos dos católicos. Para esse autor, as aproximações entre os católicos ligados à OCIC e os pesquisadores da área da Filmologia foi fundamental para a criação e difusão da ideia de *educação cinematográfica*, princípio que passou a reger a orientação católica em relação ao cinema, seja ela expressa em revistas ou nos cineclubes ligados à OCIC. Para evidenciar a ligação entre esses dois campos distintos, Albera destaca que no ano de 1956, M. Cohen-Séat foi entrevistado para comentar dois discursos do Papa Pio XII sobre cinema, proferidos no ano anterior. Segundo o autor da entrevista, Cohen-Séat salientou que

Após ter denunciado os perigos do cinema, após ter sublinhado os aspectos construtivos, após apresentá-lo como um ‘todo’ imenso, o Papa, não deixou de mencionar longamente a pesquisa científica que tem o filme por tema, a qual virá infalivelmente para liderar as perspectivas do conhecimento objetivo dos efeitos do cinema. Uma vez que existem leis que governam o efeito do cinema sobre o indivíduo, devemos encontrar essas leis e estudá-las. A era do amadorismo, em tais assuntos, definitivamente se foi. Se um ‘Codex’ for necessário, esse codex não é e não pode trazer de volta a censura, ou em qualquer caso não pode ser definido apenas pela censura. [...] Apenas a pesquisa científica pode ajudar a estabelecer critérios e padrões. (ALBERA, 2009, p. 109. Tradução nossa)

Sem mencionar textualmente a Filmologia, o discurso do Papa Pio XII foi enfático quanto à importância da pesquisa científica, sobretudo no campo da Psicologia, a respeito dos efeitos do cinema sobre os espectadores:

Mas para penetrar em toda a eficácia do filme e apreciar corretamente a cinematografia, deve-se prestar atenção ao papel importante que tem das leis da Psicologia, seja para explicar a forma como o filme atua sobre os espíritos, seja quando a usa conscientemente para causar mais impressão nos

espectadores. Os especialistas nesta ciência observam cuidadosamente o processo de ação e reação despertado pela visualização do filme, aplicando o método da enquete, a análise, os resultados da Psicologia experimental, e, [nisto] escrutinando as camadas secretas do subconsciente e inconsciente. Eles não estão apenas procurando a influência do filme como algo recebido passivamente pelo espectador, mas também analisam seu poder conexão de ativação psíquica, de acordo com suas leis imanentes, ou seja, o poder que ele tem de subjugar uma mente pelo encanto da representação. (ALBERA, 2009, p. 110. Tradução nossa)

A difusão da Filmologia contribuiu para favorecer uma tendência no seio da Igreja que, no lugar da ênfase na censura, privilegiava o trabalho de *educação cinematográfica*, que teve na atuação dos cineclubes uma importância decisiva. Esse, à propósito, foi o tema da Jornada Internacional de Estudos da OCIC, realizada em Madrid, no ano de 1952. Gusmão e Costa destacam que durante o evento o problema da criança diante do cinema foi debatido de forma enfática na fala do crítico Henri Angel, na qual defendia que,

A educação cinematográfica deve suscitar, desde que o menino se encontre apto para esta aprendizagem, uma nova qualidade de atenção à película, *que provocará novas exigências espirituais e estéticas e uma nova atitude positiva diante da tela*. O objetivo de semelhante movimento é dar ao Cinema lugar completamente distinto do lugar que tem (diversão-ópio) na vida dos jovens e ainda dos adultos; é despertar em nosso público interesse para com a Sétima Arte, fazê-lo ver no Cinema um modo de meditação moral, de expressão plástica e de investigação intelectual. (ANGEL, apud. GUSMÃO; COSTA, 2015, p. 156. Grifos nossos)

Contrapondo cinema-arte – expressão plástica e de investigação intelectual – ao cinema de entretenimento – diversão-ópio – Angel propõe que a *educação cinematográfica* se inicie desde a infância, pois somente esse exercício intelectual de análise do filme pode garantir boas escolhas e afastar crianças e jovens de filmes moralmente duvidosos. Em seu discurso, Angel expressava uma tendência de apropriação do cinema como um fator de cultura importante para o desenvolvimento humano, que encontrava eco em diversos países onde a ação católica se fazia presente, como é o caso do Brasil. No início da década de 1950 ocorreram em nosso país diversas iniciativas no âmbito das instituições católicas que implicaram em ações relacionadas ao cinema. Anexa à estrutura do Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criado no Rio de Janeiro, em 1952, foi formada a Central Católica de Cinema, filiada a OCIC, tendo como finalidade principal a classificação moral dos filmes e a difusão da educação cinematográfica no país. A promoção de cineclubes era uma das iniciativas previstas para “ajudar os espectadores a formarem um julgamento cristão e adotarem uma atitude positiva e refletida em face do cinema, de levá-los a admitirem as

diretrizes da Igreja e de pautar a sua conduta livremente pelas mesmas” (ANGEL, *apud*. PAES, 2010, p. 54).

Neste mesmo ano, os padres André Ruszkowski e Fernand Cadieux, ambos vinculados ao OCIC internacional, vieram ao Brasil, onde deram início ao Curso de Educação Cinematográfica¹⁶⁶ junto a integrantes da OME – Orientação Moral de Espetáculos.¹⁶⁷ Nota-se que essa missão católica para o cinema se pretendia, antes de mais nada, educativa. E, como tal, suas ações iriam incidir sobre os cineclubes, mas também sobre as escolas católicas. Assim, sob a orientação dos membros da OCIC, os professores Hélio Furtado do Amaral e Álvaro Malheiros ofereceram um Curso de Iniciação Cinematográfica, que passou a integrar o currículo do ensino secundário do Colégio Des Oiseux, em São Paulo. Esta modalidade de curso foi levada para outras cidades do Brasil, tendo Hélio Furtado do Amaral como principal propagador. Uma biografia do professor, publicada no jornal do seminário Cristo Rei, de São Leopoldo (RS), em 1956, na ocasião em que ele ministrou um curso de cinematografia nesta instituição, informa sobre sua formação e atuação na multiplicação de cursos de cultura cinematográfica:

Após cursar a Faculdade de Filosofia de São Paulo, frequentou os cursos de cinematografia dados por Carlos Ortiz (padre apóstata e atualmente comunista militante) e acompanhou depois as aulas do Prof. Paulo Emílio Sales Gomes, diretor da Fimoteca de São Paulo. Nesse ínterim já mantinha correspondência com grandes teóricos mundiais do cinema, como Henri Agel, do IDHEC, e Ruszkowski, membro da OCIC. A cultura cinematográfica do Prof. é enorme, tendo ele lido todas as obras importantes sobre cinema. É membro da Comissão de Orientação Moral dos Espetáculos da Federação das Famílias Cristãs. Na cinematográfica nacional Vera Cruz desempenha vários cargos e é ainda membro da Comissão julgadora dos filmes nacionais para o financiamento do Banco do Estado de S. Paulo. Em 1953 foi encarregado de fundar o Centro Nacional de Orientação Cinematográfica, órgão subordinado à Secretaria de Educação da Confederação dos Bispos do Brasil. Já regeu cursos do Maranhão, em 1954, e foi Relator da 1ª. Semana de Cinemas Católicos do Brasil, em Recife, 1955. Em São Paulo, instituiu cursos regulares de cinema em vários colégios, como, p.ex.: Assunção, Des Oiseaux, S. Bento, S. José, Stella Maris (Santos), Anjos da Guarda (Bebedouro), Sion, S. Coeur de Marie, N.Sa. do Rosário S. Cruz.” (Jornal O seminário, 1956, *apud* MALUSÁ, 2007, p. 26)

Entre os anos de 1956 e 1974, Hélio Furtado do Amaral e o Padre Guido Logger ministraram cursos sobre cinema e sobre educação cinematográfica em quase 150 cidades do

¹⁶⁶ Possivelmente o primeiro curso de cultura cinematográfica no Brasil teria sido promovido pela Ação Social Arquidiocesana (ASA) do Rio de Janeiro, em 1951, cf. PAES, Daniel N. G. Olhar ativo, p. 52-53.

¹⁶⁷ Órgão criado em 1937, por ação da Cúria Metropolitana de São Paulo, atendendo às recomendações da Encíclica *Vigilanti Cura*. Em 1951 a OME foi reestruturada, passando a corresponder a um Departamento de Cinema da Confederação da Famílias Cristãs, articulada à Ação Católica. (MALUSÁ, 2007, p.22-24).

país (MALUSÁ, 2007, p 133). Em 1959, Hélio Furtado, agora na condição de chefe da Seção de Psico-Filmologia do Instituto de Psicologia da Universidade Católica de São Paulo, dedicou-se às pesquisas filmológicas a fim de compreender melhor a influência do cinema sobre as crianças brasileiras. Seu objetivo, segundo matéria apresentada no jornal *O Estado de São Paulo*, era estabelecer “um critério científico para se fixar o limite mínimo de idade dos espectadores, para cada fita”, para que desta forma pudesse contribuir nas decisões do Juizado de Menores, de quem ele era também assessor, a respeito da classificação etária dos filmes. No âmbito de suas pesquisas, foram realizados testes com crianças em grupos de idade de 4 a 12 anos, que produziram registros escritos e desenhos a partir das suas impressões sobre os filmes exibidos. Algumas conclusões preliminares foram:

1) o ritmo da projeção é muito rápido para as crianças cujo raciocínio não pode acompanhar as cenas: 2) as crianças das Capitais demonstraram ter nível mental muito mais elevado que as do Interior, o que pode ser explicado, talvez, pela maior frequência aos cinemas e pelo acesso à televisão; 3) as meninas de 11 e 12 anos mostraram estar mais desenvolvidas psicologicamente do que os meninos da mesma idade, enquanto elas demonstraram decepção pela película de passarinhos [Petit Oiseau, de Sonika Bo], denominando-a de “muito infantil” e dizendo que esperavam “um filme melhor”, os meninos disseram que foi a melhor fita que assistiram. Fizeram questão de que ela fosse projetada de novo. (Jornal OESP, 3/04/1960 p. 23)

Essa investigação estava vinculada também a um Plano de Educação Cinematográfica, criado por ele, que seria submetido ao Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Para Hélio Furtado a implementação desse plano deveria ser de interesse dos governos, pois a educação cinematográfica visava “a preparação do homem como espectador no sentido de utilizar o cinema como elemento de formação”, de modo a “substituir a atitude passiva do espectador por um despertar do seu senso crítico”. O plano, bastante ambicioso, previa, na sua etapa final, desencadear um amplo processo de formação de espectadores, mediante a criação de cineclubes em todas as cidades, bem como cursos periódicos de cinema. Entre os colaboradores estavam Samuel Pfromm Neto e a Cinemateca Brasileira. (Jornal OESP, 3/04/1960 p. 23). Não encontramos nos documentos pesquisados qualquer indício de que o projeto tenha saído do papel, porém sua elaboração indica uma intenção, por parte de alguns setores da sociedade, de usar filmes recreativos como recursos para a educação e formação crítica das crianças e jovens diante do cinema.

Hélio Furtado também organizou e ministrou, no ano de 1962, um Curso de Introdução à Pesquisa Filmológica, juntamente com Enzo Assi, padre Guido Logger, Álvaro

Malheiros, Samuel Pfromm Neto e Rui Coelho (Jornal OESP. 04/08/1962, p. 7). Cabe aqui uma breve apresentação dos professores Pfromm Neto e Enzo Azzi, por serem ambos, juntamente com o professor Hélio Furtado do Amaral, os principais entusiastas da Filmologia como método para o estudo da temática do cinema e infância naquela ocasião no Brasil. Pfromm Neto era professor do Departamento de Psicologia da Educação, da Universidade de São Paulo, e diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais e Serviços de Recursos Audiovisuais (SRAV) da mesma universidade. Nessa condição, desenvolvia trabalhos na área de formação de professores sobre o uso de filmes na escola. Sua função como chefe do SRAV da USP o levou à Filmologia e à publicação, em 1959, do artigo *A criança e o cinema* (Boletim de Psicologia, nº 38, dezembro de 1959), no qual apresenta uma revisão de pesquisas produzidas na área da Psicologia que analisa, dentro diversos temas, a influência do cinema sobre o público infantil, o problema da frequência nas salas comerciais e a compreensão da linguagem cinematográfica por parte das crianças. Este mesmo artigo foi transformado em uma aula, lecionada por Pfromm Netto no curso sobre cinema e Psicologia da Criança, promovido pelo Movimento de Arregimentação Femina da Universidade de São Paulo. Nela o professor esclarece o papel da Filmologia na compreensão dos efeitos do cinema sobre o público infantojuvenil:

As investigações sobre a influência do cinema na criança têm visado vários aspectos da vida infantil: a vida emocional, a moralidade, as atitudes, crenças e preconceitos, o comportamento social, o sono, o desenvolvimento intelectual, a delinquência, o aproveitamento escolar, as leituras, etc. Fatores como a idade, o sexo, a escolaridade, a inteligência, a experiência social, o meio cultural e outros são levados em conta. O problema da influência do cinema no menor fragmenta-se, pois, em numerosas áreas de investigação, que, exploradas cientificamente permitirão ao psicólogo, no futuro, determinar de modo mais preciso a amplitude e a penetração desse fluxo. Convém esclarecer previamente que os resultados das pesquisas, embora numerosos, são muitas vezes pouco concludentes e/ou contraditórios. Na verdade, o que Cohen-Séat dizia a respeito, há alguns anos, permanece atual: 'As verdadeiras influências do cinema sobre a criança ainda não foram determinadas', asseverava o ilustre mestre do Instituto de Filmologia da Universidade de Paris. Em vista disso, achava impossível precisar com rigor 'quais os fatores capazes de agir sobre a criança e de generalizar à luz de sua ação, como têm feito numerosos especialistas, mais confiantes nos resultados de seus trabalhos, ou os comitês de censura, muito seguros dos critérios a que recorrem. (PFROMM NETTO, 1960, p. 1)

Embora as reflexões de Pfromm Neto dialoguem diretamente com os pressupostos da Filmologia, suas considerações não se limitam a ela. Nessa aula cita também diversos estudos produzidos por psicólogos estadunidenses que não se relacionam com essa linha investigativa, evidenciando que o cinema para crianças é um assunto que tem despertado interesses distintos

e, portanto, tem sido enfrentado de diferentes modos, mesmo dentro da área da Psicologia da Criança. Porém, em suas considerações finais, aponta a educação cinematográfica como o meio mais efetivo para lidar com o problema, e concluiu citando Bianka Zazzo:

‘A crítica positiva das possíveis influência do cinema deve considerar este último na diversidade dos seus aspectos, e situar a experiência cinematográfica na totalidade de um contexto social e cultural. Na ausência disso, corremos o risco de tomar os efeitos pelas causas e de pôr, assim, de lado, os verdadeiros problemas e as soluções eficazes’ (ZAZZO, apud. PFROMM NETTO, 1960, p.6)

Na condição de diretor Centro Regional de Pesquisas Educacionais e Serviços de Recursos Audiovisuais da USP, Pfromm Netto esteve à frente da preparação de manuais sobre o uso do cinema na escola¹⁶⁸ e da organização do V Curso de Especialistas em Educação da América Latina. O evento, ocorrido em 1962, era voltado à formação de professores e contou com a participação Angel Oliveiros que deu uma aula intitulada *A educação cinematográfica em relação com a idade e com o desenvolvimento intelectual dos alunos*¹⁶⁹. Nela o professor sistematiza o livro de J.M. L Peters, editado pela ONU e retoma a divisão etária proposta por Wallon anos antes. Levando em consideração as três fases do desenvolvimento que devem ter um acesso amplo às fitas cinematográfica (1ª fase de 6ª 9 anos; 2ª fase de 10 a 12 anos e 3ª fase de 13 a 15 anos), Oliveiros apresenta sua proposta de educação cinematográfica, que deve ser adequada a fase em a criança se encontra. Embora não saibamos o número de professores que esse curso atingiu, a existência desse documento evidencia o esforço para se implementar aqui no Brasil um projeto de educação cinematográfica baseados nos pressupostos da Filmologia.

Outro nome importante da Filmologia no Brasil naquele período era Enzo Azzi, professor de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e coordenador do laboratório de Psico-Filmologia da mesma instituição, onde realizava junto aos seus alunos pesquisas relativas à influência do cinema sobre crianças e adolescentes. Sua pesquisa resultou na publicação, de *Aspectos psicológicos da influência do cinema sobre a criança e o adolescente*, texto em que esclarece que o cinema é um fato social e que a criança diante do filme não é um “simples receptor e que existe uma interação entre ela e o filme”. Para Azzi (1957), essa interação se expressa em reações, que devem ser estudadas pelo psicólogo e a

¹⁶⁸ Esses documentos podem ser encontrados Centro Documental da Biblioteca Paulo Emilio Salles Gomes, Cinemateca Brasileira (Pasta D59)

¹⁶⁹ Assim como os documentos anteriores, é possível encontrar uma transcrição dessa aula no arquivo da Cinemateca Brasileira (Pasta D59)

Filmologia. Neste caso, sobretudo, os trabalhos de Henri Wallon e René Zazzo, juntamente com a Psicologia genética de Jean Piaget, seriam ferramentas adequadas para tais estudos.

Sobre Hélio Furtado do Amaral, cabe destacar que entre os anos de 1956 e 1973, foi Chefe do Serviço de Comissões Técnicas do Juizado de Menores de São Paulo, atribuição que exerceu pelos seus vínculos com organizações católicas, mas também fundamentado nos seus conhecimentos de Filmologia¹⁷⁰. Ele foi o responsável pela inclusão deste novo saber nos procedimentos do Juizado de Menores da cidade de São Paulo. Seu objetivo era construir critérios de censura cinematográfica para a Comissão de Cinema do Juizado, para que esta pautasse suas decisões nos conhecimentos oriundos dessa nova ciência:

A fim de que seu julgamento se apoie em dados mais objetivos, decidiu a Comissão realizar pesquisas filmológicas, que têm dado resultados positivos em outros países. Para isso o Juizado solicitou a colaboração dos professores de Psicologia das Faculdades de Filosofia da Capital. (...) O processo de realização das pesquisas nas quais a princípio só serão usadas as curtas-metragens como material cinematográfico é o seguinte: durante a exibição de uma fita a assistência será filmada, em sincronia com gravadores, usando-se para isso material sensível ao infra-vermelho. Isto permitirá observar suas reações psicológicas à duração da projeção e às situações do filme. A seguir será distribuído um questionário organizado pelo Instituto de Filmologia de Paris de acordo com a idade mental e as condições sociais dos espectadores. Seu julgamento possibilitará uma avaliação muito mais objetiva das reações emocionais da assistência.

Estas pesquisas além de tornarem mais objetivo o critério censório da Comissão de Cinema, permitirão o estudo das influências exercidas pelo cinema sobre as crianças.

O Juizado de Menores pretende realizar um movimento cinematográfico educativo entre os menores por meio da realização de curso, conferências, debates, fundação de cineclubes etc. Seu objetivo é a formação de ‘elites’ de espectadores que auxiliarão grandemente no trabalho de seleção e julgamento das fitas. (“Juizado de Menores apoiar-se-á em pesquisas a censura cinematográfica. (Jornal OESP, 23/05/ 1958)

Ainda sobre o interesse do Juizado de Menores de São Paulo pelas investigações filmológicas, no ano de 1967 o jornal *O Estado de São Paulo* divulgou uma nova pesquisa coordenada por Hélio Furtado, na qual o professor buscava compreender como os novos meios de comunicação como a televisão, as transmissões via satélite e a maior liberdade, alteraram a relação das crianças com os filmes e o cinema de um modo geral. A nota do jornal

¹⁷⁰ Maria José Garcia Werebe (2001) e Izabel Galvão (2014) apontam para o fato de que o trabalho de Wallon e sua equipe se tornou popular no Brasil apenas a partir da década de 1980, período em que saíram as primeiras traduções de sua obra em língua portuguesa. No entanto, é curioso perceber que mesmo de forma restrita, as discussões a respeito do público infantil diante do cinema divulgaram já na década de 1960 alguns aspectos da teoria walloniana sobre o modo como a criança percebe o mundo. Na atualidade, o interesse que Wallon e sua equipe demonstraram pelo cinema, bem como o seu envolvimento com a Filmologia, é um dado praticamente desconhecido pela maioria de seus leitores.

afirmava que o Juizado de Menores estava “empenhado em descobrir o que as crianças de hoje pensam dos filmes, como reagem a eles e o que realmente lhes pode fazer mal”. Segundo essa mesma nota, o que já havia sido constatado no primeiro ano de pesquisa, era que a popularização da televisão teve um grande impacto sobre as crianças: “lhes deu outros pontos de vista, uma vivência e um sentido estético que as crianças de outrora não tinham”. No entanto, informava o jornal, as experiências iniciais feitas com os menores de seis anos de idade não foram bem-sucedidas, pois poucas delas já frequentavam o cinema, de modo que os longas-metragens de desenho animado eram cansativos para elas. “Quando acontecia alguma coisa triste todas choravam e a maioria não aguentava ficar até o fim da sessão”, informava o relato da pesquisa apresentado no jornal. Ainda segundo a matéria do jornal O Estado de São Paulo, na falta de filmes adequados para esta faixa etária, as experiências foram realizadas com adolescentes de 15 a 17 anos, sendo que uma delas consistiu na exibição do filme *Um homem, uma mulher*, classificado pela censura como impróprio para menores de 18 anos. Para tanto, se optou por trabalhar com os estudantes do Ginásio PluriCurricular, uma escola que oferecia a disciplina de Cinema em sua grade curricular. Foi observado que os jovens espectadores, já embasados com conhecimentos sobre os aspectos estéticos do cinema, se interessaram mais “pela parte arte, iluminação, trabalho dos artistas e direção, do que pela parte forte, e não se impressionaram muito com as cenas consideradas eróticas pela censura”. Com base nos resultados obtidos, defendiam os membros do Juizado de Menores que a disciplina de cinema deveria ser implantada no currículo de todas as escolas, pois ela fornecia ferramentas para a apreciação estética do cinema, além de contribuir para a construção de critérios para a escolha de bons filmes. (Jornal OESP 13/12/1967 p. 17).

O exemplo da disciplina de Cinema do Ginásio PluriCurricular, mesmo que fosse raro, não era isolado. Em relação a implementação de cursos de educação cinematográfica nas escolas, a *Revista de Cultura Cinematográfica*¹⁷¹, de 1959, publicou uma nota do Apostolado do Cinema no Brasil, que via com entusiasmo a criação da disciplina de cinema como parte do currículo escolar nos colégios *Stella Maris*, *Assomption*, *Sion*, *Sacré Coeur de Marie*, *Des Oiseaux*, *Anjo da Guarda*, *São José*, *São Bento* e *Nossa Senhora do Rosário* (Apostolado do Cinema no Brasil. Apud. MALUSÁ, 2007, p. 28). No entanto, é importante ressaltar que tratam de escolas particulares e confessionais, o que não impedia que intelectuais ligados ao

¹⁷¹ A *Revista de Cultura Cinematográfica* era uma publicação católica, aos moldes da *Revue Internationale du Cinéma*, que circulou entre os anos de 1957 a 1963. Segundo Malusá, apesar da orientação religiosa da revista, nela eram publicados artigos de críticos laicos, o que conferia à publicação uma respeitabilidade diante de um público mais amplo, não se restringindo aos católicos. (MALUSA, 2007).

cinema vislumbrasse a criação de disciplinas de educação cinematográfica também nas escolas públicas.

Esse foi um dos pontos de convergência entre as ações de educação cinematográfica de orientação católica, coordenadas por Hélio Furtado, sob o nome de Equipes de Formação Cinematográfica, e a Cinemateca Brasileira, que, como veremos a seguir, estabelecerá em 1962 parceria com a Prefeitura de São Paulo, para a criação da disciplina Cinema: Prática Educativa. Paulo Emílio Salles Gomes, um dos idealizadores da Cinemateca Brasileira – criada em 1954 – era um grande defensor da ideia de que o cinema fosse levado para os bancos escolares, não aos moldes da experiência do INCE, que dava ênfase no caráter instrumental do dispositivo, mas como um elemento fundamental para o desenvolvimento da cultura brasileira¹⁷². No texto *Catolicismo e Cinema*, publicado no Suplemento Literário do jornal O Estado de São Paulo, Paulo Emílio elogia os avanços de determinados setores da Igreja Católica, sobretudo da OCIC, que vinha se dedicando a pensar o cinema para além da censura moral. Também relata as discussões ocorridas durante a Jornada Internacional de Estudos da OCIC, realizada em Cuba, em 1957. O crítico dá uma especial atenção à fala do padre André Ruzkowski, que defendia que apesar da difusão de revistas, livros e cursos de cinema, ainda era predominante um “analfabetismo” cinematográfico. Paulo Emílio comenta que para Ruzkowski, o “único terreno onde a batalha pela educação cinematográfica pode ser ganha de maneira decisiva – como o foi para a alfabetização e a cultura geral das massas – é a escola”, opinião compartilhada pelo crítico brasileiro. Todavia, enquanto o educador da OCIC defendia que o trabalho com cinema que vinha sendo implantado no ensino secundário deveria ser levado também ao ensino primário, Paulo Emílio pensava que ao lado do ensino médio deveria ser almejada a inclusão do cinema no ensino superior – já que na ocasião ainda não tínhamos cursos universitários de cinema em funcionamento no país – deixando o primário para ações posteriores. Apesar desta variante no modo de conceber, Paulo Emílio enfatizou a concordância de pontos de vista e a convicção de que “o caminho certo é o da criação no currículo das escolas de cursos de apreciação cinematográfica” (GOMES, *Catolicismo e Cinema*. Suplemento Literário jornal OESP, 26/01/1957. p. 5). Este será um

¹⁷² Para Paulo Emílio, o que estava em jogo era a ampliação da cultura cinematográfica, conceito bastante amplo, construído a partir de uma amálgama de leituras oriundas de diferentes campos de saberes das ciências humanas, realizadas pelo crítico durante seus anos de formação dentro e fora do Brasil. Zanatto (2013) destaca o conceito de cultura cinematográfica defendido por Paulo Emílio, que veio nortear as ações de difusão da Cinemateca Brasileira e entendia o cinema como expressão social, linguagem e estética. Para esse autor, as principais influências para a construção desse conceito e para metodologia de análise dos filmes propostas por Paulo Emílio vieram dos textos de André Bazin e dos artigos publicados na *Revue de Filmologie*. Cf. ZANATTO, 2013.

dos caminhos a ser trilhado pela professora Ilka Laurito à frente do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, que seria criado anos mais tarde.

5 “UM OLHAR ABERTO SOBRE O MUNDO”: O DEPARTAMENTO DE CINEMA INFANTIL DA CINEMATECA BRASILEIRA

*A grande missão do cinema é, de uma forma integral, educar.*¹⁷³
Jean Benoit-Levy

Como vimos anteriormente, as décadas de 1950 e 1960 abriram uma nova perspectiva para o cinema de entretenimento. Positivado por uma cultura cinéfila que se estabeleceu gradativamente graças à popularização do cineclubismo, da consolidação de instituições de conservação e de difusão de filmes e do debate acadêmico, o cinema passou a ser visto como um objeto privilegiado de compreensão e análise da sociedade. Entendido como uma arte narrativa e um meio de reflexão sobre os problemas sociais, o cinema recreativo passou a ser encarado como uma ferramenta de formação individual, que deveria estar a serviço da educação e da formação crítica e política. Entender o cinema como instância educativa, no entanto, implicava dar atenção não apenas ao filme, mas aos espectadores e ao modo como eles se relacionavam com o que assistiam.

Tendo como propósito conhecer e explorar as inúmeras potencialidades do cinema no ensino, uma professora secundarista inicia na cidade de Campinas, São Paulo, uma experiência que iria marcar uma inflexão no modo como os filmes, sobretudo os de ficção, poderiam ser utilizados visando uma educação crítica e emancipadora da infância brasileira. A história do cinema para crianças nesse contexto, confunde-se com a história de vida de Ilka Laurito e o seu trabalho realizado junto à Cinemateca Brasileira no início da década de 1960. Apesar de ter sido uma experiência de curta duração, pouco mais de três anos, a professora esteve à frente de uma série de projetos que fomentaram um novo debate sobre a conflituosa relação cinema e infância. Dentre suas ações destacamos a fundação de dois cineclubes infantis, a criação de um departamento de difusão para a infância junto à Cinemateca Brasileira, a organização de eventos sobre o tema criança e cinema, cursos para professores, artigos publicados em jornais de grande circulação, além da publicação de *Cinema e Infância*, que ainda é uma referência para os estudos sobre a temática.

Conectadas aos debates nacionais e internacionais sobre cinema e infância, tais ações nos informam sobre as novas possibilidades vislumbradas naquele momento a respeito do uso

¹⁷³ As epígrafes presentes nesse capítulo, bem como a frase “um olhar aberto sobre o mundo”, que o nomeia, foram extraídas do material pedagógico produzido por Ilka Brunhilde Laurito, em 1962, para o curso Cinema e Infância, direcionados às professoras de escolas municipais e estaduais de São Paulo.

de filmes de entretenimento sob o ponto de vista educacional. Desta forma, como veremos a seguir, o valor educativo atribuído a determinados filmes se transforma, não estando mais relacionado à formação cívica, à construção de um sentimento de amor à pátria ou à adaptação coletiva do indivíduo à sociedade, conforme observado no capítulo anterior. A partir das experiências realizadas pela professora Ilka, pretendemos demonstrar nesse capítulo como novos discursos sobre a infância e o papel da participação e transformação social da educação se articularam ao debate sobre a importância da construção de uma cultura cinematográfica para a emancipação dos indivíduos e da sociedade. Tal articulação foi fundamental para produzir novos critérios para definir os filmes adequados às crianças, bem como para definir as práticas pedagógicas a eles associadas.

Em uma primeira mirada, podemos ver no trabalho desenvolvido por Ilka uma continuação dos debates sobre cinema para crianças produzidos nas décadas de 1930 e 1940, pois há muitos elementos comuns a esses dois períodos, produzindo entre eles um efeito de “quase-continuidade”¹⁷⁴. Ilka Brunhilde Gallo Laurito nasceu em 1925, em São Paulo. Assim como tantas crianças de classe média da cidade, foi aluna da Escola Caetano de Campos, já mencionada no primeiro capítulo, em uma época em que as experiências pedagógicas escolanovistas lá realizadas haviam tornado a instituição uma referência para o ensino em todo o país (GOLOMBEK, 2019). Além disso, informações presentes no relatório do professor Luiz de Mello, já trabalhado no segundo capítulo, corroboradas na dissertação de Ailton Bustamante Abreu (1999), indicam que a Escola Caetano de Campos foi também um importante palco para o desenvolvimento do projeto de cinema educativo de São Paulo, justamente no período em que a pequena Ilka era estudante da instituição. Além de ter vivido como aluna as experiências com o cinema na escola, em seus anos de estudo Ilka participou ativamente como redatora do jornal *Nosso Esforço*, uma publicação escolar coordenada pela professora e bibliotecária Iracema Marques da Silveira, na qual eram publicados textos dos estudantes da instituição¹⁷⁵. Tal formação deve ter contribuído para suas escolhas futuras, já

¹⁷⁴ No célebre prefácio de *As palavras e as Coisas*, Michel Foucault (2002) utiliza a expressão “quase-continuidade” para se referir à aparente persistência da episteme renascentista no pensamento moderno. Segundo ele, toda essa quase-continuidade não passaria de um “efeito de superfície”, que à luz de uma análise *arqueológica* evidenciaria que o pensamento ocidental moderno é constituído muito mais por descontinuidades e rupturas em relação ao período anterior, do que por um encadeamento epistemológico. Nossa tentativa nesse capítulo é evidenciar a novidade e a ruptura que Ilka irá propor em seu trabalho na Cinemateca em relação às proposições para o cinema infantil.

¹⁷⁵ O trabalho realizado pela professora Iracema Marques da Silveira junto à Biblioteca Infantil da Escola Caetano de Campos era bastante complexo e procurava articular as propostas pedagógicas escolanovistas ao cotidiano da Biblioteca Infantil por ela criada. A partir dessa articulação, a biblioteca escolar ganhou um novo status,

que após ter se licenciado em Letras na Universidade de São Paulo, no início da década de 1950, Ilka se tornaria escritora e professora de Língua Portuguesa. Porém, essa aparente continuidade não passa daquilo que Michel Foucault (2002) chama de *efeito de superfície*. O trabalho que ela viria a desenvolver junto à Cinemateca Brasileira, como veremos a seguir, é marcado por descontinuidades, que estão atreladas não somente ao novo status pelo qual o cinema será reconhecido no período pós-guerra, mas também por mudanças no entendimento daquilo que é importante para a educação das crianças e no entendimento daquilo que se espera das futuras gerações.

5.1 Ilka Laurito e o deslumbramento diante da *arte-confluência*

Devido a sua formação literária e o seu trabalho como poeta, Ilka Laurito¹⁷⁶ foi uma mulher que depositou na arte e na docência o sentido de sua vida. Desde que começou a lecionar, antes mesmo de se formar em Letras, procurou desenvolver junto aos seus alunos atividades que os aproximassem da sensibilidade artística, como a criação de grupos de teatro e oficinas de escrita criativa. A partir da leitura das correspondências de Ilka com o escritor paulista João Antônio, Maria da Paz Lencinas (2015, p. 12), observa que tal aproximação entre arte e ensino era uma estratégia criada pela professora/poeta para “sanar a desvalorização da arte que ela mesma sofria na pele, instruindo seus alunos para que talvez, alguns deles viessem a se tonar pessoas sensíveis à beleza da arte”. Espectadora assídua dos

passando a ser entendida como um espaço de aprendizagem ativa das crianças, ampliando o trabalho pedagógico que ocorria na sala de aula. Dentre as atividades desenvolvidas pela professora Iracema estavam a *Hora do conto* e a criação da figura do aluno-bibliotecário na qual, estudantes que frequentavam do 3º ao 5º ano do ensino primário eram estimulados a trabalharem de forma voluntária como bibliotecários mirins. Ilka foi uma dessas voluntárias. Além de ajudar na organização da biblioteca, na catalogação de obras e na orientação de outros estudantes, caberia aos alunos-bibliotecários a tarefa de realizar a leitura de livros infantis para indicar aos colegas que frequentavam o local. Como consequência dessa atividade a professora Iracema criou o *Jornal Nosso Esforço*, publicação mensal organizada e redigida pelos alunos bibliotecários que se manteve ativa de 1936 até 1967 (VIDAL, 2014). Em decorrência do trabalho que veio a desenvolver anos mais tarde, em 1961, Ilka voltaria à Biblioteca Infantil da Escola Caetano de Campos, mas dessa vez como Diretora do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira. Nessa nova condição, estabeleceu parceria com a professora Iracema para a criação do primeiro cineclubes infantil da cidade de São Paulo, que funcionaria justamente na biblioteca que frequentava quando criança.

¹⁷⁶ Além de professora, Ilka Brunhilde Gallo Laurito (1925-2012) foi também uma proeminente poetisa e escritora paulista no final da década de 1950. Durante sua vida publicou 12 obras, entre poesia, crônica, crítica literária e cinematográfica e literatura infantojuvenil. Dentre suas publicações no campo literário destacamos *Caminho* (1947); *Autobiografia de mãos dadas* (1958); *Generatrix* (1982); *Canteiro de Obras* (1987), livro de poesia pelo qual recebeu seu primeiro Prêmio Jabuti; *A menina que fez a América* (1990), também ganhador do Prêmio Jabuti na categoria infanto-juvenil. A respeito da trajetória literária de Ilka indicamos a leitura de *Imagens escritas, letras enquadradas: literatura e cinema em Ilka B. Laurito e João Cândido*, de Maria Paz Lencinas (2015), único trabalho acadêmico encontrado em bancos de teses e dissertações sobre esse assunto. Nele, Lencinas analisa como a escrita literária de Ilka estava permeada, desde cedo, por elementos e procedimentos narrativos próprios da linguagem cinematográfica.

filmes que estavam em cartaz em São Paulo, sua relação mais íntima e reflexiva com o cinema, sobretudo aquele voltado ao público infantil, se iniciou um pouco mais tarde, quando já completava mais de dez anos dedicados à docência. Foi no espaço de formação cinematográfica do Cineclube do Departamento de Cinema do Centro de Ciências Letras e Artes (CCLA)¹⁷⁷ da cidade de Campinas, que Ilka reconheceu o cinema como uma “arte-confluência” e vislumbrou nele novas possibilidades pedagógicas. Os dirigentes do cineclube do CCLA, em funcionamento desde 1958, haviam estabelecido uma parceria com a Cinemateca Brasileira, que lhes orientava sobre a organização das programações, emprestava-lhe filmes e oferecia cursos aos interessados na arte do cinema. Graças a essa parceria e ao apoio da Embaixada Francesa, a agremiação organizou em 1960 o Festival Lamorisse, no qual foram exibidos os filmes *Bim, le petit âne* (1949), *Crin Blanc* (1953) e *Le ballon rouge* (1956)¹⁷⁸, de Albert Lamorisse (DIÁRIO DO POVO, 7/5/61). Trata-se de três filmes protagonizados por meninos de diferentes origens étnicas e sociais (Marrocos; Sul da França; e Paris, respectivamente) nos quais as temáticas da amizade, imaginação e emoções infantis são exploradas de forma poética através de histórias que procuram reconstituir o encantamento do mundo a partir da perspectiva das crianças. Embora não se tratasse de um festival destinado ao público infantil, Lamorisse era conhecido no meio cinéfilo e também fora dele, como *o cineasta da infância*. Acreditamos que esse reconhecimento se deva ao fato de seus filmes mais conhecidos e premiados serem protagonizados por crianças, contarem com soluções narrativas típicas das fábulas; e privilegiarem temas que naquele momento estavam associados ao universo infantil, como pureza, imaginação e encantamento diante do mundo.

Sem dúvida, o papel da crítica cinematográfica associado aos temas e personagens retratados nos filmes de Lamorisse contribuiu para que o diretor fosse reconhecido internacionalmente como um importante “realizador de filmes infantis” (ZAZZO, 1956, p.71).

¹⁷⁷ Fundado em 1901 por um grupo de intelectuais positivistas, o Centro de Ciências, Letras e Artes é ainda hoje uma referência cultural da cidade de Campinas. Trata-se de uma associação cultural que durante o século passado foi responsável por promover importantes ações artísticas e culturais, dentre as quais se destacam exposições de artistas renomados, como Lasar Segall, ciclos de palestras e debates sobre o cenário cultural do país, a criação e manutenção de uma biblioteca e museu de arte, além da criação do primeiro cineclube da cidade, na década de 1950.

¹⁷⁸ Dos três filmes mencionados, *Bim, le petit âne* é o menos conhecido de Albert Lamorisse. Trata-se de um filme de 51 minutos, produzido em 35mm, PB, pela *Société française du cinéma pour la Jeunesse* e pela associação *L'Ecran des Jeunes*, que conta a história de amizade entre um menino e seu burrinho. Em entrevista à Bianka Zazzo, em 1956, Lamorisse afirma que dos seus três filmes considerados infantis, *Bim* foi o que ele realmente teria concebido pensando nesse público específico, porém foi o menos reconhecido nesse sentido. (ZAZZO, 1956, p. 72)

Igualmente, aqui no Brasil, o crítico e membro da OCIC, Humberto Didonet, considerava sua obra como um “exercício de meditação, a verdadeira vocação estética do cinema” (Jornal do Dia 20/05/1961) e seus filmes repercutiam entre os admiradores da sétima arte como obras de extrema beleza e poesia, possíveis graças ao uso artístico e preciso que Lamorisse fazia de todos os recursos que a linguagem cinematográfica poderia oferecer. Por essa razão, as obras do cineasta francês integravam a listagem de filmes recomendados nos catálogos organizados pelos membros da OCIC no Brasil. Graças ao respaldo da crítica especializada, o festival organizado pelo Cineclube do CCLA foi recebido com entusiasmo no meio cinéfilo e cultural da cidade. Considerando as temáticas retratadas nos três filmes e a aproximação delas com o universo infantil, o evento foi aberto a um público misto, contando com a presença de adultos e crianças.

Na ocasião do festival, Ilka Laurito ocupava o cargo de diretora do Departamento de Literatura do CCLA, atividade a qual se dedicava de forma voluntária nas horas em que não estava lecionando Língua Portuguesa para as turmas secundárias do Instituto Carlos Gomes¹⁷⁹. Na condição de membro do CCLA, a professora acompanhou toda a programação daquele importante evento como uma espectadora despretensiosa, sem qualquer outro objetivo que não fosse conhecer os famosos filmes de Lamorisse. Mas durante a apresentação de *Crin Blanc*, que narra a história do menino Falco e sua amizade pelo cavalo selvagem, Crina Branca, Ilka pela primeira vez se sentiu “atraída pelo cinema como forma de ação no campo da educação” (LAURITO, 1966). Conforme ocorria em toda a exibição do cineclube, após o término do filme foi organizado um debate entre os participantes, com o qual as crianças ali presentes foram estimuladas a interagir, respondendo perguntas dos mediadores e expressando suas opiniões sobre a obra de Lamorisse. A dinâmica proposta, bem como as reações das crianças teriam despertado o interesse da professora para o uso de filmes processo educativo. A esse respeito, Ilka relatou ao jornal *Diário do Povo* sua impressão diante da sessão: “achei no cinema a *arte-confluência*: é palavra, é som, é imagem, é técnica, ao mesmo

¹⁷⁹ Um dado importante sobre a vida pessoal de Ilka é que ela não se casou nem teve filhos, condição que contribuiu para que ela pudesse se dedicar à docência e às atividades artísticas e culturais as quais se envolveu durante toda a sua vida com engajamento e paixão, depositando nelas o sentido de sua vida. Essa forma passional com que Ilka se entregava aos seus projetos pode ser observada nos diversos textos por ela produzidos enquanto esteve à frente do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira. Quando do encerramento das atividades do DI, voltou-se novamente à literatura, tornando-se membro dos grupos de divulgação literária *Poesia na Praça* e *Poetas na Praça*, atuantes em São Paulo na década de 1970 (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira), campos de atuação de Ilka praticamente desconhecidos, mas que merecem pesquisas à parte.

tempo trabalho de criação individual e de equipe” (DIÁRIO DO POVO 7/5/1961, [recorte] DI/CB Grifo nosso).

Concebendo o cinema como “arte-confluência”¹⁸⁰ com grande potencial para a formação estética e humanística de crianças, Ilka decidiu, então, dedicar-se ao estudo dessa temática de modo mais profundo. Assim, durante as férias daquele mesmo ano estabeleceu contato com a Cinemateca Brasileira e iniciou suas pesquisas sobre o tema. “Eu nada sabia de cinema, muito menos de cinema para a infância”, confidenciou Ilka anos mais tarde, em uma de suas palestras sobre sua experiência com o cinema infantil (LAURITO, 1966). Nesse sentido, relata que seu contato com a obra *Le film récréatif pour les spectateurs juvenils*, de Henri Storck, apresentada no capítulo anterior, foi fundamental para a sua compreensão sobre cinema e infância: “descobri um atraso de mais de dez anos em relação à Europa. Acredito que o livro, para quem se inicia, é útil até hoje e não foi superado na maioria dos aspectos” (LAURITO, 1966). É importante ressaltar que quando Ilka começou a se interessar por esse tema a bibliografia disponível no Brasil era bastante limitada e restrita aos círculos cinéfilos. Desta forma, o acervo de livros e revistas adquiridos pela Cinemateca Brasileira desde seus primeiros anos¹⁸¹ foi fundamental para a formação autodidata de Ilka Laurito. Como vimos, o debate que havia se estabelecido – e de certo modo se popularizado entre intelectuais ligados à Educação décadas antes – era em torno do cinema instrutivo ou pedagógico. E as principais obras nesse sentido, mesmo no início da década de 1960, eram os livros de Venâncio Filho em co-autoria com Jonathas Serrano e Canuto Mendes, já trabalhadas no primeiro capítulo. Mas no que se refere aos filmes recreativos quase nada havia sido publicado no país.

¹⁸⁰ Cabe aqui um breve comentário a respeito do uso do termo “arte-confluência” por Ilka, pois, ele está vinculado a uma ideia, bastante difundida desde a década de 1940, de que o cinema mobilizava elementos de todas as outras artes, por isso, muitos críticos e cineastas com que Ilka estabelecia franco diálogo, chegavam a defender uma superioridade do cinema em relação aos outros modos de expressão. Apesar de na atualidade alguns estudiosos do Cinema se contraporem a essa ideia, tal compreensão permanece viva. Para Adriana Fresquet, a síntese do cinema como arte total, ou *arte-confluência* conforme foi categorizada por Ilka, se justifica “em razão de que o cinema solicita todos os sentidos e todas as emoções [...]. Concebe-se como uma arte do espaço e arte do tempo, arte da narrativa e da descrição, arte do diálogo e da arte musical, arte e dança e de postura escultural, arte do desenho e da cor.” (FRESQUET, 2007, p.2). De todo modo, para a professora Ilka Laurito, a compreensão da dimensão artística do cinema vai ser fundamental em sua proposta educativa.

¹⁸¹ A organização e o acesso a uma biblioteca especializada em cinema devem ser entendidos como parte da política de difusão e democratização da cultura cinematográfica proposta por Paulo Emílio Salles para Cinemateca Brasileira nas suas primeiras décadas. Para Correa Jr, a documentação não fílmica – que inclui a organização de uma biblioteca especializada; coleção de folhetos e cartazes; acervo de roteiros de filmes; fotografias e “tudo mais no universo da cultura cinematográfica” – é o que diferencia uma cinemateca de um arquivo de filmes qualquer e o que delinea seu caráter político e pedagógico. (CORREA JR., 2010 p. 180 – 182).

De todo modo, as poucas publicações a esse respeito eram frutos da nova cultura cinematográfica que se estabelecia a partir da década de 1950, impulsionada, sobretudo, pelos trabalhos produzidos no âmbito da Filmologia. É o caso dos livros *Cinema e Criança*, de Mark Koenigil, que se propõe a “demonstrar a influência dos filmes sobre os espectadores infantis” (KOENIGIL, 1955, p. 5) e *Promoção de Bons filmes* (1959) e *Cinema para crianças* (1961), ambos de Humberto Didonet que, escritos à luz da Filmologia e das orientações do *Office Catholique International du Cinéma* (OCIC), buscavam orientar pais e educadores na escolha de filmes com valores morais e estéticos elevados para a formação humanista das crianças.

À medida que inicia o estudo de obras sobre filmes para o público infantil, Ilka começa a participar de eventos cujas temáticas gravitavam em torno de seu novo campo de interesse, como o II Curso de Formação Cinematográfica, oferecido pela Cinemateca Brasileira em 1960. Sua imersão nesse “mundo novo” lhe abriu novos horizontes, e fez com que a professora sentisse a necessidade de aprofundar a sua formação junto àqueles que estudavam a temática de modo sistemático. Na pasta *Correspondências*¹⁸² do arquivo da Cinemateca Brasileira, é possível encontrar diversas cartas enviadas por Ilka para pessoas e instituições que desenvolviam trabalhos nessa área. Em uma dessas cartas, a cópia de um *Plan d'études*, a professora demonstra seu desejo em estagiar na França, sob a justificativa de que no Brasil havia uma “falta absoluta de especialistas em cinema educativo e recreativo para a infância e juventude” (LAURITO, 13/11/1960, CB/pasta 6, tradução nossa). No documento, uma espécie de carta de intenções, a professora apresenta um plano de estudos e solicita uma vaga no Instituto de Filmologia da Universidade de Paris para que possa ter “a formação superior necessária para a compreensão dos problemas relativos ao Cinema e suas relações com os diferentes públicos, sobretudo o infantil”. Além da formação teórica, Ilka parece preocupada também em compreender a prática pedagógica do cineclubismo direcionado para crianças e adolescentes. Desta forma, na mesma carta demonstra seu desejo de estagiar no *Ciné-club Cedrillon*, fundado por Sonika Bo, e ter acesso às exibições do *Ciné-club de*

¹⁸² Nessa pasta estão arquivadas todas as cópias das correspondências enviadas por Ilka sobre a temática do cinema para crianças, mesmo antes da criação do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, o que deixa evidente o empenho de Ilka em se aprofundar na temática e registrar o processo e os caminhos que seguiu em sua formação autodidata. Tal esforço foi reconhecido pelos diretores da Cinemateca Brasileira que a convidaram, meses mais tarde, para estar à frente da criação do DI. Assim, nesse acervo estão depositadas correspondências de natureza diversa, que vão desde outros cineclubes brasileiros parabenizando o trabalho desenvolvido por Ilka no DI; cartas de embaixadas de países como Canadá, França, Alemanha e Inglaterra, orientando sobre como conseguir filmes para serem exibidos nos cineclubes infantis; convites para participação de eventos; até pedidos de orientação para criação de cineclubes infantis em outros locais do país.

Jeunes, dirigido pelo professor Jean Michel. Nesses dois ambientes concebidos para exibir e debater filmes para crianças de diversas idades¹⁸³, Ilka acreditava que poderia estudar de forma viva e dinâmica as reações do público infantil diante dos filmes, a organização de uma cinemateca de acordo com a idade das crianças e aprender a escrever roteiros para jovens espectadores. Embora o destinatário não estivesse especificado na carta, uma correspondência do Instituto de Filmologia da Universidade de Paris não deixa dúvida de que Ilka efetivou seu pedido de estágio a Cohen-Séat, que naquele momento dirigia a instituição, mas que não pôde atender sua solicitação¹⁸⁴. De todo modo, o conteúdo da correspondência evidencia suas preocupações a respeito da especificidade do público infantil, além de apresentar suas intenções de pesquisa, fornecendo pistas sobre sua trajetória formativa e influências teóricas. Como é o caso da referência do pensamento francês sobre o cinema, bastante significativa no meio intelectual da Cinemateca Brasileira, e da Filmologia e seus estudos voltados à compreensão dos efeitos do cinema sobre as crianças.

Seu interesse pelo estudo de filmes destinados ao público infantil também pode ser observado na carta enviada ao crítico católico Humberto Didonet, na qual Ilka pede orientações sobre a organização de um cineclube e contatos de pessoas que trabalhem com o tema cinema e infância:

A isto pretendo dedicar-me, daqui por diante, e nisto pretendo aprofundar-me. É quase uma mudança total de campo de estudos, mas creio que nenhum intelectual desta época pode ficar alheio à tremenda importância cultural do fenômeno cinematográfico. Assim é que, munindo-me de livros especializados que tenho encontrado, estou, no momento, empenhada na organização de um cineclube infantil com meus alunos, em colaboração com o Departamento de Cinema do Centro de Ciências. [...] Penso mesmo na possibilidade – se os órgãos competentes me compreenderem e ajudarem – de fazer um curso de Filmologia na Sorbonne e voltar apta para trabalhar nesse campo em que não se admitem diletantes. Por isso, peço-lhe um grande favor de orientar-me num caminho que mal começo a palmilhar e que o senhor já trilha com segurança. Gostaria que me ajudasse com ideias, modelos de material de organização de cineclube, com indicações de livros e, principalmente, com indicação de contatos sobre cinema para a infância e a juventude. (LAURITO, carta, s/d. CB/DIJ saco 3)

O cineclube que Ilka afirma estar empenhada em organizar, como veremos a seguir, se concretizaria meses depois. E foi em função de seu desejo de criar um local para exibir e

¹⁸³ Segundo LARA (2015, p. 105) as exibições do cineclube *Cendrillon*, de Sonika Bo, eram destinadas a crianças de 6 a 12 anos, enquanto as atividades do *Ciné-club de Jeunes*, criado por Jean Michel em Valence, eram voltadas para crianças mais velhas, com idade entre 6 e 16 anos.

¹⁸⁴ A correspondência, com a data de 21 de dezembro de 1960 e assinada por Mme M. Vinsot, informa que Cohen-Séat não poderia atendê-la, nem responder à carta pessoalmente, pois naquele momento encontrava-se “em missão no estrangeiro”. (VINSOT, carta, 21/12/1960. CB/DIJ, saco 3)

debater filmes com as crianças que a professora iniciou seus estudos sobre cinema e infância, recorrendo à ajuda especializada de Didonet. Naquela ocasião, o professor, um dos principais nomes da OCIC no Brasil, escrevia críticas cinematográficas para diferentes veículos de imprensa. Em seus textos mesclava as orientações morais e humanistas da Igreja Católica para o cinema, com análises fundamentadas nas pesquisas filmológicas. Além disso, na década de 1950, Didonet havia fundado em Porto Alegre o cineclube *Pro Deo*, cujo objetivo era proporcionar a educação cinematográfica através do debate qualificado e do entendimento do cinema como uma arte elevada¹⁸⁵. Sua leitura era pautada em um “humanismo cinematográfico”, que via no cinema não algo a ser combatido, mas sim “instrumento privilegiado para difusão de valores humanísticos” (DIDONET, 1964, p. 42). Com relação ao público infantil, Didonet criticava a falta de produções que atendessem às especificidades das crianças, consideradas por ele como “espectadores vulneráveis”, e defendia a necessidade de adultos, fossem eles professores, mediadores de cineclubes ou pais, auxiliarem na seleção dos filmes e discutirem sobre o que foi assistido (DIDONET, 1960, p. 53). Seu livro *Promoção de bons filmes*, de 1959, destinado sobretudo às famílias, era uma das únicas obras publicadas no Brasil que tratavam do assunto cinema e infância. Conforme carta enviada por Ilka a Didonet (LAURITO, carta, s/d. CB/DIJ saco 3), foi graças à leitura de sua obra que a professora teve contato com o trabalho do padre belga Leo Lunders, que acabou se tornando outra importante referência na tarefa que Ilka iria desenvolver mais tarde. Como é possível verificar em inúmeros documentos depositados no arquivo do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, os escritos de Lunders, produzidos à luz da Filmologia e das orientações estéticas e morais da OCIC, foram fundamentais para a formação de Ilka e para seu entendimento a respeito do tema cinema para crianças.

Embora os documentos analisados para essa pesquisa não nos permitam traçar uma ligação formal de Ilka com o movimento cineclubista católico, tudo indica que a influência dos intelectuais ligados à OCIC foi tão importante no começo de sua trajetória com o cinema infantil, quanto as orientações recebidas pelos membros da Cinemateca Brasileira. Em correspondência a José Carlos de Mello e Souza, responsável pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário do Ministério da Educação, Ilka afirma que

¹⁸⁵ Em *Absolutização do mediador: da censura prévia ao conhecimento prévio*, Fábio de Godoy Del Picchia Zanoni propõe uma crítica a essa ideia de leitura qualificada do filme defendida por Humberto Didonet e compartilhada por parte do movimento cineclubista. Para ele, a metodologia proposta pelo cineclubismo, que parte do princípio de que o filme precisa ser criticado e desmistificado, coloca o espectador em uma condição inferior e incapaz de acessar todos os segredos do filme, enquanto o mediador da sessão seria uma figura de poder, justamente por conhecer aquilo que aos demais não é sabido. (ZANONI, 2016)

sua “obsessão pelo estudo de cinema” a teria levado a participar dos debates do Cineclube Dom Vital, de São Paulo, uma agremiação católica fundada por Carlos Vieira e Rudá de Andrade, que naquele momento também atuava junto à Cinemateca Brasileira. Nesse sentido, MALUSÁ (2007, p. 19) destaca que, por mais que as relações entre católicos e intelectuais ligados ao cinema no Brasil fosse conflituosa devido ao olhar moralista e censor característico dos primeiros, a partir de meados da década de 1950 se constrói uma aproximação entre esses dois grupos, principalmente por conta do crescente movimento cineclubista católico. Tal aproximação, nem sempre pacífica, se deveu àquilo que, no texto *Catolicismo e Cinema*, Paulo Emílio Salles (1957) chamou de “alargamento dos horizontes nos meios católicos”. Para o crítico, essa nova tendência difundida por parte dos intelectuais de viés mais progressistas ligados à Igreja buscava “substituir cada vez mais a repressão negativa e moralizante por uma ação positiva de formação cultural” (OESP, Suplemento Literário, 26/01/1957, p. 5). Paulo Emílio referia-se justamente à proposta de educação cinematográfica que deveria acontecer desde a escola primária, defendida pela OCIC, e que mais tarde foi abraçada por Ilka e pela Cinemateca Brasileira em seu projeto de criação de um Departamento Infantil.

Se as correspondências foram fundamentais para estabelecer contato com escritores e dirigentes de cineclubes do Brasil e fora dele, o convívio com os membros da Cinemateca Brasileira como Paulo Emílio, Rudá de Andrade, Maurice Capovilla, Jean-Claude Bernardet e Luiz Almeida Salles propiciou à Ilka uma experiência singular na sua formação cinematográfica. Tais personagens faziam parte de um grupo de intelectuais paulistas que, pelo menos desde o início da década de 1950, trabalhavam intensamente pelo “renascimento artístico geral”, pela democratização da cultura e pela construção de “uma cultura especificamente cinematográfica” (GALVÃO, 1981, p. 25)¹⁸⁶. Trata-se de um grupo notoriamente vinculado ao pensamento de esquerda e ao debate cinematográfico que ocorria na Europa, sobretudo na França, e que compreendia o cinema não só como a mais importante

¹⁸⁶ Segundo Maria Rita Galvão (1981) esse renascimento artístico e cultural vivido em São Paulo no pós-guerra só se tornou possível graças à intervenção da burguesia industrial paulista, que reconheceu no fim da guerra e no fim do Estado Novo uma vitória do capital privado e do liberalismo. Nesse contexto, marcado por uma certa euforia econômica, a questão cultural em São Paulo passou a ser um problema da burguesia, que necessitava de uma espécie de “aparato exterior de refinamento”. Desta forma, diversos empresários ligados à indústria passaram a investir grandes quantias em dispositivos para o fomento e a difusão da cultura, como o Museu de Arte Moderna, o Museu de Arte de São Paulo e a criação da companhia de Teatro Brasileira de Comédia, que contava com profissionais de altíssimo nível. Essa nova elite agia como mecenas, a fim de suprir a ausência de ações do Estado nessa área. O Cinema vai se beneficiar da iniciativa privada com a criação de grandes estúdios, como Vera Cruz, Maristela Filmes e a Multifilmes, que, apesar da vida curta, irão produzir grandes e premiadas produções, alimentando o debate sobre o cinema no meio intelectual.

expressão artística, mas como arma estética para transformação social. Gravitando em torno da figura de Paulo Emílio, que naquele momento estabelecia um franco diálogo com críticos franceses, como André Bazin, George Sadoul, Henri Langlois e Siegfried Kracauer (ZANATTO, 2013), a “turma da Cinemateca”, da qual Ilka viria a fazer parte, orientou seu ativismo cinematográfico na difusão de filmes, no desenvolvimento de uma cinefilia engajada em causas sociais e na construção de uma história do cinema brasileiro. O cinema mundial vivia um novo momento, com a ampliação dos polos de produção em diferentes países do mundo: Ásia, África e, principalmente, América Latina. Essas cinematografias periféricas – em parte fomentadas no pós-guerra pela UNESCO – reforçavam a ideia do cinema como uma ferramenta política. Assim, tais produções davam ênfase aos problemas sociais nacionais, ao mesmo tempo em que denunciavam o imperialismo midiático de países como os EUA. Na tentativa de construir um cinema novo e com elementos marcadamente nacionais, essas cinematografias periféricas subverteram o uso da linguagem cinematográfica, resultando em muitos casos em uma estética revolucionária¹⁸⁷. No que diz respeito à crítica cinematográfica, esses “homens do cinema”, se empenhavam em denunciar os efeitos perniciosos do capitalismo excludente e agir na defesa da valorização da cultura nacional e latino-americana como uma forma de resistência ao imperialismo cultural estadunidense.

Porém, apesar de progressista, esse grupo com quem Ilka passou a dialogar e conviver cotidianamente a partir de 1960 era majoritariamente masculino, condição que deve lhe ter causado algumas dificuldades iniciais. Dificuldades que, decerto, só não foram maiores graças ao seu campo de atuação: o cinema infantil, um tema “menor”, mas que ganhava importância diante do entendimento crescente naquele momento de que a educação cinematográfica deveria começar desde cedo. Tendo como base suas trocas de correspondências podemos ver como Ilka foi persistente e destemida em buscar a melhor formação e “furar bolhas” – sejam elas acadêmicas ou sexistas – estabelecendo contatos improváveis para uma professora de escola e participando de encontros e grupos nos quais a presença feminina era bastante

¹⁸⁷ No Brasil esse movimento cinematográfico ficou conhecido como Cinema Novo. Em grande medida inspirados pelo neorealismo italiano, cineastas brasileiros como Linduarte Noronha, Nelson Pereira dos Santos, Joaquim Pedro de Andrade, Cacá Diegues e Leon Hirszman se empenharam na construção de filmes que mostravam conflitos sociais resultantes de uma história marcada pela exclusão. São obras que expõem os aspectos contraditórios e paradoxais da sociedade brasileira. Glauber Rocha foi o mais influente e prolífico cineasta do movimento. Suas obras se tornaram referências para o cinema brasileiro e mundial. Além de filmes, Rocha deixou um legado de textos que são fundamentais para a história e crítica do cinema. Entre eles, destacamos o manifesto *A estética da fome*, publicado em 1965. Nele, o cineasta denuncia o olhar colonizador europeu sobre a América Latina, e o modo como este olhar constitui sua autoimagem: “Aí reside a trágica originalidade do Cinema Novo diante do cinema mundial: nossa originalidade é nossa fome e nossa maior miséria é que esta fome, sendo sentida, não é compreendida.” (ROCHA, 1965)

limitada. Mas, talvez, justamente o fato de ser mulher e professora – condições que histórica e culturalmente estão associadas ao trabalho com crianças – tenha contribuído para que Ilka fosse aceita e acolhida por um grupo tão restrito de intelectuais, que passaram a ser seus principais interlocutores.

Figura 14 – Ilka Laurito, Paulo Emílio (à sua esquerda) e outros cineclubistas na IV Jornada Nacional de Cineclubes de Porto Alegre, 1963.



Fonte: Arquivo pessoal de Fausto Correa Junior.

Dando continuidade aos seus estudos, no início de 1961 Ilka participou do Congresso Brasileiro de Cineclubes no Rio de Janeiro, no qual teve a oportunidade de conhecer com mais profundidade as experiências sobre cineclubismo infantil em outros países¹⁸⁸. Segundo o

¹⁸⁸ Na ocasião do Congresso Brasileiro de Cineclubes, Ilka aproveitou para conhecer as instalações do INCE, localizadas no Rio de Janeiro. Tal visita provocou na professora um desejo de estagiar na instituição, que se formalizou na carta enviada em maio de 1961 a Flávio Tambellini, então diretor do INCE. Na correspondência, Ilka usa como justificativa para seu pedido de estágio o trabalho que vem desenvolvendo no Cineclubinho do CLLA e a sua formação limitada na área: “sinto uma necessidade enorme de conhecer o INCE mais profundamente e compreender todos os problemas concernentes ao emprego do cinema como aliado da cultura e da educação. [...] O trabalho me apaixonou porque associa as duas tendências fundamentais de minha vida: arte e educação.” (LAURITO, carta, 02/5/1961. CB/DI, saco 3). No mesmo documento Ilka diz-se interessada em conhecer as obras de Humberto Mauro, em especial o filme *O dragãozinho manso*, mas que, infelizmente, não sabe como encontrá-las em São Paulo, evidenciando que grande parte da produção do INCE, embora objetivando-se nacional, estava restrita ao Rio de Janeiro.

trabalho pioneiro de Thaís Vanessa Lara sobre o papel de Ilka Laurito no projeto educativo da Cinemateca Brasileira, teria sido por influência da prática cineclubista de Sonika Bo no *Cineclube Cedrillon*, de Paris, que a professora consolidou seu desejo de criar um cineclube infantil como uma seção especial do Departamento de Cinema do CCLA (LARA, 2015, p. 79). Assim, em 25 de março de 1961, funda a seção infantojuvenil do Cineclube do CCLA, conhecido também por Cineclubinho Campineiro. Meses mais tarde, a nova seção seria também o primeiro cineclube experimental da Cinemateca Brasileira, ligado ao Departamento Infantil da instituição, sob a direção da própria Ilka. A criação desse cineclubinho infantil foi vista com bastante entusiasmo pela imprensa local, o que contribuiu para dar visibilidade ao trabalho inédito destinado às crianças. Em entrevista concedida em 1961 ao Jornal Diário do Povo, Ilka descreve, de forma bastante pessoal e quase poética, o início de sua trajetória cineclubista e o apoio recebido pela Cinemateca Brasileira:

O cineclubinho é o princípio de um caminho novo em minha vida, que ainda não tem forma definida. Faço o que amo e o que sinto e o resto vem por acréscimo. Mas não estou só. Trabalha comigo o Departamento de Cinema do CCLA e me orienta a Cinemateca Brasileira, que tem acompanhado de perto o nosso trabalho. Devo, principalmente à equipe da Cinemateca, um grande conforto: o de ter descoberto em nossa terra pessoas que lutam por uma causa sem mediocridades pessoais e sem limitações burocráticas. [...] Achar a Cinemateca foi achar exatamente o ambiente que eu acreditava existir apenas de maneira hipotética: lá a palavra ideal perde sua forma demagógica, tão corriqueira atualmente. Lá eles lutam contra o subdesenvolvimento de nossa cultura e nós vamos lutar com eles através do Departamento de Cinema do CCLA. O cineclubinho é nosso ponto de partida. As crianças estão entusiasmadas. Eu me entusiasmo com elas. Aprendemos cinema juntas. [...] Aos poucos, o Cineclubinho irá se estruturar em formas mais inteligentes, para isso nos aproximamos de pessoas que entendem de Cinema e de Psicologia Infantil, para isso temos fichas de observação e de seleção de filmes e para isso nos reunimos quase semanalmente, adultos e crianças, para trocarmos impressões de ordem crítica e de organização de trabalho”. (Diário do Povo 7/5/1961).

Para a professora, estava muito claro que o cineclube era um espaço privilegiado de formação cultural, humana, estética e crítica das crianças e que por isso elas deveriam estar no centro de todo o processo. Desta forma, o Cineclubinho do CCLA foi organizado como uma agremiação, na qual os membros, na grande maioria alunos do Instituto Carlos Gomes, precisavam se credenciar para participar das atividades. Contando com distintivo e flâmula – estratégia escolhida por Ilka para “fazer as crianças amarem a entidade a que pertencem” (LAURITO, apud LARA, 2015, p. 110) – a associação infantil foi desde sua fundação investida de seriedade e espírito de coletividade. Tal qual a consagrada experiência do *Ciné-club de Jeunes*, reconhecida no meio cinéfilo como um exemplo para a organização dos

cineclubes infantojuvenis, pois partia de uma proposta democrática na qual era dada às crianças e adolescentes autonomia nas decisões (STORCK, 1950, p.123)¹⁸⁹, o Cineclubinho campineiro constituiu uma diretoria infantil eleita pelas próprias crianças¹⁹⁰, que se reunia quinzenalmente para planejar as sessões. Tratava-se de um trabalho pedagógico complexo de envolvimento e participação do público infantojuvenil, concebido e conduzido por uma professora que levou sua prática educativa em sala de aula às salas do cineclubinho.

A partir da leitura dos relatos das sessões produzidos por Ilka é possível constatar uma preocupação muito grande por parte da professora para que o Cineclubinho fosse um espaço de efetiva participação infantil: “As crianças são o índice seguro: elas próprias criam o seu clube de cinema”, afirmava Ilka em entrevista concedida ao jornal Diário do Povo, em 1961. Para a professora, era urgente que os cineclubes adultos abrissem espaços para seções infantojuvenis e deixassem que as crianças sinalizassem com suas críticas qual o melhor cinema para elas. Desta forma, seu posicionamento marcava uma inflexão nos critérios de escolha de filmes para esse público, já que até o presente momento os adultos eram responsáveis pela definição do que deveria ou não ser visto por crianças e adolescentes.

Nesse sentido, cabe um esclarecimento a respeito da concepção de infância implícita nos escritos de Ilka. Para a professora, a criança deveria ser o centro de todo o processo de educação cinematográfica propiciado pelo cineclubinho. A criança, para Ilka, era um sujeito em fase de formação, porém completo em suas particularidades e capaz de falar de si, de desejar de forma legítima e de participar com autonomia de todas as atividades promovidas pela agremiação. Por isso, o cineclubinho deveria ser um espaço que protegesse e acolhesse essas particularidades, ao mesmo tempo em que garantisse a oportunidade da expressão infantil. Além disso, a professora concebe o período da infância de forma ampliada, inserido nele a fase inicial da adolescência. No documento que deu origem ao Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, Ilka esclarece que faz uso da palavra criança de forma genérica, “sem fazer uso das usuais delimitações de fases cronológicas, habituais nos trabalhos de Psicologia

¹⁸⁹Sobre o *Ciné-club de Jeunes* e sua recepção no meio cinéfilo, ver a edição especial da *Revue Enfance*, v.10, nº3, 1957.

¹⁹⁰ Aos moldes de um cineclubinho adulto, havia um equilíbrio na distribuição de tarefas e cargos: O presidente e o vice-presidente se encarregavam da organização geral do clube; secretário redigia as atas de todas as sessões, reuniões e excursões do clube; o secretário-correspondente se encarregava de escrever às filmotecas e a outros cineclubes infantojuvenis; o arquivista colecionava as notícias relativas ao Cineclubinho e arquivava os recortes que serviriam, mais tarde, para compor o *Jornal Mural*; os operadores eram escolhidos entre aquelas crianças que já tinham alguma experiência com aparelhos de projeção ou realizam essa função, ou entre aqueles que desejassem aprender a maneja-los; desenhistas faziam as ilustrações dos filmes apresentados (...); redator confeccionava o *Jornal Mural* de cada sessão.

e Pedagogia”. E acrescenta que aquilo que sugere para o Departamento Infantil “é válido também para uma seção juvenil, natural desenvolvimento e decorrência do primeiro” LAURITO, Documento de criação da Cinemateca Infantil, CB/DI, 1961, p. 4).

Figura 15 – Carteirinha de sócio do Cineclubinho do CCLA, 1960¹⁹¹.



Fonte: Cinemateca Brasileira. Departamento Infantil

Do ponto de vista etário, seus escritos dão conta que a infância se inicia com o nascimento, mas as fronteiras que separam essa fase da vida da juventude (ou adolescência, termo pouco utilizado pela professora) e da vida adulta não estão claramente definidas. Assim, quando se refere às crianças em seus textos, muitas vezes Ilka está falando de pessoas na faixa etária de 10 a 15 anos, que são seus alunos das classes secundárias experimentais (antigo ginásio) e os primeiros integrantes do Cineclubinho (mais tarde essas experiências serão replicadas com crianças mais novas, sendo esse o público majoritário das ações do Departamento Infantil da Cinemateca). Nos parece que sua recusa em chamar seus estudantes de adolescentes não está relacionada a um desconhecimento das especificidades dessa faixa etária e nem da cultura jovem que se desenvolvia paulatinamente a partir da década de 1950¹⁹². Ao aproximá-los da infância, Ilka parece querer preservar para esse grupo a mesma

¹⁹¹ A título de curiosidade, mas também com intuito de dar a conhecer a média etária dos membros do Cineclubinho de Campinas, Jayle Amaral de Modena, dono da carteirinha de sócio destacada acima, estava com 11 anos quando começou a participar de suas atividades. Pesquisando na internet o nome de outros membros citados nos relatos de Ilka chegamos à conclusão que a maioria das crianças público-alvo do projeto pioneiro de tinham entre dez e treze anos de idade.

¹⁹² Assim como ocorreu com a ideia de infância, juventude e adolescência são conceitos que foram construídos cultural e historicamente, isso significa dizer que aquilo que entendemos no presente como adolescência não está dado em todas as culturas e nem em diferentes momentos históricos. Segundo Vanessa A. Pereira (2010), embora aquilo que se convencionou chamar de cultura jovem tenha sido forjado desde a renascença, foi na complexidade da sociedade ocidental do pós-guerra, marcada pela dominação cultural dos *massmedia*, que juventude e adolescência se impuseram como um “período destacado” da vida, ganhando desta forma uma “maior visibilidade social” (PEREIRA, 2010, p. 12). Para uma compreensão mais ampla sobre a construção contemporânea da adolescência e juventude indicamos a leitura da coletânea *História dos Jovens 2: a época contemporânea*, sobretudo o artigo de Luisa Passerini (1996), *Juventude, metáfora da mudança social. Dois*

atenção especial e proteção que deveria ser dada às crianças mais novas. Isso se torna evidente no relato escrito no dia 27 de maio de 1961, no qual a professora expõe sua preocupação com um aluno, também membro do Cineclubinho, envolvido em um caso de homicídio. Para ela, Aguiar, o estudante acusado de ter assassinado uma menina, ainda era uma criança e aquilo que os jornais apontavam como atos de “delinquência” juvenil poderiam ser evitados caso adolescentes, como o seu aluno Aguiar, recebessem a devida atenção da sociedade. No caso em questão, Ilka, na condição de professora e coordenadora do Cineclubinho, sente-se culpada, como se sua ação de atenção e cuidado ao aluno pudesse ter evitado a tragédia:

Saiu o artigo do “O Estado”, mas eu estava num estado de espírito terrível, que me obstou todo o entusiasmo. Aguiar, meu caso problema, metido num caso de assassinato. A moça de 14 anos morta atrás dos muros da escola foi um caso que encheu páginas e páginas dos jornais e ele estava com ela e carregava o revólver que disparou. Ele jurou ao pai, ao padre, que foi um acidente. Tenho pena dele, uma terrível pena e sei que eu teria podido, através do Cineclubinho, ter feito alguma coisa por ele, antes que isso acontecesse, *através de sua valorização intelectual*. Agora é tarde. De qualquer maneira, tentei ajudá-lo da melhor maneira possível através de um depoimento favorável ao Juizado de Menores e um artigo no jornal intitulado “Calem-se”, para tapar a boca maliciosa e cruel dos curiosos repórteres sensacionalistas. As crianças ficaram alvoraçadas e eu tive que acalmá-las. CB/DI, Relatório de 27/05/1961, pasta 7)

Ressentida pelo ocorrido, Ilka acredita que falhou com seu aluno por não o ter valorizado como deveria no Cineclubinho. Compartilhando do pensamento de que as determinações sociais e culturais são fundamentais na formação dos indivíduos, para ela, quando um adolescente erra, como no caso de Aguiar, é porque toda a sociedade falhou com ele. Concluindo que o cineclubinho infantil, além de ser um espaço de educação era também um lugar de proteção da infância, passou a trabalhar pela criação de novas seções infantis em outras agremiações adultas vinculadas à Cinemateca Brasileira. Em sua compreensão, nesses espaços educativos as crianças estariam em contato com a cultura cinematográfica que, no limite, contribuiria para a sua emancipação intelectual. Ao mesmo tempo em que se encontrariam protegidos da sociedade, se preparando para participar dela e transformá-la, futuramente, em um local mais justo e igualitário para todos.

debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950, no qual a autora destaca o papel fundamental exercido por jovens no contexto do fascismo italiano e no pós-guerra nos Estados Unidos, quando emerge e se populariza a ideia do *teenager*. Segundo Passerini (1996, p. 353), “em 1950 o processo [de construção da especificidade da adolescência em relação à infância e a vida adulta] estava completo e adolescência adquirira um *status* legal e social, a ser disciplinado, regulamentado, protegido”.

Apesar de defender nos relatórios e textos publicados em jornais a participação plena das crianças nas decisões do cineclube infantil, na prática algumas tarefas decisivas precisavam ficar a cargo de algum adulto. Assim, a organização do Cineclubinho do CCLA, que mais tarde serviu de modelo para outras seções infantis vinculadas à Cinemateca Brasileira, era feita pela figura do Orientador, que participaria das reuniões da diretoria infantil e que “seria um ponto de contato entre as solicitações das crianças e a contribuição dos adultos” (LAURITO, CB 246/4, 1961, p. 6).

No texto *A importância das seções infanto-juvenis* Ilka descreveria as finalidades de um cineclube voltado para crianças da seguinte forma:

Iniciar um trabalho positivo no sentido de difundir o cinema entre as crianças e jovens, através de uma seleção de filmes que combata automaticamente, *sem proibi-lo*, o mau filme; usar o *cinema como instrumento da cultura, colocando-o a serviço da causa da educação*; formar um público *jovem ativo, com espírito crítico*, e estimular possíveis vocações para o cinema nacional; ensinar a arte cinematográfica através da discussão das ideias e da técnica dos filmes; estudar as reações das crianças e dos adolescentes diante do Cinema, a fim de colher dados para o desenvolvimento de pesquisas de Filmologia em nossa terra; contribuir para o enriquecimento da Seção Infanto-Juvenil da Cinemateca Brasileira; chamar atenção das autoridades de ensino sobre as necessidades da inclusão dos meios audiovisuais, especialmente o Cinema, dentro dos quadros rotineiros da escola brasileira; estimular, através da formação de um público receptivo, o interesse para a realização, no Brasil, de uma produção especializada em crianças e adolescentes. (LAURITO, CB/DI 246/4, 1961, p. 2. Grifos nossos)

Os objetivos do projeto de cineclube infantil eram ambiciosos. Nesse sentido é importante ressaltar que apesar do apoio da Cinemateca Brasileira e do Departamento de Cinema do CCLA, Ilka não recebeu dessas instituições um modelo pronto de seção infantojuvenil a ser implantada. Seus escritos – diários, relatórios e textos jornalísticos – evidenciam que à medida em que os desafios de introduzir a educação cinematográfica para crianças se colocavam, a professora ia desenvolvendo sua metodologia de trabalho, que em parte era influenciada pela sua participação nas atividades do cineclube adulto, mas que devia muito a sua prática pedagógica escolar e ao seu entendimento do caráter emancipatório do processo educativo. Para ela, o cinema deveria estar a serviço da “causa da educação”, mas não da forma como pregavam os educadores ligados ao cinema educativo décadas antes. Ilka não compreende o cinema como um instrumento técnico que auxiliaria na transmissão de um determinado saber que as crianças ignoram, pois não vê a educação como transmissão de conteúdos curriculares, apenas. O cinema era entendido pela professora como um meio privilegiado para formar o espírito crítico das crianças e jovens, permitindo sua emancipação

e contribuindo para que eles tenham um papel ativo na sociedade. Nesse sentido, o uso dos filmes era uma estratégia educativa válida devido àquilo que eles eram capazes de mobilizar nas crianças e adolescentes – afetos, criatividade, espírito crítico, autoconhecimento – e não pelos conteúdos escolares que essas mídias eventualmente transmitiriam. Esse modo de compreender o cinema na educação implica também na forma como ela se vê no processo, ou seja, alguém que “aprende com as crianças e se entusiasma com elas” (DIÁRIO DO POVO, 7/5/1961). Tal qual o *mestre ignorante* de Rancière (2012), Ilka parte do princípio da “igualdade das inteligências”, no qual compartilha com as crianças um não-saber sobre a cultura cinematográfica e sobre a prática do cineclube infantil que pretende criar. Assim, no artigo *Cine-clubinho campineiro*, Ilka descreve esse início de trajetória do seguinte modo:

Aventura e experiência. [...] ninguém sabia como fazer um cine-clube infantil. Só sabíamos que íamos fazê-lo. Tínhamos um Departamento de Cinema com uma máquina de projeção, uma tela e uma sala. Tínhamos gente que amava crianças. E tínhamos crianças. Não era o suficiente? Foi aquele apelo: ‘e nós?’, ouvido há anos pelos dirigentes do Cine-clube do Porto, que os fez passar da simples proibição do acesso de menores de 13 anos às suas sessões, para a constituição da sessão infantil até hoje em funcionamento. Foi o mesmo o nosso apelo. (LAURITO, OESP/Suplemento literário, 27/5/1961, p. 5)¹⁹³

Apesar de toda sua experiência como professora, construir um cineclube para crianças era uma atividade completamente nova para Ilka. O desconhecimento da prática cineclubística e de um saber cinéfilo aprofundado, no entanto, não foram impeditivos para que a professora construísse um projeto inédito no país no qual no qual educação emancipatória, participação infantil e cinema se encontrassem. A seguir veremos como Ilka construiu estratégias metodológicas inovadoras para o Cineclubinho Campineiro, que mesclavam elementos de sua prática docente aos seus estudos recentes sobre cinema e criança. Partindo de desejos e hipóteses, tentativa e erro, a professora acabou por criar uma consistente metodologia de trabalho que serviu de base para a criação de outros cineclubes infantis orientados pela Cinemateca Brasileira.

¹⁹³ Do mesmo modo que o *Cinéclub Cendrillon* e *Cinéclub de Jeunes* serviram de inspiração para Ilka, o trabalho realizado pelo Cine-club do Porto, em Portugal, também foi uma importante fonte de referência. O grupo, fundado em 1945, criou sua seção infantil em 1952, após o manifesto “E nós?”, mencionado na citação acima, no qual as crianças, proibidas de assistirem aos filmes do cineclube, reivindicavam uma programação dedicada a elas. (DUARTE, 2019, p. 136)

5.2 “Aventura e experiência”: a formulação de uma metodologia para o cineclube infantil

Os espectadores de olhos abertos são aqueles que vão ao cinema para ver e discutir o que viram, no ambiente adequado de um cineclube.

Humberto Didonet

Motivada por experiências de cineclubes infantis que vinham acontecendo em outros países, como o *Cineclube do Porto*, em Portugal, e as associações francesas *Cedrillon* e *Cinéclub de Jeunes* já citadas, seu olhar para o processo que se estabelecia no Cineclubinho de Campinas não era somente o de cinéfila. Seus escritos permitem perceber que seus questionamentos e anseios eram oriundos de sua prática docente, que compreendia a criança como protagonista do processo educativo e via em cada encontro uma oportunidade de ampliar a formação estética e humana daqueles que dele participavam. Em correspondência destinada a Flávio Tambellini, então Diretor do INCE, a fim de solicitar um estágio formativo junto à instituição, Ilka apresentava sua trajetória como educadora da seguinte forma:

Leciono Português em *classes experimentais* e desde que me iniciei no magistério, até hoje, sempre tentei introduzir nas escolas por onde passava, em tentativas esporádicas, meios de educação que fugissem à rotina e ao ramerrão da escola, em que se pode notar a carência absoluta de educação estética. Fiz tentativas de teatro, lidei com jornais, fundei academias de Literatura. Isto tudo porque além de professora por profissão eu escrevo. Escrevia antes de começar a ensinar. Poesia, principalmente. Cheguei a publicar alguns livros, mas a falta de realização profissional continuou sempre. Ensinar gramática da Língua Portuguesa não me bastava e até hoje não me basta. Então descobri o cinema. (LAURITO, carta, 02/5/1961. CB/DI, saco 3. Grifo nosso.)

Nessa correspondência é possível termos uma noção dos caminhos profissionais e intelectuais que levaram Ilka a problematizar o cinema para crianças e propor estratégias educativas a partir dele. Nela a professora revela um elemento importante de sua trajetória profissional: sua relação com o magistério estava impregnada por sua vivência junto às classes experimentais, experiência educativa, que, conforme afirma o historiador Norberto Dallabrida (2017), revolucionou o ensino secundário em São Paulo entre as décadas de 1950 e 1960, mas que entrou para o esquecimento com a instalação e recrudescimento da ditadura militar no Brasil. O projeto de implementação das Classes Experimentais Secundárias surgiu como uma tentativa de renovação do ensino secundário, instaurada a partir da posse de Anísio Teixeira na Diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1952. À luz

das teorias escolanovistas¹⁹⁴ e das experiências inovadoras desenvolvidas pelo professor Luiz Contier no Instituto Alberto Conte, no início dos anos 50¹⁹⁵, as classes experimentais tinham como característica a formação crítica e humanista dos educandos. Maria Nilde Mascellani, orientadora pedagógica e uma das responsáveis pela implementação das classes experimentais no Instituto Narciso Pieroni, descreve o espírito de transformação social com o qual esse projeto estava engajado:

Formulamos objetivos, elaboramos o currículo dentro de um desenho que se aproximava dos conhecidos tópicos da cultura geral (na História e na Geografia) e aqueles que suscitavam o estudo da realidade social, econômica, política e cultural do município. O trabalho em grupo, as aulas debatidas e problematizadas, a integração curricular, a opção ensino-aprendizagem por conceitos, a seleção de conteúdos significativos do ponto de vista da inserção crítica do educando em seu meio social, a avaliação diagnóstica e o estímulo permanente à intervenção social na comunidade se tornariam características do projeto das Classes Experimentais do Instituto Narciso Pieroni. (MASCELLANI, 2010. p. 85)¹⁹⁶

¹⁹⁴ Maria Nilde Mascellani, uma das educadoras responsáveis pela implementação da proposta curricular das classes experimentais de São Paulo, relata que os estudos produzidos na década de 1970 vincularam de forma automática o pensamento escolanovista às experiências vivenciadas nessas turmas. Porém, Mascellani (2010) destaca que, embora a ideia central das classes experimentais estivesse em “linha direta com a pedagogia do educador americano John Dewey, que afirmava a necessidade de liberdade do educando e a prática dos chamados métodos ativos”, existia um limite para apropriação automática dessas ideias. Segundo ela, “nada haveria, em princípio, contra essas propostas, não fosse a profunda distância dessa linha de pensamento em relação à realidade brasileira. O debate em torno desta questão contribuiu para que, posteriormente, no período das Classes Experimentais, se distinguirem projetos que se pretendiam efetivamente renovadores no campo pedagógico daqueles que propunham apenas inovações metodológicas, os quais foram logo identificados como prática de escolanovismo” (MASCELLANI, 2010. p. 84).

¹⁹⁵ Em 1950 o professor paulista Luiz Contier realizou um estágio formativo junto ao *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), reconhecido por implementar uma renovação no ensino secundário francês e instituir as *classes nouvelles*. Retornando ao Brasil, em 1951, Contier colocou em prática as experiências vividas na França no Instituto Alberto Conte, criando algumas classes experimentais naquela instituição. Seu trabalho teve como base as práticas desenvolvidas nas *classes nouvelles* francesas, o debate proposto pelo movimento escolanovista, e a proposta humanista do padre jesuíta francês Pierre Faure, ligado ao *Institut Catholique de Paris*. Segundo DALLABRIDA (2017, 199), nessa ocasião o professor pode colocar em “prática estratégias didáticas escolanovistas, como trabalhos de pesquisa, estudos do meio, atividades em equipe, conselhos de classe, integração entre disciplinas e saber e constituição de turmas menores de alunos”, remodelando e modernizando o ensino secundário daquela instituição. Tendo em vista os trabalhos e escritos de Luiz Contier, e na tentativa de propor uma renovação ampla do ensino secundário, a Portaria nº 1 do MEC, emitida em 02 de janeiro de 1959, autoriza que essas classes, que atuavam sem qualquer regulamentação oficial, funcionem de forma experimental e excepcional. Em 1961, com a publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), essas experiências passam a ser permitidas de forma irrestrita, dando origem aos Ginásios Vocacionais (VIEIRA, 2015).

¹⁹⁶ No artigo *A perseguição políticoideológica ao Serviço de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo (1964-1970)* Pedro Luiz Stevolo (2010), demonstra como as classes experimentais e, mais tarde, os Ginásios Vocacionais delas derivadas, sofreram ataques de educadores conservadores desde a sua criação. No entanto, a partir do momento que o projeto é adotado pela Secretaria de Educação de São Paulo, em 1962, e os ginásios vocacionais começam a ser instalados em diferentes comunidades, a crítica se intensifica, assim como a perseguição a alguns de seus idealizadores. Com o golpe civil militar de 1964, os ginásios vocacionais se tornam alvos de novas denúncias, bem como de abertura de Inquérito Policial Militar. Professoras e professores ligados a essas classes experimentais foram investigadas e perseguidas. À medida que a política repressiva ditatorial se intensificava, sobretudo após o AI-5, em 1968, os ginásios vocacionais foram

A “inserção crítica do educando em seu meio social” era uma das principais bandeiras das classes experimentais, que se pautavam em uma “pedagogia social, crítica e transformadora”. Por isso a prática educativa partia da “caracterização da sociedade”, ou seja, a problematização do meio social onde a escola está inserida, e sua relação com a cultura, economia e políticas nacionais. Do ponto de vista do educando, o currículo era construído “a partir das necessidades básicas dos adolescentes” (MASCELLANI, 2010, p. 85) e a sua integração com o meio social. Mascellani apresenta as linhas gerais das propostas das classes experimentais, a partir da experiência no Instituto Narciso Pieroni, da seguinte forma:

(...) a realidade social como conteúdo, a crítica permanente como metodologia e a transformação social como objetivo. Nessa pedagogia, os sujeitos da educação são entendidos como seres em movimento no plano social e cultural. Os procedimentos pedagógicos, de acordo com esta concepção, se caracterizam como instrumentos de ensino a partir de situações problematizadoras, sempre renovadas e situadas na realidade social. É uma pedagogia que valoriza as relações de sociabilidade como suporte da comunicação e a socialização como prática de partilha solidária, ao mesmo tempo que pretende situar o processo de avaliação como indicador de valores vivenciados e aprendidos. (MASCELLANI, 2010, p. 104)

Apesar das especificidades da instituição a qual Mascellani estava vinculada, tal ênfase na centralidade do aluno e na compreensão e participação social, presente no trabalho desenvolvido no Instituto Narciso Pieroni, era uma premissa que se estendia ao projeto das classes experimentais como um todo, servindo de modelo para os Ginásios Vocacionais instalados mais tarde em São Paulo. Certamente, tais diretrizes se fizeram presentes também na formação de Ilka Laurito, já que a professora descrevia seu trabalho junto às classes experimentais como um divisor de águas em sua carreira no magistério. Ao lermos seus textos jornalísticos e, sobretudo as transcrições de suas palestras direcionadas às professoras, é visível sua preocupação com o caráter social da educação e sua função transformadora e emancipadora. Do mesmo modo, ela via no cinema um instrumento capaz de integrar, via escola, os pequenos cidadãos à sociedade, compreendendo seus problemas e agindo para transformá-la. Tal premissa presente na estruturação das turmas experimentais contribuiu, inclusive, para reconciliar Ilka com sua profissão e dar um novo sentido ao seu trabalho. Em correspondência enviada ao professor José Carlos de Mello e Souza, em 1960, comenta a sua

paulatinamente sendo fechados. O projeto educacional emancipador que deu origem às classes experimentais e, posteriormente aos ginásios vocacionais, foi substituído pela educação profissionalizante e tecnicista, característica da Lei nº 5.692/71, que instaurou a organização escolar de 1º e 2º grau. (STEVOLO, 2021)

participação no projeto como algo que contribuiu para dar um novo sentido a sua relação com a Educação:

Este ano, no entanto, tendo-me incorporado à equipe de professores que trabalham na 1ª Classe Experimental do Instituto [Carlos Gomes], o entusiasmo pelo magistério me foi voltando aos poucos, porque, pela primeira vez, encontrei sentido naquilo que estava fazendo e pela primeira vez acreditei no resultado do meu trabalho. (LAURITO, Ilka. Carta, outubro de 1960. CB/DI, saco 3).

Assim, é possível perceber como as experiências que Ilka iria desenvolver no Cineclubinho de Campinas e no Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira são tributárias de sua formação pedagógica e vivência profissional junto às classes experimentais. Do mesmo modo que podemos encontrar ecos dos pressupostos pedagógicos das classes experimentais na centralidade dada às crianças e adolescentes nos projetos desenvolvidos por Ilka em relação ao cinema, podemos perceber como a metodologia desenvolvida para o Cineclubinho também bebia de sua prática docente. Nesse sentido, é importante ressaltar que o cinema – “arte-confluência” por excelência – surge, inicialmente, como uma resposta aos anseios profissionais, sociais e humanos de Ilka. Somado ao comprometimento de Ilka com a proposta transformadora e emancipatória da Educação presente nos pressupostos das classes experimentais, sua relação íntima com círculos intelectuais e artísticos progressistas de São Paulo e Campinas aproximavam sua prática docente ao universo das artes e da expressão artística. Assim, os primeiros sócios do cineclubinho infantil de Campinas concebido pela professora foram justamente seus alunos da disciplina de Língua Portuguesa; e foi através desse vínculo com o Instituto Carlos Gomes¹⁹⁷ que a criação do cineclubinho foi possível. No diário onde Ilka narrava suas impressões das primeiras sessões, é possível observar como os papéis de professora, mediadora de sessão e poeta se confundiam: “só tenho minha intuição e a sensibilidade que é uma espécie de ‘faro’ na escolha de filmes, aliada ao amor e à compreensão da infância, que me vem do trato não só com meus alunos, como com a poesia”. (CB/DI, Relatório de 25/03/1961, pasta 7).

No que diz respeito ao modo como concebeu a dinâmica das atividades do Cineclubinho, as sessões, que duravam aproximadamente duas horas, ocorriam quinzenalmente, aos sábados, e estavam organizadas em três momentos: apresentação do programa, projeção de filmes e debate, mediado pela figura do mediador. Embora não fosse

¹⁹⁷ Segundo VIERA (2015, p. 43), o Instituto Carlos Gomes de Campinas iniciou com o projeto das classes experimentais no ensino secundário, onde Ilka atuava, no ano de 1960.

uma regra, era comum que nessas reuniões se fizessem presentes membros da Cinemateca Brasileira, como Maurice Capovilla, Rudá de Andrade ou Paulo Emílio Salles, que contribuíam para os debates e para a formação cinematográfica das crianças. De acordo com a metodologia de trabalho proposta por Ilka para o Cineclubinho, o momento posterior à exibição do filme seria fundamental para a construção daquilo que ela chamava de *espectador ativo*. Essa expressão, recorrente em vários de seus textos, evidencia a influência que as classes experimentais, norteadas pelos princípios da educação ativa, e a proposta de educação cinematográfica difundida pela Cinemateca, exerceram na construção da metodologia desenvolvida por Ilka para o Cineclubinho. Ao mesmo tempo, a ênfase nessa expressão não deixa dúvidas sobre a preponderância que o pensamento desenvolvido por intelectuais ligados à OCIC, responsáveis pela circulação do conceito, teve nas escolhas feitas por Ilka.

Cabe destacar que entre as décadas de 1960 e 1970, no contexto da América Latina, a defesa da OCIC pela educação cinematográfica e a formação de espectadores ativos se mesclaram ao engajamento político dos cineastas de esquerda, sobretudo aqueles que lutavam contra as ditaduras nacionais e o imperialismo americano. Intelectuais e críticos brasileiros, muitos deles com quem Ilka estabelecia franca interlocução, como Paulo Emílio, não estavam alheios a esse debate. Então mesmo aqui, o conceito de espectador ativo oriundo da OCIC ganha um sentido ampliado, que não se restringe apenas à “arte de saber ver um filme”. Em a *Dialética do Espectador*, texto publicado em 1978 pelo aclamado cineasta cubano Tomáz Gutierre Alea, esse conceito é retomado, mas investido de luta e resistência política. Para Alea (1984, p. 49), o cinema é um espetáculo destinado à contemplação, porém na sociedade capitalista o “espetáculo é um refúgio diante de uma realidade hostil e só pode colaborar com os fatores que mantêm essa realidade, na medida em que atua como pacificador”. Assim, se faz necessário um espetáculo que reflita e transforme essa realidade. Desta forma, o problema da participação do espectador, já anunciado no teatro brechtiano, populariza-se também no meio cinematográfico. Ao contrário do espectador passivo-contemplativo, Alea sugere a figura do espectador ativo, que seria aquele que “tomando como ponto de partida o momento da contemplação viva, gera um processo de compreensão crítica da realidade (que inclui, claro, o espetáculo), e, conseqüentemente uma ação transformadora” (ALEA, 1984, p. 48). A ideia de Alea, que radicaliza a proposta da OCIC na medida em que indica a transformação social, parece-nos muito próxima daquilo que Ilka sugere quando escreve sobre a formação do espectador.

Embora a professora não apresente nenhuma definição fechada para o conceito de *espectador ativo* e seja difícil determinarmos as suas referências com exatidão, em diversas

passagens dos relatórios e textos publicados em jornais, ela evidencia que a finalidade pedagógica das seções infantojuvenis dos cineclubes deveria ser a formação desse tipo particular de espectador. Isso nos leva a crer que essa ideia seja uma amálgama de todas essas influências citadas anteriormente. Mas, na prática, quais as habilidades que as crianças e adolescentes deveriam desenvolver no cineclube infantil para se transformarem nesse tipo privilegiado de espectador? Em uma de suas anotações – possivelmente um rascunho de uma de suas palestras ou cursos – Ilka afirmava que *ativo* é aquele indivíduo que “discute o filme; levanta os temas; aprecia os personagens; transforma as imagens em palavras; tenha gosto estético [e que] saiba ver, saiba entender, saiba apreciar e SAIBA CRITICAR” (CB/DI, manuscrito; pasta 7, p. 16. s/d; grifo no original). Essas habilidades deveriam ser construídas a partir de uma proposta educativa não invasiva e que levasse em consideração as falas e conhecimentos das crianças e adolescentes. Do ponto de vista pedagógico e metodológico não seria equivocado afirmar que a concepção de espectador ativo defendida por Ilka se aproximaria também daquilo que, anos mais tarde, Jacques Rancière chamaria de *espectador emancipado*. Para esse autor a emancipação seria uma espécie de poder

que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. Esse poder comum da *igualdade das inteligências* liga indivíduos, faz que eles intercambiem suas aventuras intelectuais, à medida que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu próprio caminho. [...] É nesse poder de associar e dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós como espectador. (RANCIÈRE, p. 20-21)

No entanto, para a professora tal emancipação não se daria de forma natural e espontânea. Ela só seria possível a partir de uma *educação cinematográfica*, caracterizada por uma espécie “treino do olhar” no qual as crianças precisariam aprender a ver os filmes e interrogá-los com base em determinados critérios que articulariam os conhecimentos da crítica cinematográfica¹⁹⁸ aos debates sociais contemporâneos. Diante de tal formação, que poderia acontecer no cineclube ou na escola, as crianças estariam preparadas para a fruição

¹⁹⁸ De certo modo, tal condição distancia a ideia de espectador ativo, proposta por Ilka, e espectador emancipado, apresentada por Rancière. Para o filósofo, a necessidade dessa formação inicial, leia-se educação cinematográfica, coloca os indivíduos em condições desiguais, criando a oposição espectador ativo (que tem habilidade de leitura crítica de uma obra) versus o espectador passivo (que ignora tal habilidade). Porém, é importante destacar que em sua prática de orientadora das sessões Ilka ignorava tal habilidade prévia e valorizava igualmente toda e qualquer participação das crianças. Para ela, qualquer manifestação do público infantil, desde risadas, expressões de desgosto e comentários “inocentes” sobre o filme assistido, são atitudes críticas de grande valor e por isso eram validadas e estimuladas, como veremos a seguir.

cinematográfica, para o aprendizado estético e humanista que o cinema pode fornecer e para a escolha autônoma de bons filmes. A educação cinematográfica seria, para a professora, a chave para a seleção de filmes adequados ao público infantil. Por isso, Ilka se posicionava contrária à censura prévia de obras e gêneros cinematográficos para crianças e adolescentes. Segundo ela, interditar a infância de filmes conforme o gênero

seria afastá-la de um cinema adulto, para o qual ela deve ser preparada convenientemente, através do desenvolvimento do espírito crítico. Se preparamos as crianças para viverem num mundo que é o nosso, como poderemos apartá-las do nosso cinema? Acredito, sim, que em cada um dos gêneros, é preciso *buscar uma linha de valores humanos válida para a infância, e encontrar a maneira exata de transmiti-los*. (LAURITO, OESP/Suplemento Literário 8/12/1962, p. 3. Grifo nosso)

Nota-se que a preocupação de Ilka não era com o cinema em si, mas com a educação das crianças a partir do cinema. Para ela o cinema seria educativo na medida em que ele fornecesse uma “linha de valores humanos válida para a infância”, por isso esse deveria ser o critério de escolha para definir o bom cinema infantil. Além disso, era necessária a criação de uma metodologia para o uso desses filmes de modo a extrair deles seu potencial educativo, entendido como a capacidade de comunicar sobre os problemas humanos e sociais. Para ela, a formação da criança como *espectador ativo* seria uma “solução positiva” em relação ao problema da censura de filmes, já que a leitura crítica diante do filme propiciaria que as crianças fizessem boas escolhas, afastando-as de filmes ruins e inadequados. Mais ainda, a professora defendia que, com base nesse exercício crítico, o cinema poderia ser utilizado em benefício do público infantojuvenil, integrando-o ao seu meio social mediante uma tomada de consciência, que passaria também por um exercício de autoconhecimento. Tal integração do indivíduo consigo mesmo e com o mundo que o rodeia aconteceria, segundo Ilka,

[...] no momento em que a criança perceber que o filme que viu é um tema de reflexão e que pensando através dele ela poderá comunicar-se com outras criaturas, ou que, através das personagens da tela ela poderá conhecer-se a si mesma. E no momento em que, através de sua vivência na tela, ela puder compreender melhor o mundo e as criaturas que a rodeiam. (Palestra SESC 12/06/63. CB/DI, saco 7)

Rancièrre descreve o espectador emancipado como aquele que “relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas em outros tipos de lugares. [Que] compõe seu próprio poema, com os elementos do poema que tem diante de si” (RANCIÈRE, 2014, p.17). De certo modo, tal compreensão nos ajuda a entender a ideia de espectador ativo defendida por Ilka. Para ela, o que estava em jogo no processo de educar criticamente pelo cinema é que as crianças pudessem ser capazes de “construir seus próprios poemas”, a partir de suas

vivências com os filmes. Além de ser uma ferramenta para a descoberta das questões subjetivas e humanas, a educação cinematográfica seria também um meio de proteger a infância contra os filmes ruins – leia-se as fitas comerciais dos grandes estúdios estadunidenses – e dar às crianças autonomia para desenvolver critérios para escolher seus próprios filmes com base em valores estéticos e narrativos. De acordo com Ilka, por meio dessa formação, os espectadores de diferentes idades teriam condições de “distinguir o filme de arte do filme de exploração comercial” (Palestra SESC 12/06/63. CB/DI, saco 7). Porém, em seu entendimento, essa formação que advém de prática pedagógica se daria de modo processual nos cineclubes infantis – convertidos em espaços educativos – e nas escolas.

No que diz respeito ao aprendizado nos cineclubes, a professora elaborou uma metodologia que consistia em diferentes estratégias de participação das crianças. Uma delas era estimular jovens participantes a se manifestarem coletivamente, aplaudindo ou não o filme assistido: “Pedimos-lhes apenas que sejam sinceros (...). Que se divirtam, mas que não sejam *espectadores passivos*, que estes são um tipo de público que nossos cinemas comerciais estão cheios” (LAURITO, OESP/Suplemento literário, 27/5/1961, p. 5. Grifo nosso). Desta forma, o aplauso ou o silêncio diante de um filme assistido não eram gestos esvaziados de sentido. Ao contrário, eles eram vistos como um exercício de expressão crítica, que se diferenciava da atitude passiva dos espectadores de filmes comerciais. Essas primeiras manifestações diante da obra assistida também serviriam como “termômetro” para que os mediadores da sessão avaliassem o gosto da plateia e, tomando como referência essas reações, definissem os filmes a serem exibidos nas próximas sessões. Esse tipo de espectador, formado no seio do cineclube, se diferenciaria daquele que apenas consumia as produções de forma passiva como estratégia de “evasão da realidade”¹⁹⁹, na medida em que ele teria condições de avaliar “o valor real dos filmes”²⁰⁰. Mais tarde, na condição de Diretora do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, Ilka defenderá e empenhará esforços para que essa formação cinematográfica ultrapasse as fronteiras do cineclube e ocorra também desde o ambiente escolar.

¹⁹⁹ Essa é uma expressão que aparece de forma recorrente nos escritos de Ilka e que pode ser lida também a partir da ideia de alienação diante da obra.

²⁰⁰ Diferenciando o participante do cineclube de um espectador ordinário de cinema comercial, Ilka afirma que o jovem que vai ao cinema em busca de experiência, distração, evasão e liberação de emoções é “um espectador passivo no sentido de inteligência” (CB/DI, pasta 5, manuscrito, p.21. s/d).

Após os aplausos, se daria início ao debate, que para Ilka era um momento tão importante quanto a seleção do filme a ser apresentado ao público. Nesse momento as crianças teriam a oportunidade de se expressar ativamente:

o recurso tem desenvolvido de maneira extraordinária o espírito crítico das crianças, assim como lhes tem dado a consciência exata de que participam de uma experiência para a qual contribuem de maneira fundamental. Isso porque o gosto dos adultos nem sempre corresponde ao delas e, muitas vezes, a reação a um espetáculo é contrária ao resultado a que o mesmo se tinha proposto: filmes considerados pelos membros do Dep. Adulto ‘difíceis’ foram aplaudidos e outros, que os adultos queriam impor, rejeitados. (LAURITO, CB 246/4, 1961, p. 6)

Não encontramos nos documentos pesquisados nenhuma informação que esclareça os motivos pelos quais Ilka optou pela prática do debate após a exibição do filme. Porém, sabemos que essa era uma prática comum para estimular a participação e dar voz às crianças e adolescentes nas classes experimentais. Além disso, considerando a proximidade da professora com os intelectuais ligados ao cineclubismo católico e sua participação nas atividades do Cineclube Dom Vital, acreditamos ter vindo daí a inspiração para reproduzir sua estratégia pedagógica no Cineclubinho do CCLA. Embora o uso do debate também fosse recorrente no cineclubismo laico²⁰¹, entre os católicos ele era um elemento indispensável para a formação do público, estando previsto, inclusive, na *Carta Encíclica Miranda Prorsus*²⁰², de 1957 (MALUSÁ, 2007, p. 17). Humberto Didonet descrevia o cinefórum, como também era chamado o debate, como “um método consagrado para apanhar o fato fílmico. Método eficiente, porque vivo, para combater a passividade do público. É uma crítica, pesquisa coletiva. [...] arma nº 1 do cineclubismo” (DIDONET, 1960, p. 50). Segundo Didonet, havia também um regramento e métodos próprios que deveriam ser respeitados pelo animador da sessão. O *cinefórum* deveria ser dirigido por alguém que dominasse a cultura cinematográfica; todas as opiniões deveriam ser respeitadas, porém nas análises coletivas o ideal é que se buscasse um equilíbrio entre impressões pessoais e formalismo estético e moral (humanismo). Ilka parece ter levado esse princípio para sua prática.

²⁰¹ Recorrente, porém não era uma regra. Também não existiam métodos pré-definidos para a realização dos debates, como era no caso do cineclubismo católico, assim cada entidade encaminhava o debate do modo que fosse conveniente. A título de curiosidade, na palestra proferida no SESC de Belo Horizonte, em 1966, Ilka relata com alguma decepção que quando esteve visitando o *Ciné-club Cendrillon* de Sonika Bo, em 1964, participou da sessão e algo lhe chamou atenção: “Não há debates, só projeção. Sonika apenas apresenta ligeiramente os filmes. Crianças vão acompanhadas”. (LAURITO, 1966, p. 10)

²⁰² Publicada em 1957, essa foi a segunda Encíclica papal dedicada ao cinema. Tal como a *Vigilanti Cura*, de 1936, essa Encíclica insiste nos perigos que o cinema, a televisão e o rádio podem representar para a moral cristã. No entanto, reconhece que essas “maravilhosas invenções” também podem servir ao trabalho da Igreja, desde que os espectadores recebam formação para que possam “assistir duma maneira consciente e não passiva aos espetáculos” (PIO XII, 1957). Caberia aos cineclubes católicos a tarefa de tal formação.

Importante para a formação do espectador ativo, o debate era também uma forma de garantir a participação e o protagonismo infantojuvenil. Além disso, ele era um meio para acessar os gostos dos participantes e, a partir deles, avaliar a escolha de filmes futuros. Trata-se de uma estratégia educativa que vinculava a ideia de participação e expressão infantil à formação cinematográfica, estética e crítica dos participantes. Ilka ainda destaca o papel do orientador da sessão nos debates. Estaria sob a responsabilidade dessa figura, um adulto conhecedor da infância, do cinema e da sociedade, “animar”²⁰³ o debate, encaminhando questões a respeito do filme visto e propondo outras, de modo que levasse as crianças a refletirem sobre suas próprias vidas e sobre o mundo em que viviam. Para a professora, uma forma de o orientador da sessão contribuir para que as crianças construíssem um olhar ativo sobre o filme seria colocando questões sobre comportamento dos personagens e sobre os problemas sociais que os envolvem²⁰⁴. Além da formação crítica, o debate era, portanto, também um momento para a formação política da jovem plateia.

Para Ilka, o sucesso de cada sessão estava diretamente relacionado ao conhecimento cinematográfico, cultural e social do adulto que iria mediá-la. Nesse sentido, propomos uma aproximação entre aquilo que Ilka considerava importante na figura do orientador de sessão, e aquilo que Alain Bergala, anos mais tarde, iria definir como características fundamentais do *professor passador*²⁰⁵. Para esse autor, a formação cultural do professor que se propõe a trabalhar com cinema na escola é fundamental para o sucesso da iniciativa, pois cabe a ele indicar bons filmes (FRESQUET, 2017). Para tanto é necessário que ele os conheça, o que não significa que ele seja um expert em linguagem cinematográfica, mas que ele adote uma postura diante dos filmes que permita que as crianças consigam *tecer laços* entre os filmes vistos e outros elementos da cultura. Ou seja, “tecer alguns fios condutores entre as obras do

²⁰³ No cineclubismo tradicional, sobretudo aquele ligado à OCIC, esse personagem era também conhecido como animador. No caso do cineclubismo infantil, Ilka batiza essa figura de Orientador, pois não se tratava apenas de propor um debate estético, mas de ajudar as crianças e adolescentes em questões mais complexas suscitadas pelos filmes, utilizando a arte cinematográfica como um meio de conhecimento sobre si e sobre os problemas sociais. O que estava em jogo, para Ilka, era o ato de educar e não o diletantismo cinéfilo.

²⁰⁴ Esse raciocínio aparece de forma dispersa em muitos textos de Ilka, no entanto na palestra proferida no SESC/SP em 12 de junho de 1963, ao falar sobre o como o cinema pode ser utilizado em benefício de crianças e jovens, a professora explicita a estratégia didática do Orientador, apresentando exemplos de como um filme pode ser “interrogado” de modo a gerar reflexões pertinentes às crianças.

²⁰⁵ Bergala concebeu a ideia de professor passador a partir conceito do crítico francês, Serge Daney, para quem a postura do professor deve ser a mesma do *passador* (passeur): aquele que “dá muito de si, que acompanha, num barco ou na montanha, aqueles que eles devem conduzir e *fazer passar*, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais ele se torna provisoriamente responsável.” (BERGALA, 2008, p. 57). Assim, para Bergala, o *professor passador* deve vivenciar os efeitos do cinema junto com as crianças e adolescentes, assegurando que elas possam fruir da experiência estética e cultural por ela propiciada.

presente e do passado” (BERGALA, 2008, p. 68). Encontramos nos textos de Ilka Laurito essa mesma preocupação. O orientador da sessão, que idealmente seria um professor, deve ser capaz de construir pontes a partir das obras assistidas. Porém, a professora reconhece a dificuldade de encontrar, naquele momento, adultos que estivessem preparados para desempenhar essa função, visto que as instituições que formam professores não os preparam para compor tais relações. No manuscrito para a palestra que proferiu em Marília, em 1962, Ilka descreve as características que o Orientador de cineclubes infantis deveria ter:

A base é a intuição e o amor à infância;
Sensibilidade artística;
Necessidade de cultura geral;
Necessidade conhecimentos específicos do cinema;
Necessidade de conhecimento dos problemas que o cinema suscita em relação à infância;
Necessidade de apoio de uma equipe, ou, pelo menos, o apoio de um professor de Psicologia ou Pedagogia; (CB/DI, manuscrito; saco 7, p. 29. s/d)

Ilka ainda defendia que o Orientador devesse atuar a partir de uma filosofia pessoal – “que ele tenha uma verdade a transmitir através do cinema” – e que tivesse consciência da responsabilidade de trabalhar com crianças, levando em conta o “desequilíbrio entre o mundo adulto e o infantil” (CB/DI, manuscrito; saco 7, p. 29. s/d)²⁰⁶. Como veremos adiante, a constatação de que esse perfil descrito por Ilka era difícil de encontrar fez com que a professora dedicasse parte do tempo em que esteve à frente do Departamento Infantil da Cinemateca à produção de materiais e cursos visando a formação de professores para esse fim.

Considerando suas experiências no Cineclubinho do CLLA, Ilka concluiu que era fundamental que os mediadores das sessões infantis assistissem aos filmes com antecedência, para que pudessem levantar questionamentos sobre personagens, atores e técnicas utilizadas. Essa, em tese, era a meta. Porém, a realidade do início da década de 1960 é diametralmente oposta à facilidade que vivemos hoje de baixar um filme na internet, ou nos conectarmos às plataformas de *streams*. Na prática o acesso antecipado aos filmes era dificultado pela logística de empréstimo/locação e pela entrega, já que na maioria dos casos os rolos de filmes precisariam ser enviados por correio. No relatório da sessão inaugural do Cineclubinho do CCLA, por exemplo, Ilka relata que nem ela e nem Maurice Capovilla, da Cinemateca

²⁰⁶ Por se tratar de um rascunho, esse manuscrito é repleto de anotações. Percebe-se que Ilka voltou a ele algumas vezes e foi acrescentando novos comentários, pois a grafia e a tinta da caneta se alternam. Ao terminar de elencar as características de um animador de sessão infantil, Ilka escreve no canto direito da página a palavra FÊ, evidenciando que se trata de um trabalho que exige mais do que formação acadêmica.

Brasileira, que a acompanhava, haviam assistido aos filmes que seriam exibidos, e que por isso tiveram que improvisar o debate. Essa situação se repetiu em muitas outras sessões. Outros imprevistos, como o envio de filmes errados, também aconteciam. No entanto, Ilka entendia essas situações como momentos de aprendizado, que serviam para aperfeiçoar sua experiência como organizadora de um cineclube infantil:

A Fotótica havia trocado os filmes que havíamos pedido. Em lugar de *No tempo do pastelão*, começava a projetar-se na tela um policial barato, com trama sinistra e enterros. Fiquei desnorteada. Deixava o filme continuar? Optei pela parada imediata. Rudá Andrade, me disse mais tarde que eu deveria ter feito a experiência: passado um filme medíocre e fazê-los discutir a mediocridade. A ideia é boa, mas a responsabilidade é muita, para que eu me expusesse, sem ter visto o filme medíocre, a exibí-lo. (Relatório da Sessão 8/04/1961. CB/DI, saco 7; grifo no original)

Mais do que um cuidado com sua reputação, a escolha por parar o filme revela o compromisso que a professora estabelecera com seu público. Ela já havia iniciado seus estudos na área da Filmologia, portanto tinha ideia dos efeitos que “um filme medíocre” podiam provocar nas crianças, comprometendo o debate que ocorreria após a exibição. Isso porque, além de ser o momento destinado aos espectadores expressarem suas emoções e opiniões sobre os filmes assistidos, os debates serviriam para tirar dúvidas sobre questões próprias à linguagem cinematográfica e até despertar possíveis vocações para o cinema. Ilka relata essa experiência formativa da seguinte forma:

[As crianças] descobriram que criticar é uma forma inteligente de amar. E entre o *Jardin Public*, de Marcel Marceau e uma pantomima inferior, são severamente unânimes em repudiar a última, acusando-a ostensivamente de ‘falta de movimento’, e achando as palavras do refrão musical puramente desnecessárias, quando ‘Marceau não dizia nada e a gente entendia tudo o que ele queria dizer’ [...] Até de um McLaren, de quem disseram não haver entendido nada. Enquanto se projetava *Loops*, sem a prévia explicação, Carlos Alberto girava o dedo indicador à volta do ouvido e ria de um maluco. Mas as explicações de um dos membros do Departamento adulto sobre a técnica do canadense, devem ter acordado nele algum abstrato desejo de criação, porque veio à minha procura, alguns dias depois e me disse, num tom imperativo, que estava precisando urgentemente de película usada para ‘raspar e fazer aqueles desenhos’. (LAURITO, *Jornal OESP/Suplemento literário*, 27/5/1961, p. 5)²⁰⁷

²⁰⁷ Nessa passagem Ilka refere-se ao cineasta escocês, radicado no Canadá, Norman McLaren (1914-1987), pioneiro no uso da técnica de desenhar diretamente na película filmica, resultando assim em uma animação minimalista, porém extremamente plástica e expressiva, como é o caso do filme *Loops* (1940), exibido em algumas sessões orientadas por Ilka. O uso criativo do suporte filmico, da animação, da expressividade das cores e sons, tornou McLaren um dos cineastas experimentais mais consagrados no período pós-guerra. Grande parte do seu trabalho foi produzido em parceria com a Secretaria Nacional de Cinema do Canadá (NFB), instituição com a qual a Cinemateca Brasileira mantinha contato. Por meio dessa relação dezenas de filmes canadenses, como os de Norman McLaren, eram enviados ao Brasil e exibidos em sessões organizadas pela

Em relação ao programa das exposições, Ilka enfatizava em sua fala intitulada *A importância das sessões infanto-juvenis*²⁰⁸, que os orientadores deveriam privilegiar “filmes que contivessem valores humanos e estéticos”. Ou seja, a *forma* era tão valorizada quanto a *mensagem* transmitida pelas obras. Deste modo, a professora orientava o uso de filmes não comerciais, conseguidos através de convênios estabelecidos pela Cinemateca Brasileira com entidades internacionais. À medida que Ilka aprofunda seus estudos sobre cinema e infância, o problema do critério de escolha de filmes a serem apresentados para as crianças se impõe, e junto com ele a necessidade de construir um acervo destinado ao público infantil. Como vimos anteriormente, a professora não encontrava na censura uma forma eficiente de resolver o problema da adequação de filmes para crianças, então era necessário criar parâmetros para definir tais escolhas. O que estava claro desde o início e se manteve em outros cineclubinhos orientados pela Cinemateca Brasileira é que era necessário evitar filmes comerciais.

Conforme mencionado anteriormente, essa tendência estava em consonância com pensamento do grupo o qual Ilka estava inserida, que defendia o desenvolvimento de um cinema que refletisse sobre a realidade nacional em detrimento das produções estadunidenses. Costa e Cánepa (2018) ressaltam também a significativa atuação dos “críticos históricos” em São Paulo, entre as décadas de 1950 e 1960, justamente no período em que Ilka está se dedicando aos estudos sobre cinema. Segundo essas autoras, esse grupo de críticos históricos, que se “posicionavam à esquerda do espectro políticos” demonstravam uma recusa ao cinema produzido por Hollywood. Além disso, [o grupo] “tendia a ser favorável ao cinema europeu – principalmente aos filmes vinculados ao neorealismo – e valorizava sobretudo o conteúdo dos filmes, as histórias contadas” (COSTA e CÁNEPA, 2018, pos 827)²⁰⁹. Pela forma como Ilka se posicionava em relação aos filmes de Hollywood e pela simpatia que estabelecia com as produções e a crítica europeia, tudo indica que o debate instaurado por esses críticos

Cinemateca, contribuindo para a popularização do trabalho do cineasta no meio cinéfilo nacional. Para além da excepcionalidade estética e formal de sua obra, McLaren compartilhava de um pensamento político de esquerda, sendo um grande admirador do comunismo e um severo crítico dos efeitos nefastos do capitalismo imperialista na sociedade e nos indivíduos. Em 1956 seu curta metragem, *Neighbours*, é premiado com o Oscar, consagrando o cineasta definitivamente. Nesse filme, uma dura crítica aos desdobramentos bélicos da Guerra Fria, McLaren deixa evidente a mensagem humanista que perpassou toda a sua obra: “ame seu próximo”. São poucos os trabalhos sobre McLaren traduzidos para o português, porém, a fim de compreender melhor o aspecto político e social de seus filmes indicamos o artigo *A educação humanista no cinema de Norman McLaren*, de Vitor Torga (2020).

²⁰⁸ Anotações da palestra proferida no 1º Simpósio dos Cineclubes Paulistas, ocorrido em 1961.

²⁰⁹ COSTA e CÁNEPA destacam também a existência do grupo dos “críticos esteticistas”, que se contrapunham ao grupo dos críticos históricos. Segundo essas autoras os esteticistas se aproximavam das ideias políticas de esquerda, admiravam as produções hollywoodianas e as tinham como referência de bons filmes, além de colocarem o problema da forma, ou estilo, à frente do conteúdo (pos. 827).

históricos deve ter influenciado sua formação e as escolhas para o Cineclubinho. Além disso, em cada sessão deveriam ser exibidos curtas-metragens, que poderiam ser documentários ou desenhos animados com “intenção nitidamente educativa” e um longa-metragem, de preferência que ajudasse a contar a história do cinema, de modo a ampliar o repertório cultural dos participantes (LAURITO, CB 246/4, 1961, p. 6). Em caso de filmes mudos, ou em língua estrangeira e sem legendas, caberia ao orientador da sessão fazer a tradução das falas para que as crianças pudessem compreender a história. No primeiro ano de atividade do Cineclubinho do CCLA, os filmes exibidos eram alugados de filmotecas comerciais, como a Fotótica, Mesbla, ou emprestados do acervo da Cinemateca.

Outras duas estratégias metodológicas desenvolvidas pela professora Ilka, que evidenciam sua preocupação em garantir o protagonismo infantil nas atividades do Cineclubinho, foram a publicação do *Jornal Mural* e a criação da “caixinha de perguntas” sobre o cinema. O jornal, cuja edição ficava a cargo de um redator infantil escolhido entre os membros da Diretoria, tinha o objetivo de informar sobre as atividades do Cineclubinho e ao mesmo tempo era visto por Ilka como uma forma de garantir a livre expressão dos participantes. Nele eram publicadas a programação de cada sessão, notícias sobre filmes infantojuvenis comerciais que estavam em cartaz, artigos sobre a história ou a técnica do cinema, desenhos feitos pelas crianças a partir de cenas de filmes assistidos nas sessões anteriores, além de alguma “crítica ingênua, mas sincera”, produzida por algum participante que apresentasse aptidão à escrita. Devido ao fato de ser apresentado em forma de cartazes afixados nas paredes, o *Jornal Mural* também tinha a função de ambientar o espaço físico da sala de exibição, a fim de ampliar a experiência cinematográfica dos participantes²¹⁰. Já a ideia da “caixinha de perguntas” surgiu em decorrência de uma demanda das crianças, que gostariam de serem esclarecidas sobre questões relativas à linguagem cinematográfica. O recurso, que vinha ao encontro da proposta de formação cinematográfica do cineclube infantil, era visto com entusiasmo pela professora: “A resposta a uma ou duas perguntas em cada sessão, sugere imediatamente outras, e assim, paulatinamente, vão sendo fornecidos dados técnicos, para que as crianças comecem a compreender os truques e os recursos do cinema” (LAURITO, CB 246/4, 1961, p. 10-11).

Adepta a uma pedagogia “natural”, provavelmente resultado de suas leituras de autores ligados ao projeto das classes experimentais, para a professora era de extrema

²¹⁰ Dada a provisoriedade do *Jornal Mural*, que era colado nas paredes apenas no dia das exibições e retirado após as sessões, não foi possível ter acesso a nenhum desses textos e desenhos produzidos pelas crianças.

importância que as crianças que participassem das sessões fossem introduzidas à linguagem do cinema de forma espontânea. Os saberes sobre o cinema e sua linguagem eram apresentados aos participantes do Cineclubinho conforme eles fossem sentindo curiosidade sobre o assunto, sem uma sistematização prévia dos conteúdos a serem trabalhados. A educação cinematográfica, porém, não se limitava às questões relativas à técnica e a linguagem. O espaço do cineclubes deveria propiciar aos espectadores-mirins lições sobre a história do cinema, a natureza complexa de sua realização e o reconhecimento das figuras que tornam um filme possível. Dessa forma, segundo Ilka, todo esse processo educativo aconteceria de modo “imperceptível” no Cineclubinho:

[...] nomes como o de McLaren já são familiares às crianças, apesar dos protestos de quando em quando, contra a dificuldade de compreensão do filme experimental²¹¹. E, aos poucos, quando chegarem a um estado maior de maturidade crítica, começarão a conhecer também dados técnicos sobre a direção, a cenografia, etc, que por enquanto, só lhes são apontados através da experiência sensitiva. (LAURITO, CB 246/4, 1961, p.11)

Embora a preocupação com a formação cinematográfica estivesse na ordem do dia, na concepção de Ilka não se tratava apenas de educar cinematograficamente crianças e adolescentes a fim de transformá-los em críticos ou futuros cineastas – apesar de a professora em diversas passagens de seus textos apontar cineclubismo como uma possibilidade para o “despertar de vocações” na área – mas de ampliar a formação cultural e humana dos participantes. Para ela, o exercício da análise dos personagens e do conteúdo dos filmes que ocorre durante as sessões contribuiria para a “humanização” das crianças, “tornando-as aptas a reagir com maior sensibilidade ao mundo e às criaturas que as rodeiam” (LAURITO, CB 246/4, 1961, p.12). Isso porque as histórias e conflitos apresentados pelos filmes eram entendidos como instrumentos que auxiliariam o público infanto-juvenil do Cineclubinho a elaborar suas próprias existências.

Essa capacidade de o cinema, sobretudo o de ficção, servir como um meio de reflexão sobre si e sobre o mundo configurava, para Ilka, a sua verdadeira missão educativa: “podemos chamar de cinema educativo não só aquele que informa, que ensina novas noções [...], mas também aquele que, através da ficção, permite ao espectador sentir um acréscimo de sua experiência de vida e um amadurecimento como pessoa humana” (LAURITO, Apud. LARA,

²¹¹ Essa mesma dificuldade de compreensão da obra de McLaren e do cinema experimental de modo geral também é observada por Rubens Francisco Lucchetti, presidente do Clube de Cinema de Ribeirão Preto. Em correspondência à Ilka (resposta à uma carta que ela havia enviado anteriormente), Lucchetti afirma que: “essa reação que a srta. se refere quando as crianças assistiram McLaren, observamos aqui até mesmo em adultos. Todos foram unânimes em dizer que não o compreenderam, mas o acharam formidável” (LUCCHETTI, Rubens Francisco. Carta. 8/7/1961. CB/DI, saco 3)

2015. p. 121)²¹². Tal compreensão mais ampla do papel educativo do cinema se diferenciava radicalmente daquela proposta pelos educadores da década de 1930, citados no primeiro capítulo dessa tese, que viam o cinema como uma mera ferramenta do ensino, ignorando seu caráter artístico, expressivo e cultural. Para Ilka, no entanto, os elementos narrativos e estéticos dos filmes de ficção viriam ao encontro de uma educação integral, capaz de propor reflexões sobre os aspectos objetivos da sociedade, mas que também abririam caminhos para o entendimento subjetivo dos indivíduos em fase de formação. Portanto, a educação cinematográfica, ocorrendo no espaço controlado do cineclube ou da escola seria uma forma privilegiada de ampliar a educação crítica das crianças e adolescentes como um todo. Contribuiriam, nesse sentido, o uso de filmes adequados e sob a orientação de um adulto preparado para conduzir os debates e questionamentos que surgissem a cada sessão. Consideramos importante dar destaque ao papel exercido pelos adultos, pois seria a partir da atuação deles que as atividades do cineclube infantil se diferenciariam e se sobreporiam qualitativamente à frequência de crianças e adolescentes nos cinemas comerciais sem qualquer orientação. Em entrevista concedida ao jornal *O Estado de São Paulo* em 1962, intitulada paradigmaticamente *Educar com o cinema e não apesar*, Ilka enfatiza a importância da participação de uma pessoa mais velha, seja orientador de um cineclube, ou um familiar, nesse processo educativo. E ela ainda vai mais longe. Quando questionada a quem caberia a responsabilidade de difundir do bom cinema para crianças, Ilka afirmava que essa função deveria ser exercida primeiramente pelo Estado, por intermédio da integração do cinema na escola e de incentivo à produção de filmes para criança. Além do Estado, a Cinemateca Brasileira também teria um importante papel, pois se trata de um órgão catalizador e divulgador da cultura cinematográfica. Porém, do ponto de vista das ações individuais, a professora é enfática ao responsabilizar também os adultos nessa tarefa educativa:

[Caberiam] aos cineclubes: incluindo nas suas atividades sessões infantis orientadas por um elemento que se prepare especialmente para isso; e aos pais: no momento em que compreenderem que mandar crianças ao cinema não é se libertarem delas por algumas horas, mas, sim, recebê-las de volta, com ideias novas e imagens inéditas, que podem e devem servir para diálogo entre o mundo dos adultos e o da infância. (OESP; Suplemento Feminino. 05/1962. p. 10)

²¹² Anos mais tarde, Ismail Xavier construiria uma definição de cinema educativo muito próxima dessa apresentada por Ilka. Para ele, “o cinema que educa é o que faz pensar não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que ele coloca em foco. Ou seja, a questão não é ‘passar conteúdos’, mas provocar reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado como inquestionável”. (XAVIER, 2008, p. 15)

Cabe lembrar, no entanto, que essa concepção segura e educativa do cinema recreativo defendida por Ilka é tributária de uma discussão que já vinha acontecendo no país, mesmo que de forma modesta e fragmentária. Ela só foi possível graças às contribuições da Filmologia, que de certo modo aproximaram o cinema da Psicologia da Criança; da prática crítica, mesmo que moralista, dos cineclubes ligados à OCIC; e do envolvimento da professora com as discussões políticas e sociais que aconteciam naquele momento entre seus colegas das classes experimentais e entre os intelectuais do cinema, sobretudo aqueles ligados à Cinemateca Brasileira. Além disso, as preocupações de Ilka sobre a especificidade do público infantil e a necessidade de protegê-lo de determinadas obras surge em um momento em que o debate a respeito dos direitos das crianças ganha um novo fôlego em função da publicação da Declaração dos Direitos da Criança (DDC), pela UNICEF em 1959²¹³. Nesse documento é reiterada a ideia de que, em decorrência de sua imaturidade física e mental, a criança precisa de proteção e cuidados especiais. Outro ponto importante a se destacar é que, pela primeira vez, em documentos dessa natureza, a recreação e a brincadeira aparecem como direitos fundamentais das crianças²¹⁴. Essa demarcação da especificidade infantil e do direito a formas de recreação, que garantam o “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social” das crianças (DDC, 1959), acabaram validando a cultura infantil como instância a ser preservada e gerando novas preocupações sobre os produtos culturais a ela destinados. Para Rosenberg e Mariano (2010), tal delimitação e valorização das culturas infantis contribuiu para a emergência de um novo valor econômico da infância, pois gerou novas profissões e, também, “a produção de novas mercadorias e serviços, inclusive os de natureza política, acadêmica, filantrópica, comunitária ou solidária” (ROSENBERG e MARIANO, p. 696)²¹⁵. Dentre essas novas mercadorias, destacamos, é claro, a produção audiovisual destinada às crianças, que na ocasião em que Ilka organizava o Departamento Infantil, andava a passos lentos no Brasil, limitando-se aos filmes *O Dragãozinho Manso* (1942), *A sinfonia Amazônica* (1952), e *O Saci* (1953). No que diz respeito à reduzida produção brasileira para crianças, Joao Batista

²¹³ Documento concebido pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificado pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, em 2 de maio de 1961.

²¹⁴ Em *Os direitos das crianças na perspectiva de futuros educadores da educação infantil*, Márcia Andréia Triches apresenta um histórico dos debates produzidos ao longo do século XX a respeito dos direitos infantis, dando ênfase à Convenção dos Direitos da Criança, promulgada em 1989. (TRICHES, 2007)

²¹⁵ Cabe aqui evidenciarmos uma contradição que se estabeleceu nesse processo de demarcação da especificidade da criança e a criação de um repertório cultural voltado à infância, sobretudo no período pós-guerra. Embora as discussões procurassem categorizar as culturas infantis a partir dos elementos que fossem próprios à infância, tal categorização era realizada a partir de um conflito estabelecido entre o conjunto discursivo oriundo do mundo acadêmico e, portanto, adulto, e dos interesses econômicos vigentes. Conforme aponta Edmir PERROTTI (1990, p. 98), “a produção cultural preparada para a criança mostra-lhe não aquilo que ela, a criança, seleciona, mas no máximo o que o aparelho produtor julga ser do interesse dela”.

Melo (2011) destaca duas possíveis razões: por um lado, havia um receio entre os produtores de que trabalhos voltados à infância poderiam resultar em um fracasso comercial; por outro, a série de filmes de Mazzaropi, mesmo que não possa ser considerada para crianças, fez um grande sucesso entre os pequenos, que assistiam nos cinemas em companhia de seus pais. Algo parecido aconteceu a partir de 1962, com a série *O Vigilante Rodoviário* (MELO, 2011, p. 100-101).

Embora não tenhamos encontrado nos documentos pesquisados nos arquivos do DI da Cinemateca Brasileira qualquer menção direta à Declaração dos Direitos da Criança, nos diversos textos deixados por Ilka é possível perceber uma afinidade com os princípios e preocupações expostas na declaração. Por isso, consideramos importante mencioná-la, pois acreditamos que ela faz parte de um contexto mais amplo, no qual estavam inseridos o debate sobre cinema e infância. Entendemos que o debate a respeito dos direitos das crianças reverberou também no trabalho que a professora veio a realizar junto à Cinemateca Brasileira e em sua luta por uma produção cinematográfica nacional adequada a essa fase de desenvolvimento humano. Em texto publicado no jornal O Estado de São Paulo, intitulado *A necessária produção para as crianças*, Ilka explana sobre a especificidade da infância, e como essa característica deve estar presente também nas produções cinematográficas concebidas para o público infantojuvenil:

Fazer cinema para criança supõe uma série de atividades em setores diversos. O cinema para a infância tem que se adaptar às modificações da vida cotidiana, levar em consideração todos os meios de informação que podem atingir a criança. Conforme a época, certos temas devem ser tratados de certo modo, que não serão mais validados anos mais tarde. Enfim, o cinema para a infância deve estar adequado a um conjunto cultural e ser feito em plena consciência da melhor orientação que pode ser dada às crianças para se tornarem homens adaptados à sua sociedade, a fim de poder atuar dentro dela.

Para atender a todas essas exigências, necessário se faz a constituição de equipes especializadas das quais constariam não só cineastas, como pedagogos, psicólogos e educadores, sendo que a própria colaboração das crianças poderia ser aproveitada, não só pela sua atuação como atores, como pelo fornecimento de ideias ou críticas, como se faz atualmente na Inglaterra e na URSS²¹⁶. Além da produção de filmes, estudos teóricos também são necessários para o desenvolvimento do campo do cinema para infância. Provavelmente sejam escassos, no Brasil, os estudos de cinema para a infância e os filmes infantis, porque não se enxergou o tremendo alcance do filme como forma de cultura, assim como é o livro, e a necessidade tanto de uma biblioteca quanto de uma filmoteca especializada para a infância.

²¹⁶ Ilka refere-se aos trabalhos desenvolvidos pela *Children's Entertainment Films*, criada em 1944 por Arthur Rank na Inglaterra, citada no capítulo anterior, e pelas produtoras estatais soviéticas, Soiuzmultfilm, destinada exclusiva à produção de desenhos animados, e a Soiuzdetfilm, criada para produções de filmes infantojuvenis.

(LAURITO, Ilka. Suplemento Literário. O Estado de São Paulo. 11/03/1962, p. 16)

Nessas linhas, Ilka sintetiza as diretrizes do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira concebidas por ela, como veremos a seguir, e ainda aponta para outra importante missão da instituição e dos cineclubes infantojuvenis: serem espaços para o desenvolvimento de pesquisas e estudos teóricos sobre a infância escassos em nossa terra. Estamos nos referindo ao lugar dado à Filmologia nos diversos trabalhos desenvolvidos por Ilka. Para a professora, os estudos filmológicos – fossem eles publicados na *Revue de Filmologie*, ou adaptados à prática cineclubística da OCIC – eram as principais referências teóricas que chancelavam seu trabalho junto às crianças. Comprometida em oferecer ao público infantojuvenil do Cineclubinho sessões que estivessem adequadas à idade dos participantes e que ao mesmo tempo contribuíssem para ampliar sua formação educativa, cultural e humana, Ilka estabeleceu desde o início contato com pedagogos, psicólogos e especialistas em Filmologia (LAURITO, DI/CB 246/4, 1961). Além disso, a professora defendia que o cineclubes infantil deveria ser um espaço capaz de fornecer materiais que contribuíssem para as pesquisas na área da Filmologia, Psicologia e Educação. Convertido em campo de pesquisa, o cineclubismo infantil poderia ampliar sua função inicial – o desenvolvimento da cultura cinematográfica dos seus participantes –, colaborando para “o crescimento das crianças e o ajustamento dos adolescentes ao mundo atual” (LAURITO, DI/CB 246/4, 1961, p. 12). Imbuída desse desejo de contribuir com as pesquisas sobre cinema e infância, Ilka iniciou diálogo com Samuel Pfromm Neto, Enzo Azzi, ambos professores de Psicologia e filmólogos já reconhecidos no meio acadêmico brasileiro, e Nelda Defillippi²¹⁷ a fim de obter orientações para a elaboração de questionários a serem aplicados com as crianças e com os adultos que participavam das sessões, para fins de pesquisa. Em correspondência com Ilka, e com intuito de aproximá-la de Pfromm Neto, Maurice Capovilla apresenta o trabalho que o professor universitário vinha desenvolvendo no campo do cinema e infância:

Encontrei-me ontem com Samuel Pfromm [...]. Ele está fazendo atualmente um levantamento de dados sobre a Psicologia do cinema, principalmente do cinema infantil, para construir um método de análise e pesquisa a ser aplicável no Brasil. O Rudá já deve ter falado com você sobre o Samuel Pfromm. A novidade, entretanto, surgiu há pouco tempo, na forma de uma descoberta que ele fez de um raro documento sobre pesquisas que os americanos fizeram e que se encontra atualmente com ele, doado pelos professores americanos que estão orientando tecnicamente os estudantes do Ponto 4, o Departamento audiovisual da Universidade. O grosso volume

²¹⁷ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Campinas no período em que Ilka organizava o Cineclubinho do CCLA.

contém, segundo Samuel, informações preciosas sobre aplicação de moderníssimos métodos em pesquisa sobre cinema infantil. Com os dados obtidos, e mais os que ele já possuía, será possível elaborar, até o fim desse semestre, um método moderno a ser aplicado num cineclube qualquer, para obter resultados positivos nunca antes alcançados nesse campo. Eu creio que as perspectivas são ótimas para a gente, principalmente para você. (CAPOVILLA, carta, 19/04/1961. CB/DI, saco 3)

Alguns meses depois, já na condição de responsável pelo Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, Ilka se corresponde com Pfromm Neto a fim de pedir sua orientação na organização das atividades do setor, e ao mesmo tempo coloca a agremiação à disposição do professor como campo de experimentação e pesquisas:

Essa seção, cuja direção, como você sabe, está a meu cargo, necessita a orientação de pessoas como você, que se dedicam à pesquisa filmológica. O que pretendemos, por ora, é constituir um acervo de filmes adequados à infância, avaliá-los, catalogá-los por idade, observar a reação do público a que eles se destinam, colher dados, enfim, para uma futura produção cinematográfica brasileira. A par dessa parte, queremos também colaborar com aqueles que, como você, dedicam-se às pesquisas, fornecendo-lhes o material humano e o campo da experimentação. (LAURITO, apud. LARA, 2018, p. 86)

As pesquisas filmológicas representavam para Ilka importantes pontos de referência para o trabalho com o cinema infantil, e deveriam servir também como parâmetro para subsidiar a produção de filmes para esse público. Por isso, o cineclube imaginado por ela deveria se apresentar como um espaço no qual fosse possível “estudar as reações das crianças e dos adolescentes diante do Cinema a fim de colher dados para o desenvolvimento dos estudos de Filmologia em nossa terra”. Assim, adotou o uso de questionários – estratégia investigativa recorrente entre os filmólogos²¹⁸ – que deveriam servir de parâmetro para avaliar o aproveitamento dos filmes pelas crianças e pelo orientador das sessões. Ilka elaborou diversos modelos de questionários, concebidos para diferentes finalidades. O primeiro era destinado às crianças que participavam das sessões e tinha o objetivo de perceber seus gostos, mas também acessar suas emoções diante de determinadas cenas (a criança deveria escolher uma cena de sua preferência, descrever o que sentiu e o porquê). O segundo modelo era destinado especialmente aos pesquisadores que acompanhavam as sessões com a finalidade de

²¹⁸ Encontramos entre as anotações manuscritas de Ilka uma cópia do inquérito elaborado por Mark Koenigil na obra *Cinema e Criança* (1955), que parece ter inspirado a formatação do questionário criado para as sessões infantis. Koenigil, pesquisador formado pelo *Instituto Internacional de Filmologia* da Sorbonne, defendia que o questionário seria um dos métodos mais eficientes para investigar a forma como as crianças projetam no mundo filmico suas experiências pessoais, bem como para perceber como os jovens espectadores se colocam diante do filme. (KOENIGIL, 1955)

estudar a relação cinema e infância. Nele eram feitas perguntas sobre suas observações a respeito das dificuldades ocorridas durante as sessões (ritmo, adequação, duração), as reações das crianças diante das cenas (lágrimas, gritos, aplausos, silêncio, distração) e sobre a participação das crianças nos debates, bem como as intervenções do orientador da sessão nesse momento de reflexão sobre os filmes.

Um outro tipo de questionário, dessa vez mais sucinto, deveria ser respondido pelo orientador da sessão. Seu objetivo era de servir como avaliação da atividade (reações ao filme, expectativas e frustrações dos jovens espectadores) com a finalidade de organizar as próximas sessões. Por fim, já visando sua participação junto à Cinemateca Brasileira, Ilka também elaborou um questionário de sondagem, que serviria para prospectar o interesse de criação de um cineclubes infantil. Esse inquérito, que questionava sobre gostos, hábitos culturais e frequência aos cinemas, era proposto às crianças vinculadas a instituições como escolas e associações culturais, com o propósito de perceber a viabilidade e as estratégias que deveriam ser utilizadas para a implementação de novas agremiações, ampliando assim o número de clubes de cinema infantis a serem orientados pelo futuro Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira (LAURITO, CB 246/4, 1961).

Para concluir esse tópico, consideramos importante ressaltar que as escolhas metodológicas de Ilka, tanto para os cineclubes infantojuvenis com quem esteve envolvida quanto em relação ao trabalho que iria desenvolver junto ao Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, não estavam isentas de seu posicionamento político e ideológico. O modo como ela compreendia a infância e a juventude, colocando crianças e adolescentes em um lugar central de todo o processo, corresponde a uma prática educativa emancipatória intimamente comprometida com os problemas sociais. A metodologia criada para o Cineclubinho do CCLA tem a marca desse debate político, no qual o cinema é compreendido como um meio para que as crianças reflitam sobre a sociedade ao mesmo tempo em que aprendem sobre ela. Essa construção metodológica esteve na base do projeto político e pedagógico que Ilka passou a desenvolver no Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira.

5.3 “E nós?”: O Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira e a difusão de um ideal de cinema para crianças

Sem uma educação cinematográfica será impossível conseguir dos industriais uma melhoria da produção.
Prof. José Lemes Lopes

Desde seus primeiros contatos com o cinema para crianças Ilka contou com o apoio da Cinemateca Brasileira, seja para iniciar seus estudos a respeito da temática, seja nas orientações para a criação da seção infantil do CCLA. Desse modo, as correspondências trocadas entre a professora e os membros da instituição nos permitem perceber que o trabalho de Ilka junto ao Cineclubinho vinha ao encontro de um dos principais objetivos da Cinemateca naquele momento, que era o de ampliar o escopo da difusão cinematográfica. Levar a cultura cinematográfica a diferentes públicos, lugares e de forma diversa – como mostras, exposições, cursos, cine-fóruns – fazia parte daquilo que Fausto Correa Jr chamou de projeto pedagógico sistêmico da instituição (CORREA JR, 2010, p. 204). Do ponto de vista prático, cabe ressaltar também que as atividades que Ilka desenvolvia no Cineclubinho e que viria a desenvolver junto à instituição a partir de abril de 1961, contemplavam, de certo modo, a 13ª cláusula do convênio estabelecido entre a prefeitura de São Paulo e a Cinemateca Brasileira²¹⁹, que indicava que a instituição deveria “reestabelecer e ampliar as sessões cinematográficas gratuitas dedicadas ao público infantil e juvenil da capital” (CORREA JR, 2010, p. 169).

Além disso, é possível compreender que o movimento que aproximou Ilka e Cinemateca Brasileira corresponde à emergência de um novo debate sobre cinema e criança, no qual o cinema recreativo, desde que apresentado de forma correta, passou a ser considerado um aliado na formação infantil. Porém, diferente das décadas anteriores nas quais os educadores foram os protagonistas desse debate, nessas novas circunstâncias os intelectuais ligados à crítica cinematográfica, ao movimento cineclubista e à organização de cinematecas é que estarão à frente dessa discussão. Nesse sentido, consideramos importante dar destaque à organização do Festival de Cinema Infantil, ocorrido paralelamente ao 1º Festival Internacional de Cinema de 1954, realizado em comemoração ao IV centenário de São Paulo e organizado pela Cinemateca do Museu de Arte Moderna de São Paulo, futura Cinemateca Brasileira²²⁰. Assim como o Festival Internacional é considerado por muitos um marco na

²¹⁹ Correa Jr esclarece que no período em que o convênio entre a prefeitura de São Paulo e a Cinemateca Brasileira foi assinado, a instituição passava por uma importante crise financeira decorrente, principalmente, do incêndio ocorrido em sua sede em janeiro de 1957, que levou à demissão de diversos colaboradores. O convênio estabelecia uma ajuda de 18 milhões de cruzeiros que foram repassados à Cinemateca de forma parcelada e irregular. Segundo Correa Jr., “o dinheiro referente ao convênio com a prefeitura de São Paulo, quando comparado ao fluxo de caixa da Cinemateca, parecia uma fortuna, e permitiu a recontração daqueles funcionários que haviam sido dispensados”. (CORREA JR, 2010, p. 196)

²²⁰ A esse respeito, indicamos a leitura de *A Cinemateca Brasileira: das Luzes aos anos chumbo*, de Fausto Douglas Correa Jr (2010).

difusão da cultura cinematográfica no Brasil (CORREA JR, 2010, 139)²²¹, a parte do evento dedicada às crianças também pode ser considerada um divisor de águas para o debate que iria se estabelecer e do qual Ilka fazia parte. A responsável pela curadoria do evento foi ninguém menos que Sonika Bo, do cineclube *Cedrilla*, que incluiu na programação uma seleção de filmes de sua cinemateca infantil²²². É importante ressaltar que naquele momento o nome de Sonika Bo era um consenso entre pedagogos e psicólogos que estudavam a relação cinema e infância e também entre os críticos católicos e laicos. Desta forma, seu trabalho junto às crianças francesas – seja na criação de uma cinemateca infantil, na produção de filmes especializados ou nas atividades do cineclube – era visto como um modelo a ser seguido em outros países. Sua participação e curadoria, percebida com entusiasmo pela imprensa local, parece ter desenhado as diretrizes pedagógicas que vieram a pautar as atividades com cinema para crianças orientadas por Ilka e, portanto, pela Cinemateca Brasileira. Em entrevista ao jornal O Estado de São Paulo, intitulada *A importância do cinema na educação da criança*, Bo afirmava que as sessões infantojuvenis deveriam “constar de uma fita de curta metragem, uma educativa e um desenho adequado à infância” (Jornal OESP, 14/02/1954), tendência seguida por Ilka alguns anos mais tarde²²³. Quando questionada sobre as qualidades que um filme deveria ter para ser apropriado à infância, Bo responde:

Numa fita infantil [...] deve-se aliar distração à instrução, isto é, deve-se apresentar um conjunto que desperte todo o interesse social e psicológico da criança. Tais películas devem ter sequência lógica e beleza e não conter cenas impressionantes ou cruéis. Devem ser apresentadas às crianças cada uma por sua vez, pois elas são curiosas e gostam de saber o que vão ver.

²²¹ Correa Jr considera o 1º Festival Internacional de São Paulo, juntamente com a 1ª Retrospectiva do Cinema Brasileiro, em 1952, um capítulo fundamental para a institucionalização da pesquisa sobre questão cinematográfica no Brasil, pois “além de reunir um acervo extraordinário, promoveu grandes mostras sobre a história do cinema, ajudando de maneira definitiva a iniciar a educação cinematográfica do público e da crítica ainda extremamente carente de perspectiva histórica [...]” (CORREA JR, 2010, p.139)

²²² Paulo Emílio Salles presidia a comissão executiva do Festival responsável pela organização dos catálogos e contato com os arquivos e convidados (LARA, 2016), por isso acreditamos ter partido dele, “o ideólogo da pedagogia do Festival”, segundo Correa Jr., a iniciativa de inserir a mostra de cinema infantil como uma das atividades paralelas ao evento (CORREA JR 2010, p. 143). O crítico, que na ocasião dos preparativos do Festival morava em Paris, estabeleceu contato bastante próximo com o meio cinéfilo francês, no qual Sonika Bo era um nome bastante conhecido e respeitável. A programação do Festival de Cinema Infantil ficou a cargo da própria Sonika, que selecionou os filmes *Le ravin des aigles* (Sücsdorff/Suíça), *Palle seul au monde* (Henning-Jensen/Dinamarca), *L'école des facteurs* (França), *Le fusil de chasse* (Rússia), *Zanzabelle à Paris* (Starewitch/França), *Gazouilly, petit oiseau* (Starewich/França). Vale ressaltar que os dois últimos títulos, do cineasta russo Ladislav Starewitch, contaram com a participação de Sonika Bo, que contribuiu na produção e na elaboração dos roteiros.

²²³ Em *Le film récréatif por spectateurs juvéniles*, Henri Storck dedica um tópico às atividades realizadas por Sonika Bo em seu cineclube infantil e esclarece com mais detalhamento os critérios definidos por ela para a organização de seus programas, que deveriam contar com os seguintes gêneros, apresentados na seguinte ordem: “1. Documentário de natureza com animais; 2. Filme cômico; 3. Filme de imaginação, seja fantástico, seja filme de bonecos, seja um conto infantil; 4. Filme harmônico, sobre a dança ou sobre a neve, por exemplo; 5. Filme de ação/aventura; 3. Desenho animado em cores”. (STORCK, 1950, p.127).

Mais adiante frisou que é contrária ao aproveitamento da criança como ator. Uma vez ou outra sim – diz ela – mas nunca contratada com fins comerciais. (Jornal OESP, 14/02/1954. P 12)

Ainda sobre essa questão, em entrevista concedida ao jornal *Última Hora*, Sonika Bo afirma que “um filme infantil deve ter lógica acessível e fácil de ser guardada pela criança, que deverá poder narrá-lo” (*O grande êxito do cinema infantil*. Jornal ÚLTIMA HORA, 22/02/1954. [recorte] CB/DI). Para ela, as fitas para crianças também não deveriam conter cenas violentas nem cruéis, por isso ela apresenta ressalvas em relação aos desenhos animados comerciais. Pensando no aspecto lúdico e imaginativo da infância, mas também tendo em vista as animações do russo Ladislav Starewitch, consideradas por Bo como exemplos positivos de filmes infantis, a curadora do Festival de Cinema Infantil também defendia que os personagens de filmes para crianças, tal como nas fábulas, fossem os animais, já que, segundo ela, eles seriam “os heróis dos fãs infantis” (Jornal ÚLTIMA HORA, 22/02/1954). Esse é o caso dos dois filmes em *stop motion* de Starewitch apresentados na programação, *Zanzabelle à Paris* (1947) e *Gazouilly, le petit oiseau* (1953), ambos protagonizados por bonecos com formas de animais, mas que vivem aventuras típicas da infância. Em outra matéria publicada também pelo jornal O Estado de São Paulo, o crítico chama atenção para o aspecto positivo desse protagonismo infantil metamorfoseado em bonecos e animais, presente nos dois filmes: “as crianças vêm na tela atos por elas muitas vezes praticados e por isso mesmo encontram eco no seu espírito infantil” (OESP, 27/02/1954, p. 41). Essa valorização dos animais como personagens de filmes infantis, no entanto, não garantiria aos famosos desenhos animados do estúdio Disney um reconhecimento no meio cinéfilo. Sonika Bo, por exemplo, considera Walt Disney “um verdadeiro mago do desenho animado”, porém, “não o aceita como produtor de filmes infantis, porque seus trabalhos não são feitos com objetivo de atender aos interesses da criança” e complementa afirmando que muitos de seus desenhos animados “possuem sutilezas que estão fora do alcance da mentalidade infantil” (Jornal OESP, 14/02/1954, p. 12). Do mesmo modo também critica os populares desenhos animados do estúdio Hanna-Barbera como *Tom e Jerry*, que seriam, segundo a convidada especialista em filmes infantis, estritamente nocivos à infância.

A ressalva feita por Bo à Disney, nos parece, era também feita no meio cinéfilo aos filmes comerciais de modo geral²²⁴, por isso é natural que essa ressalva fosse mantida na

²²⁴ Ao fazer um levantamento da produção de filmes destinados às crianças, na obra *Le film récréatif par spectateurs juvéniles*, já citada, Henri Storck não faz qualquer menção às obras de Walt Disney, que já eram

proposta de cineclubismo infantil criado por Ilka e em seu trabalho futuro na Cinemateca. No livro *Cinema e Criança*, publicado no Brasil um ano após o Festival de Cinema Infantil, o filmólogo Mark Koenigil também apontava problemas nesse tipo de produção:

À primeira vista, parece que existe nos Estados Unidos uma produção de filmes que possam ser exibidos às crianças, bem como algumas sessões especiais. Mas o cinema americano está nas mãos do capital particular, e a preocupação de se produzir filmes que deem lucros, favorece tópicos de agressividade (gangster, mocinhos, Tarzan etc.) e de tendência sexual (beijos, nus à moda do ‘speakeasy’, garotas). Isso é o que corrompe as produções americanas. Parece que os técnicos e os produtores concluíram ser desnecessário o cinema infantil, já que grande porcentagem de crianças frequenta o cinema para adultos [...] Começaram a produzir filmes como ‘Branca de Neve’, ‘Pinocchio’, ‘Black acts’, ‘Mil e uma noites’, ‘O ladrão de Bagdad’, ‘Dumbo’, a série ‘Mathurin’ etc., que sem dúvida são muito bons e desenhos animados excelentes. Contudo, esses filmes suscitam angústia e pavor nas crianças, como é o caso da baleia em ‘Pinocchio’, da bruxa em ‘Branca de Neve’ e das metamorfoses em ‘Dumbo’. Em suma, o cinema para crianças, na América, quase não existe. (KOENIGIL, 1955, p. 42-43).

O Festival de Cinema Infantil foi considerado um sucesso pela imprensa. Graças ao seu caráter itinerante, percorreu diferentes bairros de São Paulo e atingiu um público de 50 mil espectadores, número bastante expressivo para os padrões da época (LARA, 2016). De certo modo, ele serviu para popularizar, pelo menos entre parte da população brasileira com acesso aos bens culturais, o debate que, como vimos, já vinha sendo realizado no meio cinéfilo desde o pós-guerra, a respeito do cinema para crianças: a formação de público para o cinema recreativo e a necessidade de produção de filmes adequados para essa faixa etária. Tal debate foi se tornando mais intenso à medida que os cineclubes e as cinematecas, como a do Museu de Arte Moderna de São Paulo, que organizou o festival, se engajaram em problematizar tais questões.

No que diz respeito à história do cineclubismo infantil no Brasil, não conseguimos precisar uma cronologia exata de seu desenvolvimento. Porém, Thaís Vanessa Lara (2016) destaca que algumas iniciativas nesse sentido podem ser encontradas alguns anos antes de Ilka iniciar seus trabalhos em Campinas. No entanto, trata-se de entidades ligadas ao cineclubismo católico, principalmente em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, comprometidas, portanto, com a construção de uma cultura cinematográfica entre as crianças e jovens segundo os moldes preconizados pela OCIC. Celso Favaretto, porém, observa que no início da década de

grandes sucessos entre o público infantojuvenil no momento da publicação do livro, em 1950. O crítico André Bazin, por sua vez, também vê os filmes estadunidenses e os desenhos do estúdio Disney com certa cautela. Para ele, não se trata de uma produção específica para o público infantil, “mas simplesmente de filmes inteligíveis por um espectador com idade mental inferior a catorze anos”. (BAZIN, 2018, p. 78)

1960 ocorre no Brasil um recrudescimento das relações entre cinema e educação, que se deu por um viés que não estava limitado às demandas de educadores e nem, necessariamente, às atividades escolares. O interesse pela dimensão educativa do cinema se amplia para além do mero uso instrumental do filme escolar. Por um lado, havia uma preocupação de que a influência que o cinema comercial estadunidense exercia sobre o público infantil e adulto consolidaria o *american way of life*, comprometendo as diversas culturas locais. Por outro, a compreensão de que o cinema era um importante elemento de transmissão de cultura redireciona o interesse de intelectuais e educadores para o assunto. Favaretto apresenta o quadro instaurado no Brasil da seguinte forma:

A proliferação de cineclubes, que vinha de longe, os cine-fóruns, a fundação de cursos e revistas de cinema, respondem à valorização do cinema para muito além do entretenimento. Instrumento privilegiado de análise da realidade social, mas também de reflexão e sondagem do inconsciente, o cinema surge no Brasil [...] como modalidade mais atuante de representação do imaginário social e dos imaginários individuais. Destacam-se nessa ocasião duas tendências muito claras: a da formação de uma cultura cinematográfica em si mesma específica e da cultura cinematográfica a serviço da educação e política. Em ambas, surpreende-se o novo investimento da Igreja Católica, com sua preocupação educativa de fundo moral e com sua preocupação política de composição da doutrina com aspectos do marxismo. Por outro lado, a atuação político-cultural dos variados segmentos políticos da esquerda, principalmente os situados nas universidades e nos museus de arte moderna, fizeram do cinema um meio privilegiado de reflexão da atualidade. (FAVARETTO, 2004, p. 11)

É a partir desse contexto que devemos observar o trabalho que Ilka Laurito viria realizar junto à Cinemateca Brasileira. Naquele momento havia um interesse institucional de se reverter em ações práticas o debate a respeito do cinema, infância e educação. Reconhecia-se a especificidade do público e a potencialidade educativa e, no limite, até política do uso do cinema na formação crítica dos sujeitos. Porém, a produção de filmes específicos para o público infantil e as condições de exibição de fitas comerciais que estavam disponíveis eram vistas com ressalvas por aqueles setores preocupados com a questão da criança diante do cinema. Do ponto de vista teórico, os estudos na área da Filmologia e as considerações da Psicologia Criança gestadas na década anterior permitiram estabelecer critérios seguros para aproximar cinema e infância, afastando a nocividade dos maus filmes. Do ponto de vista prático, a disseminação do princípio da *educação cinematográfica*, que ocorria sobretudo nos cineclubes católicos e laicos, mostrou ser possível, através de metodologias específicas, usar o cinema como ferramenta educativa para crianças. As experiências com o Festival de Cinema Infantil, o desenvolvimento do cineclubismo laico, o recrudescimento da discussão a respeito

da missão educativa e política do cinema, bastante presente entre intelectuais engajados com a causa do cinema nacional, como Paulo Emílio Salles, apontavam a necessidade de se fazer algo em relação à produção. Desta forma, a atuação de Ilka junto ao Cineclubinho do CCLA e o seu envolvimento profundo com os estudos relacionados ao tema chamaram atenção dos dirigentes da Cinemateca Brasileira, que a convidaram para criar e dirigir o Departamento Infantil²²⁵ da instituição. Em seu diário das sessões, Ilka descreve a ideia que deu origem a um setor infantil dentro da Cinemateca Brasileira da seguinte forma:

Ontem Rudá Andrade veio dar a sua terceira aula em Campinas. Despediu-se. E naquela mesa de bar em que a turma toda se reuniu todas as noites, depois da aula, tivemos uma conversa longa e muito amiga. Creio que em três dias nos conhecemos como não nos havíamos conhecido durante todo o tempo em que fiquei trabalhando na Cinemateca. E quando eu lhe perguntei: “Você não acha, Rudá, que a Cinemateca devia formar uma Cinemateca Infantil?”, ele concordou comigo e me perguntou imediatamente: “Você não quer encarregar-se disso?” Creio que poucas palavras me fizeram tão feliz em toda minha vida. (LAURITO, Relatório das Sessões, 11 de abril de 1961)

O convite que Rudá Andrade fez à professora Ilka Laurito pode nos parecer à primeira vista abrupto, mas ele é resultado de um debate que já estava sendo gestado entre os dirigentes da Cinemateca Brasileira há algum tempo. Como dissemos anteriormente, o Festival de Cinema Infantil – iniciativa da Filmoteca do MAM, futura Cinemateca Brasileira – repercutiu e contribuiu de forma bastante positiva no meio cinéfilo e na grande imprensa de um modo geral, auxiliando para divulgar possibilidades e discussões a respeito do cinema infantil que já ocorriam em outros lugares do mundo, mas que aqui ainda estavam incipientes. Diante do sucesso do Festival, no ano seguinte, a Filmoteca do MAM organizou uma série de exhibições de filmes direcionados a crianças. Num primeiro momento, as sessões foram organizadas em parceria com o Departamento Social e de Assistência da Associação Paulista de Imprensa, e visavam apenas os filhos dos jornalistas associados. Porém, em seguida, a Filmoteca do MAM estabelece um acordo de colaboração com a Secretaria de Educação e Cultura de São Paulo para exibição de uma série de filmes para crianças, com sessões gratuitas que ocorreriam no Teatro Leopoldo Froes e em outras salas de cinema da cidade (LARA, 2016, p. 68). Segundo Lara, tal tentativa de criação de uma programação infantil, que ofereceria às crianças “fitas adequadas, rigorosamente selecionadas, sem perigo de qualquer

²²⁵ Nos documentos pesquisados junto ao arquivo da Cinemateca Brasileira, por vezes o Departamento Infantil é também chamado de *Departamento de difusão para a infância*, *Departamento de Educação*, ou, ainda, *Departamento Infante-Juvenil*. Este último é bastante utilizado por Ilka em suas palestras, entrevistas e textos publicados na imprensa. Para este trabalho optamos pelo uso da nomenclatura Departamento Infantil, pois é dessa forma que o documento oficial de sua criação, assinado pelo então presidente da Cinemateca Brasileira, Francisco Luiz de Almeida Salles, se refere à seção. Cf. SALLES, CB 844/61. Correspondência de 25/04/1961.

deturpação”, foi uma iniciativa que a imprensa local viu com bons olhos, visto a carência de filmes para esse público. Além disso, a autora também cita a organização de “exibições aleatórias” de filmes para crianças em sua própria sede, ou em parceria com outras instituições, como foi o caso do Festival Chaplin, com sessões gratuitas e destinadas ao público infantil. Tais iniciativas, no entanto, eram esporádicas e não eram organizadas a partir de uma metodologia específica. Tratava-se apenas de exibições de uma programação, sem o uso de debates ou outras estratégias educativas mais sistematizadas. Por isso, o trabalho que Ilka veio a desempenhar na organização do Cineclubinho do CCLA recebeu tanta atenção dos dirigentes da Cinemateca Brasileira, em especial Maurice Capovilla e Rudá Andrade.

Em 17 de abril de 1961 Ilka encaminha à direção da Cinemateca Brasileira a minuta do projeto de criação do Departamento Infantil, que foi aprovada e oficializada por Francisco Luiz de Almeida Salles, presidente da instituição, em 25 de abril do mesmo ano²²⁶. No documento Ilka justifica a necessidade da fundação de uma cinemateca infantil dentro da própria Cinemateca:

Esta é a época da criança. Como é a do cinema. Em artigos de várias revistas pedagógicas já começa a surgir, com certa constância, a preconização do uso do cinema como “o quadro-branco auxiliar do quadro-negro”, isso para definir apenas um dos aspectos do cinema, que é o estritamente educativo. Apesar de tudo, não acredito que a maior parte do magistério, que é quem está em contato mais direto com a infância e a juventude, tenha ainda tomado consciência do cinema, quer como expressão artística, quer como forma de cultura. A falta de conhecimento dos problemas cinematográficos, fora dos meios especializados é quase geral. E nas escolas isso se faz notar com maior gravidade. Grande parte dos professores brasileiros, creio eu, ainda olham o cinema como fuga à realidade, passatempo inconsequente, escola de vícios ou de erros. Ou, simplesmente não olha o cinema. [...] *Tenho a firme convicção de que da Cinemateca Brasileira deve partir o movimento de penetração nas escolas*: porque é uma entidade que não se estrangula aos moldes burocráticos, nem na preocupação restritamente censória, e que se pauta por um espírito crítico e essencialmente criador. (LAURITO, Documento de criação da Cinemateca Infantil, CB/DI, 1961, p. 3; grifo nosso)

Ilka elaborou o plano de criação do Departamento Infantil seguindo as mesmas diretrizes da Cinemateca Brasileira. Para ela a nova seção deveria fazer o trabalho de prospecção de filmes específicos para o fim ao qual se destinava, mas o seu principal objetivo seria a difusão da cultura cinematográfica, seja através da criação de cineclubes

²²⁶ LARA (2016) destaca que no momento de criação do Departamento Infantil a Cinemateca Brasileira passava por uma crise financeira decorrente de uma dívida que havia contraído junto à Prefeitura de São Paulo, por isso o novo departamento foi instituído sem qualquer verba própria, seja para aquisição de filmes, seja para o pagamento dos honorários de Ilka, que dedicou seu tempo e trabalho na condição de voluntária.

especializados, seja através da sua inserção na escola, local privilegiado da infância. Desta forma, caberia ao Departamento Infantil estimular a criação de cineclubes para crianças e orientar suas atividades conforme o projeto político-pedagógico da instituição; promover cursos, mostras e palestras com a finalidade de ampliar o debate a respeito do tema cinema e infância; fazer o levantamento de materiais não-fílmicos, como catálogos e livros, de modo a possibilitar a criação de um acervo bibliográfico temático acessível àqueles que tivessem interesse no assunto; e, sobretudo, ser um elo entre a Cinemateca Brasileira e as escolas, locais fundamentais para a irradiação da cultura cinematográfica de forma acessível e democrática. Tendo esses objetivos em vista, Ilka propõe as seguintes etapas de trabalho:

- a) Levantamento no acervo da própria Cinemateca de todo o material fílmico que possa interessar aos muito jovens. Para isso será preciso que a Cinemateca organize, oriente e mantenha um cineclubes-piloto, em cujas sessões sejam testados os filmes cuja aceitação por parte do público infantil se deseje conhecer;
- b) Seleção do material que se encontra nos consulados, nas filмотecas comerciais, ou outras entidades, levando em conta não só o valor intrínseco dos filmes, como o bom estado das cópias, já que o público infantil é muito mais impaciente que o adulto e todas as observações se frustram diante de uma projeção interrompida ou pouco nítida;
- c) Elaboração de uma lista de filmes, da atualidade e do passado, não produzidos especialmente para crianças, mas adequados a elas, e que possam enriquecer o acervo da Cinemateca;
- d) Estabelecimento de contato com as cinematecas infantis estrangeiras que já possuem listas de filmes, catálogos por idades, vendo até que ponto a criança brasileira se identifica à mentalidade da estrangeira;
- e) Estudo das condições pelas quais as produtoras estrangeiras que fazem filmes essencialmente infantis e juvenis, poderiam iniciar uma distribuição no Brasil, ou contribuir para o acervo da Cinemateca, sabendo-se que há filmes para crianças que tiveram prêmios em festivais internacionais e que são totalmente desconhecidos da nossa infância;
- f) Estímulo à criação de filmes para a infância brasileira, e assunto essencialmente nacional, através de concursos de roteiros [...]. (LAURITO, Documento de criação da Cinemateca Infantil, CB/DI, 1961, p. 3-4)

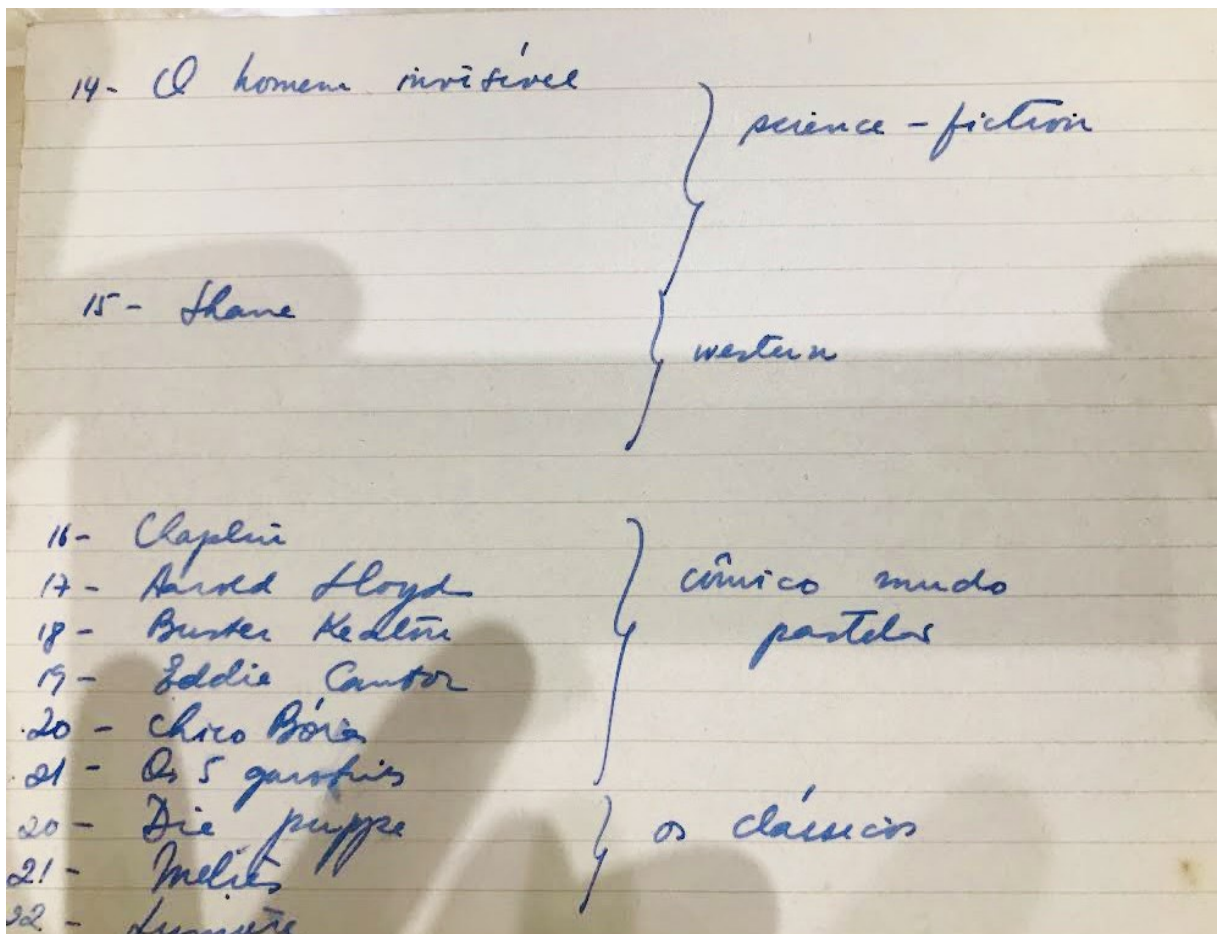
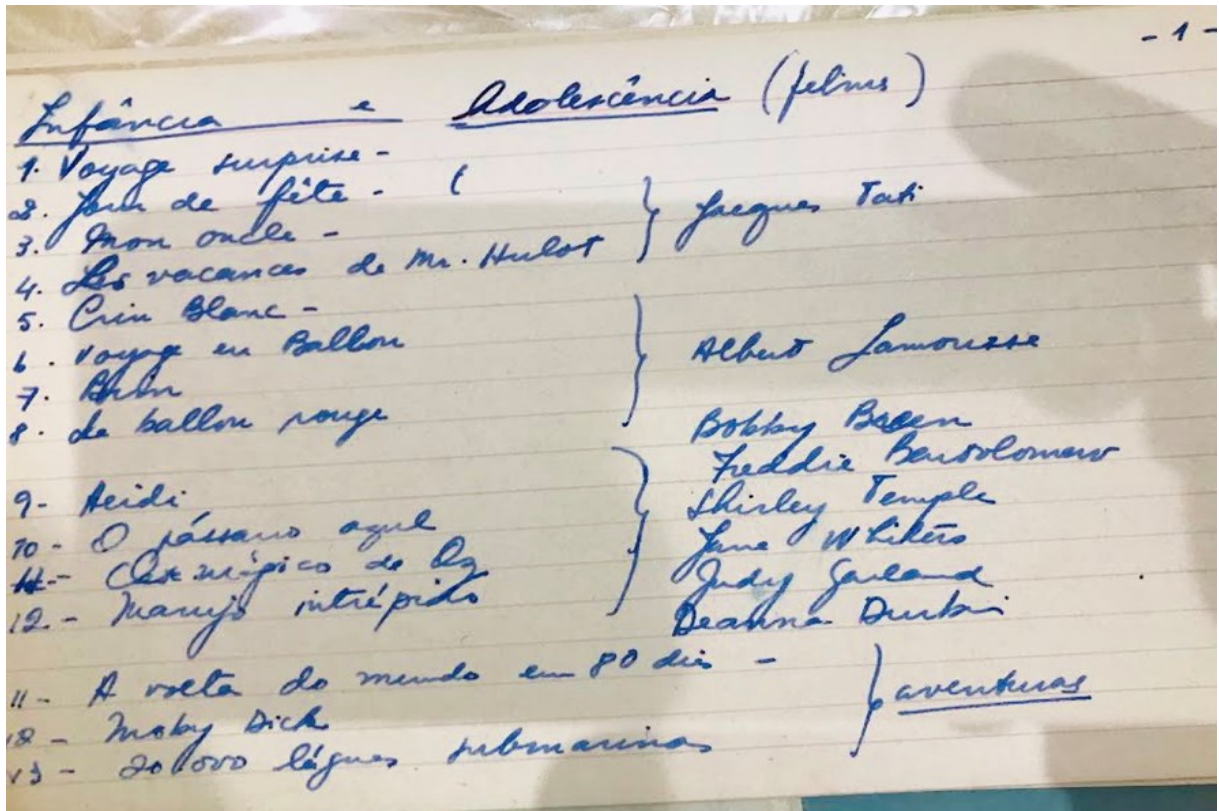
É possível afirmar que durante os anos em que Ilka esteve à frente do Departamento Infantil ela esforçou-se por seguir à risca o plano de trabalho proposto. Durante o ano de 1961, manteve as atividades do Cineclubinho do CCLA, que serviu como protótipo para outros cineclubes infantis que a Cinemateca Brasileira iria criar no ano seguinte. Ao mesmo tempo, empenhou-se em constituir um acervo fílmico a partir de critérios que foi construindo à medida em que aprofundava suas leituras a respeito do tema cinema e criança:

Eu sonhava em conseguir cópias dos melhores filmes nacionais ou estrangeiros que se tivessem feito para ou por crianças, ou que fossem adequados a elas [...] Não me preocupava, nessa altura, com o cinema escolar – o cinema didático – em função das aulas. Eu pensava no cinema

como um fim em si mesmo e achava que dentro de uma Cinemateca esses filmes deveriam estar qualificados dentro de um critério de verdade e beleza. (LAURITO, 1966, p.3).

A criação desse acervo era uma das principais preocupações de Ilka, pois dele dependeria o funcionamento dos cineclubes e das ações a serem realizadas nas escolas. Nos documentos do Departamento Infantil encontramos diversos manuscritos nos quais Ilka elabora listagens de filmes que comporiam aquilo que ela denominava de “cinemateca hipotética”. Ora separada por gêneros (ficção científica, western, pastelão, clássicos, documentários), ora por diretores (Jacques Tati, Albert Lamorisse, Charles Chaplin), essas listagens podem ser lidas como tentativas de encontrar na produção cinematográfica, de modo geral, um recorte temático e estético que contemplasse as especificidades das crianças e adolescentes. Segundo Lara (2016), a prospecção de filmes para compor o acervo da cinemateca infantil ocorreu em diferentes etapas. Primeiramente, a professora fez o levantamento de obras no acervo da própria instituição, selecionando os poucos filmes (entre fitas adultas e infantis) que considerava adequados à infância e adolescência. Posteriormente, entrou em contato com consulados de diversos países, como Tchecoslováquia, Japão, França, Inglaterra e Canadá, com os quais firmou acordo de empréstimos de filmes e doações de publicações a respeito da temática²²⁷. Coube também ao Departamento Infantil realizar contato com instituições especializadas em produções para criança, como a *National Film Board* do Canadá, que emprestou parte dos filmes exibidos nas sessões dos cineclubes infantis, e a *Children's Film Foundation*, da Inglaterra, a fim de constituir um acervo de películas que seriam emprestadas aos cineclubes vinculados à Cinemateca Brasileira. Nesse trabalho intenso de prospecção Ilka não esclarece, no entanto, os critérios escolhidos por ela para a seleção de filmes que iriam compor o acervo. Contudo, fica evidente sua preferência pelos filmes para crianças produzidos na URSS, pelos clássicos, como os filmes de Charles Chaplin, que ajudariam a contar a história do cinema mundial, e pelas produções especializadas europeias e canadenses, além de alguns poucos filmes brasileiros disponíveis.

²²⁷ Na documentação do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira é possível encontrar inúmeras correspondências trocadas entre Ilka e instituições privadas e consulados desses países em busca de doações ou empréstimos de filmes para compor o acervo.



Se por um lado, Ilka evita elencar critérios fechados para a escolha produções adequadas à infância, pois vê muitas possibilidades educativas mesmo nas produções destinadas aos adultos, por outro, em uma entrevista concedida ao Suplemento Feminino do Jornal O Estado de São Paulo, afirma que tipo de filme deveria ser evitado:

Todo filme superficial e inconsequente: acredito que a infância deva ser tratada com seriedade e respeito e que a *frequentação de uma criança ao cinema ainda que em caráter de divertimento deva trazer-lhe sempre um acréscimo de experiência*. Não creio que se precise recorrer ao pieguismo ou ao sentimentalismo fácil para se tocar a sensibilidade de uma criança. Nem inventar histórias inócuas e extremamente simplistas, no pretexto de serem compreensíveis. Lembro-me, de imediato, de ‘Pollyana’ e de um outro filme sobre a amizade artificialíssima entre um cão e um carneiro, da produção de Disney, que estão exatamente nessa linha. (Educar com o cinema e não apesar. Suplemento Feminino OESP, 23/11/1962. P.10)

Sua defesa da infância se confunde com suas reiteradas ressalvas aos filmes comerciais, que não acrescentariam experiências às crianças. Para a professora, *experiência* era um valor que estava associado ao potencial crítico e formativo de uma película, algo que as crianças adquiririam assistindo a filmes esteticamente bem realizados, que contivessem valores humanos e que respeitassem as especificidades próprias da infância. Ilka encontrava facilmente essas características nas produções soviéticas produzidas especialmente para o público infantil. No artigo *Cinema Infantil na URSS* (OESP, *Suplemento Literário*, 10/03/1962, p. 5), Ilka demonstra seu apreço pelos filmes realizados pelas agências estatais soviéticas *Soiuzmultfilm*, especializada em desenhos animados para crianças menores, e pela *Soiuzdetfilm*, voltada à produção de filmes infantojuvenis. Além disso, via com bons olhos a existência da *Mosfilm*, um órgão de orientação de produção de filmes infanto-juvenis do qual participavam roteiristas, diretores e educadores especializados, que compunham um conselho artístico que avaliava todas as obras. Todo esse empenho estatal na produção filmes para crianças na URSS resultaria na “criação de uma arte autêntica”, já que as fitas para crianças não eram vistas como “um produto secundário, mas constituem um ramo importante do cinema soviético” (OESP, *Suplemento Literário*, 10/03/1962, p. 5).

A partir análise dos filmes infantis *Os viajantes do Bosque*, de M. Pachtchenco; e *Tchuk e Guek* (1953), de Lukinsk exibidos no *Festival História do Cinema Russo e Soviético*²²⁸, realizado pela Cinemateca Brasileira em 1961-1962, Ilka esclarece com mais

²²⁸ Entre outubro de 1961 e fevereiro de 1962 a Cinemateca Brasileira organizou o *Festival História do Cinema Russo e Soviético*, atividade paralela à VI Bienal de São Paulo. Nele foram apresentados 41 programas, que procuravam elucidar a história do cinema produzido na Rússia e URSS entre os anos de 1908 e 1961. No

detalhes o que considera “acréscimo de experiência” propiciado por bons filmes, e como as fitas soviéticas produzidas para crianças são exemplos a serem seguidos:

Pudemos comprovar, com a observação do público infantil que viu os filmes, até que ponto *uma obra cinematográfica honesta, que realmente coloque crianças dentro das vivências do seu mundo próprio, dando-lhes a dimensão exata e o relevo justo, pode ultrapassar as dificuldades dos diálogos, através da pura comunicação da imagem.* [...] Nós adultos apenas observamos: a nota marcante nos dois filmes foi a *ausência de emoções violentas, que pudessem amedrontar crianças de sensibilidade mais nervosa, como acontece com muitos filmes pretensamente infantis.* No desenho, a cena de perseguição do esquilo extraviado é rápida, e o inimigo não é esmagado até a vingança total. [...] Em ambos os filmes, o tema é o da reunião amorosa da família e o da necessidade de afeto, paz e alegria de viver que sentem esquilos ou meninos. No mundo dos homens, os adultos se apresentam de uma ternura imensamente compreensiva para com as crianças, que, apesar de tudo, conservam seus segredos e mistérios cochichados. [...] Confessamos que fomos ver os filmes infantis soviéticos com os nossos olhos adultamente objetivos. E que acabamos por vê-los com os olhos das crianças; estas nada entendem de técnicas e pesquisas. Mas sabem sentir uma mensagem de beleza ou receber um impacto poético, com os cotovelos fincados no rosto diante da realidade de uma tela. E quando crianças se concentram, tudo o que acontece num cinema passa a significar muito mais que um simples divertimento: *é um acréscimo de experiência.* (OESP, *Suplemento Literário*, 10/03/1962, p. 5. Grifos nossos)

Fica evidente que, para Ilka, o excesso de excitação, dramaticidade e violência, presente em muitos filmes comerciais, são elementos que podem comprometer o processo educativo propiciado pelo cinema na medida em que distanciam crianças e adolescentes de suas realidades íntimas e sociais. Tais obras, não passariam de entretenimento exterior e alienante, que levariam à *evasão da realidade*, expressão comumente utilizada pela professora. O acréscimo de experiência defendido por Ilka, seria justamente a capacidade que algumas obras cinematográficas têm de mobilizar no espectador reflexões sobre o mundo e autorreflexão sobre si mesmo. Assim, os bons filmes seriam aqueles capazes de mobilizar afetos em crianças e adolescentes que, envolvidos pelos elementos da narrativa, identificariam a si, aos outros e às suas vivências, nas histórias assistidas e se transformariam a partir delas. Essa seria a principal razão do trabalho com cinema para crianças e adolescentes e foi essa busca que pautou a curadoria de filmes para o DI da Cinemateca Brasileira. Para a professora,

programa de encerramento, coordenado pelo DI da Cinemateca, foram exibidas três fitas produzidas para o público infantil: *Meu amigo Kolka* (1961), de A. Mitta e A. Saltiva; *Os viajantes do Bosque*, de M. Pachchenco; e *Tchuk e Guek*, (1953), de Lukinski. Na ocasião, Ilka esteve à frente dos debates e em decorrência de sua experiência escreveu o artigo *Cinema Infantil na URSS*, publicado no *Suplemento Literário* do jornal O Estado de São Paulo em 10 de março de 1962 (p.5).

filmes dessa natureza e com essa capacidade de reflexão é que deveriam compor o acervo por ela imaginado.

Ainda sobre a composição do acervo, em um documento no qual planejava as ações para o ano de 1962²²⁹, Ilka mostrava-se afinada com a concepção de Paulo Emílio acerca do papel social, político e educativo de uma cinemateca, sobretudo em um país como o Brasil, no qual a educação pública e de qualidade estava distante da maioria da população. Assim, afirmava que a função da Cinemateca Infantil não deveria se limitar à preservação de filmes raros, mantendo-os inacessíveis: “Paulo Emílio definiu a Cinemateca como fundamentalmente um arquivo histórico e artístico de filme (...). Este é também meu ponto de partida” (CB/DI, saco 5, p. 75, 1961²³⁰). Cabe ressaltar que essa noção de arquivo proposta por Paulo Emílio, necessariamente implica em um projeto político e pedagógico de sua difusão. Não se trata de conservar fitas, mas de torná-las um elemento vivo da cultura a partir de um trabalho educativo direcionado (CORREA JR, 2010). Portanto, essa compreensão mais abrangente do que deveria ser o acervo da Cinemateca Infantil implicava em um entendimento compartilhado com Paulo Emílio de que esse “arquivo histórico e artístico” deveria estar acessível a todos os públicos, fomentando o debate sobre o cinema e contribuindo para a construção da cultura cinematográfica no país. Por isso, a composição do acervo era um ponto tão importante na estruturação do DI, pois seria com base nos filmes disponíveis que o trabalho educativo com cinema para as crianças e se desenvolveria. Ressaltamos, dessa forma, a intencionalidade pedagógica da linha curatorial elaborada por Ilka.

No mesmo documento citado acima, a professora demonstrava que o acervo por ela concebido não deveria ser um mero depósito de filmes instrumentais: “Logo que pensei em constituir uma cinemateca infantil, pensei em filmes artísticos (como Crina Branca) e não em

²²⁹ Trata-se de anotações datilografadas. Pela escrita pessoalizada e pouco preocupada com a forma, parece-nos que esse documento é uma espécie de rascunho no qual Ilka está sendo conduzida pelo fluxo de suas ideias e inquietações.

²³⁰ Cabe aqui um esclarecimento sobre a organização do acervo do Departamento Infantil da Cinemateca. Grande parte dos documentos escritos referentes ao DI estão acomodados em uma caixa de arquivo. Dentro dela os documentos estão separados em sacos plásticos numerados conforme o assunto. No caso específico do Saco 5, não há uma coesão de assuntos. Trata-se de textos diversos e anotações soltas, muitas delas manuscritas e outras tantas datilografadas. São alfarrábios de relatórios e artigos de sua autoria e registros pessoais das suas experiências no DI, nos quais a escrita informal e muitas vezes esquemática se fez presente. Constam nesse saco 105 laudas. Assim, a numeração de páginas aqui apresentada é provisória, já que diz respeito apenas à ordem em que tais laudas se encontravam armazenadas em meados de 2019, quando estivemos pesquisando no acervo. Qualquer modificação na ordem dessas laudas realizada após esse período, implica em uma alteração na numeração das páginas.

filmes educativos.” (CB/DI, saco 5, p. 75, 1961). Isso porque, para Ilka, os filmes artísticos e recreativos seriam aqueles que permitiriam um trabalho educativo mais eficaz, na medida em que eles se relacionam não apenas com o aprendizado dos conteúdos curriculares, mas com as emoções e a subjetividade infanto-juvenil. Ela sugere, desta forma, uma categorização para a organização da cinemateca infantil do DI:

COMO EU VEJO A CONSTRUÇÃO DO ACERVO:

1 – Filmes feitos intencionalmente para crianças (Lamourisse; British Film Board; Sonika Bo; *Pluft, o fantasmilha*; *O Saci (?) Tchuk e Guek...*etc.).

2 – Filmes não feitos para crianças, mas que possam agradar a sensibilidade (*Shane*; *No tempo das diligências*; coisas antigas, da minha infância: *Sonho de uma noite de verão*; *Marujo intrépido*, etc.).

3 – Filmes sobre crianças para que os adultos compreendessem melhor o mundo da infância: Não feitos com intenções pedagógicas ou psicológicas, mas que pudessem ser aproveitados para estudos das pessoas interessadas. Ex: *Zéro de Conduite*, de [Jean] Vigo; *Les mistons*, ou *Les 400 coups*, de [François]Truffaut; *Jeux interdits*; *Aventuras de Jiro* (japonês); *O pequeno fugitivo*; *Aparajito* (indu); *Caminho da Vida* (russo, a ser exibido).

4 – Documentários: criação cinematográfica de um autor realmente de qualidade artística (Flaherty; Painlevé, *Colherinha Egípcia*)

5 – Educativos propriamente ditos – feito com a intenção nítida de instruir. Filmes funcionais. O cinema, neles, estaria sendo usado como meio audiovisual para Matemática, para Geografia, etc. (Filmes do Centro Audiovisual [SRAV/USP], do INCE). Esses é que constituem o meu problema. [...] Acho que devemos selecionar também esses filmes educativos pelo seu valor como cinema. Um filme como Bonecas Japonesas é educativo e é um bom filme. (CB/DI, saco 5, p. 75, 1961. Grifos no original).

Apesar de considerar os filmes educativos “funcionais” um problema, pois sua preocupação principal não é com a expressão e com a sensibilidade artística, Ilka os inclui como parte do acervo. Sua ressalva em relação a esse gênero é a de que filmes dessa natureza façam parte da cinemateca infantil desde que obedeçam a um “critério da qualidade”, que podemos ler como qualidade estética e formal. Ilka também demonstra preocupação com aquilo que chama de “invasão de setores alheios”, afirmando que a natureza do acervo por ela idealizado se difere dos objetivos do INCE e do Serviço de Recursos Audiovisuais da Universidade de São Paulo, sobretudo pela ênfase dada aos filmes recreativos, ficcionais e de diretores consagrados pelos críticos por suas contribuições à história da arte cinematográfica.

Como desdobramento da organização do acervo, a professora propôs um modelo de Programa Infantil, que serviria para orientar os cineclubes que recorressem ao apoio da Cinemateca Brasileira para criarem suas seções para crianças. Concebido com a mesma

intencionalidade pedagógica prevista na constituição do acervo, e indo ao encontro da proposta política e pedagógica da Cinemateca Brasileira, tal programa deveria fugir daquilo que Ilka classificava como fórmula do “cineminha”, na qual se exibem apenas filmes de entretenimento comercial sem qualidade estética e valores humanos. No texto *Uma sessão para crianças*, Ilka descreve os critérios para escolha de filmes para esse público – aqueles capazes de gerar reflexões e formação crítica – e o modo como eles devem ser trabalhados por adultos:

A criança deste século nasceu sob o signo do cinema. E é o cinema dos adultos que ela, geralmente, frequenta. Afastá-la desse cinema, sem lhe dar uma compensação suficiente, é omitir a necessidade que o desenvolvimento das artes visuais e a atração da imagem vieram a se fazer inevitavelmente sobre ela. O que se deve fazer, portanto, em função de criança e cinema, é proceder um trabalho de orientação e seleção, quer na sala pública, na classe da escola ou nos salões do clube. E esse trabalho, que é essencialmente um trabalho de educação, cabe a todos aqueles que lidam com crianças. Em lugar de afastá-las do cinema, preconcebidamente, ou, ao contrário, largá-las ao sabor das explorações comerciais de que geralmente são vítimas, adotar o critério da escolha de filmes e posterior discussão, com finalidade de desenvolvimento de um espírito crítico que se tornará, com o tempo, o selecionador espontâneo do espetáculo visto. (LAURITO, CB/DI, saco 7, p.1; s/d)

Segundo o modelo proposto pelo DI, a programação de uma sessão infantil que fosse ao encontro da formação crítica e da construção da cultura cinematográfica almejada pela Cinemateca Brasileira deveria incluir: Um filme mudo; um ou dois desenhos animados antigos; uma fita educativa; um curta-metragem brasileiro. A justificativa dada para a escolha do filme mudo é que esse gênero remete ao cinema “primitivo”, assim as crianças aprenderiam sobre a história do cinema enquanto se divertiam. Nesse caso, Ilka sugere alguma obra de Charles Chaplin no papel de Carlitos por “representar a comédia primitiva (...). A personagem é permanente e as gerações mais novas são herdeiras das tradições do passado”. Em relação aos desenhos animados antigos, Ilka indica aqueles que tenham formas simples, que não encenem violência e que apresentem às crianças soluções inventivas e cheias de imaginação, como os episódios do *Gato Félix*. A justificativa para tal escolha estava assentada na ampliação do repertório infanto-juvenil, limitado às produções comerciais exibidas nas salas de espetáculos e nos canais de televisão. Segundo Ilka, o papel de animações como o Gato Félix em uma sessão infantil seria,

Mostrar às crianças de hoje, tão acostumadas à agressividade às vezes sádica de personagens do cinema de animação mostrados nas salas comerciais, o que foi o gato ancestral dos que ela acompanha atualmente tão avidamente

na série de Tom e Jerry. O Gato Félix, criação de Pat Sullivan, é criaturinha ágil e esperta, usando de seus artificios limitados, mas ricos de inventiva, para escapar às perseguições de ursos polares ou donos de salsicharias. Desenho puro, de poucas linhas, simples para uma visão simples de criança, é ainda com maior encanto que os adultos o vêem: o gato nas suas aventuras em que a cauda arqueada e ereta desempenha um papel importantíssimo, ora funcionando de ponto de interrogação para as suas perplexidades, ora de escada que o leva a uma janela inacessível, ora de par de esquis para as fugas na neve. É o exemplo típico de desenho fértil de matizes imaginativas, apesar do despojamento gráfico e da ingenuidade temática. (LAURITO, CB/DI, saco 7, p.1; s/d)

O filme educativo a integrar a sessão infantil deveria aliar “a informação à beleza formal” (Programa Infantil, Saco 7, p. 4), a fim de evitar fitas meramente instrucionais. Em relação ao curta-metragem brasileiro, a sugestão de Ilka é alguma produção do INCE, dirigida por Humberto Mauro da série Brasilianas, na qual Mauro cria interpretações cinematográficas para canções folclóricas. “*A velha a fiar* (...) é uma pequena obra-prima de bom gosto e interpretação. Com ela, dentro do programa infantil, prestamos nossa homenagem ao cinema brasileiro” (LAURITO, CB/DI, saco 7, p. 4. s/d). Em uma outra versão do Programa Infantil Ilka ainda inclui na sessão uma animação de marionetes²³¹, produção típica de países do leste europeu, que contava com grande apreço da professora.

Partindo do pressuposto de um desconhecimento geral sobre a problemática do cinema para crianças, a finalidade da organização de um modelo de programação pelo Departamento Infantil era auxiliar e orientar os adultos a organizarem sessões recreativas que divertissem ao mesmo tempo que educassem. Assim, caberia ao DI,

[...] sugerir àqueles que lidam com a infância, sejam pais, professores ou orientadores educacionais e assistentes sociais, a forma de se realizar uma sessão infantil de boa qualidade, que escape da fórmula “cineminha” de mero passatempo e sem maiores consequências. Ao contrário, o que se busca com a sessão infantil é dar ao cinema o sentido de instrumento de educação, no seu mais amplo sentido, seja através da documentação da realidade, seja através de sua recriação em termos de ficção. Numa destinação específica à infância o cinema deve aliar beleza das imagens, graça inocente, leveza de

²³¹ Cabe destacar que os principais produtores de filmes dessa natureza eram os países soviéticos, em especial a Tchecoslováquia, que contava com nomes como Karel Zeman, que fazia belíssimas animações a partir de peças de cristais típicos do país, e Jirí Trnka. Animador oriundo do teatro de bonecos, Trnka se tornou um dos mais importantes nomes do stop motion mundial. Em seus filmes, muitos deles adaptações de contos de fadas clássicos, utilizava a expressividade de seus bonecos de madeira para criar uma animação divertida e carismática, mas também com forte questionamento político, como é o caso de seu último filme *A mão*, de 1965 (disponível no youtube). A indicação pela inclusão desse tipo de animação nas programações infantis indica uma admiração de Ilka pelo cinema para crianças desenvolvido nos países soviéticos, admiração essa já expressa em seu artigo *Cinema infantil na URSS*, anteriormente citado.

imaginação e informação útil, ao lado da apresentação de valores humanos, em forma acessível e entretida. (LAURITO, CB/DI, saco 7, p. 4. s/d)

Ao apresentar a proposta pedagógica que deveria nortear as programações infantis, Ilka evidencia que a função do cinema não deve ser apenas entreter, mas educar crianças e adolescentes “no sentido mais amplo”. Nesse sentido, suas escolhas de filmes para compor o acervo, bem como seus critérios para a formulação de um programa infantil evidenciam o olhar político de Ilka sobre a infância e sobre o cinema: as crianças devem ser ouvidas, devem participar e integrar a sociedade a partir de suas especificidades, e o cinema, “arte-confluência” deve ser um meio para possibilitar a integração e a expressão infantil. Desta forma, o trabalho de Ilka no DI distancia-se radicalmente do projeto de cinema educativo da década de 1930, que compreendia o papel dos filmes na educação de modo restrito, como transmissor de conteúdos, escolares, cívicos ou higienistas. Novamente, para a professora, o que estava em jogo no projeto de difusão do cinema para crianças do DI da Cinemateca Brasileira era a formação de valores humanos, a partir da construção da cultura cinematográfica. Tendo em vista esse desse objetivo pedagógico mais amplo, a professora justifica suas escolhas:

Escolhemos para a programação infantil filmes representativos de diversos gêneros, para que se mostrem as possibilidades de variedade de uma sessão bem estruturada: o filme nacional leva a criança a identificação com seu próprio meio; a comédia do cinema mudo fá-la-á compreender a infância do próprio cinema; os filmes de animação lhe abrem perspectiva para outros aspectos criador do cinema, em que personagens duplamente fictícios se movimentam no mundo da fantasia; e o documentário lhe fornece o aprendizado do mundo que a rodeia e sobre al qual ela tem que adquirir consciência no seu processo de crescimento. (LAURITO, CB/DI, saco 7, p. 4. s/d)

Cabe insistir que mesmo a escolha de Ilka pelos documentários se distancia da proposta do Cinema Educativo da década de 1930, que elegia os *naturais* como filmes adequados à educação da infância. Para ela, o gênero documental era imprescindível numa sessão infanto-juvenil devido a sua potencialidade de educar crianças e adolescentes para os aspectos sociológicos, antropológicos e históricos que marcaram a formação do país. Não por acaso, em seus escritos Ilka menciona diversas vezes o paradigmático *Aruanda* (1960), de

Linduarte Noronha²³², como um documentário que deve ser exibido às crianças. Nas anotações da palestra proferida para professores do Grupo Escolar Padre Manuel de Paiva, em 1962, Ilka afirmava que documentários, tal qual *Aruanda*, permitem “o conhecimento e a aproximação dos povos”. Extrapolando o sentido didático e ufanista defendido pelos educadores da década de 1930, que defendiam o uso dos *naturais* no ensino, pois eles permitiam conhecer de modo objetivo as belezas naturais do país e a sua grandeza como nação, Ilka afirmava, que “não se conhece um povo através do cinema apenas pelo paisagístico, mas através do sentido humano, sua maneira de viver e de sentir” (LAURITO, Ilka. Anotações. CB/DI, saco 5, p. 95). Para ela, a história de um ex-escravizado e seu trabalho de instalação de um quilombo na Serra do Talhado, interior da Paraíba, narrada em *Aruanda* seria um exemplo de documentários que ajudariam a compreender a complexidade sociológica Brasil, por isso, deveriam estar nas programações infanto-juvenis.

Podemos afirmar que o ano de 1961 foi fundamental para estruturar o Departamento Infantil, consolidar sua política pedagógica para a infância e juventude e construir frentes de trabalho para os anos seguintes. Enquanto mantinha as atividades quinzenais do Cineclubinho do CCLA de Campinas, Ilka se dedicava ao estudo do cinema para crianças, aos contatos com entidades que pudessem fornecer filmes para compor o acervo fílmico, a organização do espaço físico (fundamental para receber professores e pesquisadores) e ao trabalho de divulgação das atividades do Departamento Infantil, como entrevistas aos jornais, cursos e palestras. Todo esse esforço resultou em uma série de ações realizadas no ano seguinte, 1962, que ampliou o debate sobre cinema, educação e infância. Destacamos, primeiramente, a criação de mais dois cineclubes infantis pelo DI: O Cineclubinho da Biblioteca Infantil Caetano de Campos e o Cineclubinho de Santos.

Criado em maio de 1962, o Cineclubinho da Biblioteca Infantil da Escola Caetano de Campos seguiu o mesmo modelo desenvolvido no CCLA, qual seja, apresentação dos filmes

²³² *Aruanda* é considerado por muitos críticos e cineastas como a obra inaugural do Cinema Novo. Isto porque, devido à falta de recursos a precariedade técnica se torna parte da narrativa. Assim, o filme constrói uma estética árida do Nordeste Brasileiro, o legítimo protagonista do filme, a partir de uma luminosidade excessiva e o uso frequente de planos abertos. Segundo BERNARDET (2007, p. 38), tais falhas técnicas não devem ser vistas como defeitos, já que elas evidenciam “uma realidade subdesenvolvida filmada de um modo subdesenvolvido”. Para esse autor, as limitações técnicas chamadas na época de primitivas por alguns críticos eram, na verdade, o grande trunfo do documentário de Noronha. Elas contribuíram para dar ao documentário uma certa agressividade visual, que se tornou característica de muitos filmes que o sucederam: “*Aruanda* é a melhor prova de validade, para o Brasil, das ideias que prega Glauber Rocha: um trabalho feito fora dos monumentais estúdios [...], nada de equipamento pesado, de rebatedores de luz, de refletores, um corpo-a-corpo com a realidade que nada venha a deformar, uma câmara na mão e uma ideia na cabeça, apenas. O que fazer? *Aruanda* dizia. Como fazer? *Aruanda* também dizia”. (BERNARDET, 2007, p. 38)

por uma orientadora de sessão, que no caso era a própria Ilka, e projeção seguida por debates. O público, no entanto, divergia bastante do cineclubinho campineiro. Como a atividade do Cineclubinho estava vinculada ao projeto educativo da Biblioteca Infantil, as sessões faziam parte da grade extracurricular e, dada a grandiosidade da Escola Caetano de Campos, o número de alunos que participava era muito grande, o que exigiu algumas adequações por parte das organizadoras. A faixa etária dos participantes também era outra. Além de atender os alunos do ensino secundário, as sessões contavam com a participação de crianças mais novas, do curso primário, o que permitiu outras experiências educativas com os filmes, as quais abordaremos no capítulo seguinte. Em um dos relatos, intitulado Prática – Opiniões da experiência, Ilka considera que o público que participa das sessões na Biblioteca Infantil tem um “bom nível intelectual”. Segundo ela, trata-se de “crianças acostumadas a criticar os livros que leem” e que por isso respondem de forma satisfatória às fichas críticas de filmes. Diante desse público, a professora vislumbra maiores possibilidades de trabalho: “Filmes – querem fazer! Um garoto de 13 anos tem um filmador de 8mm”. Em seu relato, Ilka ainda destaca que os trabalhos feitos pelos alunos servirão de material de pesquisa para os pesquisadores de Filmologia, pedagogos e psicólogos. (CB/DI; saco 5. Relato. Folha avulsa, s/d. p. 54)

Importante destacar que, dada a visibilidade da instituição e sua importância na história de São Paulo, a criação do Cineclubinho da Biblioteca Infantil da Escola Caetano de Campos chamou atenção da imprensa local para o trabalho desenvolvido pelo Departamento Infantil da Cinemateca, bem como para a figura de Ilka Laurito. Outro diferencial do Cineclubinho da Biblioteca Infantil, observado por Thaís Vanessa Lara (2017) é a aproximação dos temas dos filmes com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Veremos mais adiante que tal aproximação foi uma estratégia desenvolvida por Ilka na tentativa de integrar de forma mais orgânica o cinema à escola. No entanto, anos mais tarde, a própria Ilka reconhecerá esse recurso como uma “armadilha”, na medida em que ele torna o cinema refém das disciplinas escolares. Entre os relatórios de atividades desenvolvidas no ano de 1962 encontramos um documento que previa a criação de um Centro de Difusão de Filmes Educativos do Instituto de Educação Caetano de Campos, que tinha por finalidade “utilizar o cinema nas escolas como fator básico de educação e difundir a cultura cinematográfica, tanto entre os estudantes, como entre professores” (CB/DI; saco 7, Relatórios das Sessões, 1962). O Centro previa a criação de uma filмотeca própria que emprestaria filmes para outras escolas da Capital e do Estado e deveria promover cursos de cultura cinematográfica para estudantes e professores. No entanto, não obtivemos informações sobre a concretização desse projeto.

O Cineclubinho da Biblioteca Infantil Caetano de Campos se manteve ativo entre os anos de 1962 e 1964²³³ e suas atividades foram acompanhadas pelos estudantes responsáveis pelo *Jornal Nosso Esforço*, do qual Ilka era editora quando criança. Para se ter uma noção do impacto dessa ação do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, entre maio e dezembro de 1962 foram realizadas 44 sessões que contaram com um público total de 4.014 crianças. (DI, Relatório Geral, 1962). Outra atividade desenvolvida pelo Cineclubinho da Biblioteca Infantil Caetano de Campos em parceria com o Departamento Infantil foi a organização da exposição “Invenção do Cinema”, estruturada a partir do material cedido pela UNESCO à Cinemateca Brasileira (LARA, 2017, p. 128).

Figura 17 – Cineclubinho de Biblioteca Infantil da Escola Caetano de Campos.
Ilka Laurito ao fundo comandando a projeção.



Fonte: Arquivo pessoal de Fausto Correa Junior

Ainda em 1962 Ilka esteve à frente da criação da seção infantil do Cineclube de Santos. Apesar de a criação de novas seções infantis junto aos cineclubes já estabelecidos ser

²³³ Em sua dissertação de mestrado Thais Vanessa Lara (2015) apresenta um quadro de todos os filmes exibidos durante o funcionamento do cineclubinho.

um dos objetivos dos Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, em suas anotações a professora mostra-se surpresa com essa realização. Referindo-se à seção infantil de Santos em um de seus relatos, afirmava: “nasceu sem que eu esperasse” (CB/DI; Saco 5. Relato. Folha avulsa, s/d. p. 98). Isto porque, ao contrário do Cineclubinho da Biblioteca Infantil Caetano de Campos, a criação da seção infantil do Cineclube de Santos não estava prevista no plano de trabalho elaborado para o ano de 1962. A partir de um contato do Cineclube de Santos com a Cinemateca Brasileira, foi organizado o primeiro Programa Especial para Crianças, no qual foram exibidos os filmes *Crina Branca*, *Aventuras artísticas*, *Formação para o futuro* e *A cabra do senhor Seguin*. (LARA, 2015, p. 119). O sucesso desse evento levou os dirigentes do Cineclube de Santos solicitaram à Cinemateca apoio para a criação da seção infantil. Assim, Ilka esteve à frente da criação de mais uma agremiação para crianças: o Cineclubinho de Santos. A fim de mobilizar a comunidade, o DI e os dirigentes do Cineclube de Santos, organizaram uma sessão especial no Parque Infantil Leonor Mendes de Barros. Nela foram exibidos os filmes *O Domingo de Gazouli*, *Conserve seus Dentes* e *o Mundo do Pequeno Ig*, seguidos da palestra Cinema para crianças, proferida por Ilka (Jornal O Diário de Santos, 21/08/1962).

As sessões no Cineclubinho de Santos ocorriam quinzenalmente, aos sábados (alternando com as atividades do Cineclubinho de Campinas). Em suas anotações, Ilka mostrava-se bastante entusiasmada com as possibilidades de atuação do DI a partir dessa nova seção, prevendo atingir um público que até então não fazia parte das ações do departamento:

Santos: convites pelo jornal. As crianças acorreram e se formou um pequeno público de idade nivelada: filhos de cineclubistas, crianças das redondezas. É o melhor dos públicos. Querem que se pergunte: “quem vai perguntar hoje?”...

a) Sessões num cinema comercial aos domingos de manhã – afluência (convites aos asilos); b) Sessões em parques infantis; c) Projetos de sessões em bairros operários. Sugestão aos cineclubes que vão aos centros menos privilegiados. (CB/DI; Saco 5. Relato. Folha avulsa, s/d. p. 54)

Apesar de o Cineclubinho de Santos se manter fiel as diretrizes apresentadas pelo DI, como conduzir as sessões infantis a partir de uma breve apresentação, seguida de projeção de filmes e debates, LARA (2015) destaca que, devido à relação dos dirigentes do Cineclube de Santos com o Serviço de Divulgação e Relações Culturais dos EUA, eram exibidos muitos filmes educativos estadunidenses. Além disso, “a experiência santista procuraria desenvolver também atividades em locais mais periféricos da cidade” (LARA, 2015, p. 120), ação vislumbrada por Ilka para o DI, mas que nos anos em que o departamento esteve em

funcionamento nunca havia se concretizado. Ilka manteve-se à frente da supervisão do Cineclubinho Santista até dezembro de 1962, quando conseguiu formar uma equipe local que desse continuidade a seu trabalho²³⁴.

Figura 18 – Repercussão das atividades do Cineclubinho de Santos na imprensa



Fonte: Departamento Infantil/Cinemateca Brasileira.

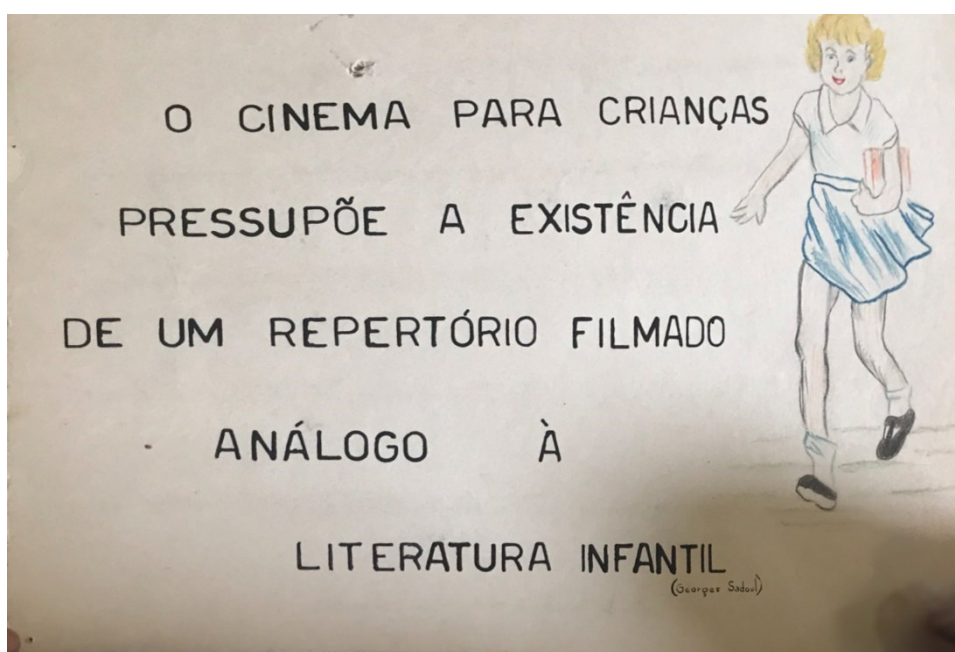
Além de organizar e manter o Cineclubinho de Biblioteca Infantil Caetano de Campos e o Cineclubinho de Santos, o Departamento Infantil orientou sessões de cinema infantil em diversos locais da cidade de São Paulo, como é o caso do trabalho desenvolvido pela professora de Educação Artística Ana Maria Smith Pimentel, no Colégio Brasil-Europa e na Escolinha de Arte. Com intuito de difundir seu acervo e sua metodologia de trabalho com

²³⁴ Segundo informações presentes no Relatório de 1962, nesse ano o cineclubinho de Santos atendeu 440 crianças, além de oferecer palestras formativas para professoras da cidade.

as crianças e adolescentes para além da cidade de São Paulo, o DI também organizava sessões esporádicas em locais mais distantes de sua sede. É o caso das exposições realizadas em São Caetano do Sul, Santa Isabel, Marília, Bauru, Mococa, Porto Alegre e Belo Horizonte. Tais sessões, divulgadas pelos veículos de imprensa dos locais em que aconteciam, contribuíam para divulgar o trabalho do DI e para estabelecer um novo debate sobre cinema, infância e educação, que teve seu auge no Simpósio Nacional de Cineclubes de Marília, do qual falaremos a seguir. Ainda faziam parte das atividades do Departamento Infantil a organização de exposições²³⁵, que tinham por finalidade difundir a cultura cinematográfica e o trabalho realizado junto às seções infantis dos cineclubes, e a organização de cursos e palestras de formação, destinadas, sobretudo, às professoras e professores.

Para Ilka, palestras e cursos eram consideradas atividades de difusão oral, fundamentais para divulgar o trabalho do DI e da Cinemateca Brasileira, e difundir a cultura cinematográfica entre as pessoas que não faziam parte de cineclubes ou do meio cinéfilo.

Figura 19 – Reprodução do cartaz produzido pelo Departamento Infantil para o curso *ABC do Cinema*. O texto do cartaz reproduz uma frase de Georges Sadoul, importante influência para Ilka.



Fonte: Departamento Infantil. Cinemateca Brasileira. Caixa XB50

²³⁵ Durante os anos de 1962 e 1963 o Departamento Infantil organizou as seguintes exposições: *Cinema e Infância* (Porto Alegre, 1963); *Trabalhos realizados pelos alunos da Biblioteca Infantil Caetano de Campos* (São Paulo, 1962); *Trabalhos das crianças que participaram das sessões do Colégio Brasil-Europa* (São Paulo, 1962); *O Departamento Infantil da Cinemateca* (PUC/São Paulo, 1963); *Cinema e Infância* (Marília, 1962); *Nascimento do Cinema* (parte da exposição *Horizontes do Cinema*, com material cedido pela ONU. Instituto de Educação Caetano de Campos, São Paulo, 1963). Cf.: Relatório 1962 e 1963. CB/DI; sacos 5 e 6.

Desta forma, enquanto esteve à frente do DI Ilka organizou cursos e foi convidada a palestrar para diversos públicos, porém sua atuação entre docentes dos cursos primários e secundários se destaca. Para esse público é que a maioria de suas palestras eram destinadas. A partir do levantamento que fizemos junto aos documentos do DI é possível identificar um padrão em suas intervenções: quando falava para cineclubistas ou para pessoas ligadas ao meio cinéfilo Ilka contava de sua experiência com o cinema para crianças, da organização do DI e da necessidade de criação de seções infantis nos cineclubes e da aproximação desses com as escolas²³⁶. Quando seu público era composto por professores suas colocações tinham objetivos didáticos e formativos. Suas anotações evidenciam sua preocupação em apresentar aos docentes o cinema tendo como ponto de partida sua história, seus aspectos artísticos e potencial educativo e humanizador²³⁷. Além disso, a professora também organizou cursos de iniciação à cultura cinematográfica para o público infantojuvenil, como foi o caso do curso *ABC do Cinema*, destinado a crianças de 8 a 14 anos de idade²³⁸. Nele foram lecionadas 4 aulas sobre os temas *História do Cinema*, *Linguagem do Cinema*, *Como se faz um filme* e *Gêneros no Cinema*. Cada uma dessas aulas, foi ministrada por membros dos Centro de Cineclubes e acompanhada por projeções de filmes²³⁹. O workshop seguiu a metodologia concebida por Ilka para atividades dessa natureza oferecidas pelo DI, que consistia em breves preleções antes da exibição e bate-papo após. No relatório do curso, Ilka se mostrou entusiasmada com as possibilidades do modelo por ela proposto: “podemos afirmar que realmente não é difícil para uma única pessoa lecionar aulas dentro do esquema por nós idealizado [...]. De maneira geral, nos parece que um curso dentro desse esquema pode ser realmente proveitoso” (Relatório *ABC do Cinema*. CB/DI; saco 6).

Paralelo aos trabalhos de exibição de filmes, organização de acervos e orientação das seções infantis de cineclubes vinculadas à Cinemateca Brasileira, enquanto esteve à frente do

²³⁶ O cineclubes e a comunidade, palestra em Ilhabela; Importância das Seções Infantojuvenis, palestra no 1º Simpósio de Cineclubes Paulistas; Palestra na IV Jornada de Cineclubes, Porto Alegre.

²³⁷ *Cinema como fator de cultura, educação e humanização*, palestra para professores da Escola Pe. Manuel de Paiva; *Cinema para Educação*, palestra para professores de Caraguatatuba, *A integração do cinema na escola primária*, palestra para professores dos cursos primário, secundário e normalistas de Marília; *Cinema como atividade extracurricular*, para alunas do curso Normal do Instituto de Educação Anhanguera; *O cinema e a infância*, palestra para professoras de Educação Infantil e do curso Primário de Santos; *Cinema como forma de expressão artística das crianças*, palestra para professoras primárias do Curso de Teatro Infantil.

²³⁸ O curso ocorreu no Centro de Ciências Literatura e Artes de Campinas, entre os dias 29 de setembro e 30 de outubro de 1962, como parte das comemorações da Semana da Criança.

²³⁹ Aula 1: História do Cinema, ministrada por Marino Ziggiatti. Exibição do filme *Nascimento do Cinema*. Aula 2: Linguagem do Cinema, ministrada por Heládio Brito. Exibição do filme *Criana Branca*. Aula 3: Como se faz um filme, ministrada por Rolf de Luna Fonseca. Exibição do filme: *The making of a movie*. Aula 4: Gêneros no Cinema, ministrada por Odalea Contatore. Exibição de curtas de comédia, animação e documentários. (Folder de divulgação ABC do Cinema. CB/DI; saco 6, 1962)

DI Ilka se empenhou na difusão da cultura cinematográfica também a partir de sua produção intelectual. A fim de fomentar a discussão sobre cinema e infância no público leigo, Ilka foi convidada por Paulo Emílio a escrever uma série de artigos que foram Suplemento Literário do jornal O Estado de São Paulo²⁴⁰. Em nossas pesquisas junto ao acervo desse periódico encontramos os seguintes textos de sua autoria publicados entre os anos 1961 e 1963: *Cineclubinho Campineiro* (27/05/1961); *Cinema Infantil na URSS* (10/03/1962); *Crianças com Cinema* (08/12/1962); *Precária a situação do cinema para a infância* (04/03/1962); *Necessária a produção de filmes para as crianças* (11/03/1962)²⁴¹, *Cinema, prática educativa* (27/04/1963), além da entrevista publicada no Suplemento Feminino do mesmo jornal, *Educar com o cinema e não apesar* (23/11/1962). Tal produção tornou público o trabalho do Departamento Infantil, ao mesmo tempo em que pautou o debate que se constituía em torno do novo papel desempenhado pelo cinema recreativo na educação da infância. Sustentando-se principalmente na Filmologia e nas suas relações com outros campos de conhecimento sobre a infância, como a Psicologia da Criança e a Pedagogia, tais textos têm em comum a defesa de que as crianças são espectadores especiais e que o debate a respeito do cinema infantil deveria ser pautado levando-se em consideração as suas especificidades. Neles, Ilka também defendia a importância do cinema, desde que acompanhado de um trabalho adequado de leitura e debate, para a formação crítica, cultural e humanista de crianças e adolescentes. Além disso, seus textos posicionam-se de forma refratária ao cinema comercial estadunidense produzido para crianças, ao mesmo tempo que positivam as produções europeias, canadenses e soviéticas. Em conformidade com o pensamento político e pedagógico da Cinemateca Brasileira, Ilka faz uso desse espaço concedido na grande imprensa para se dirigir a um público leigo nos assuntos de educação, cinema e infância. A partir dele, justificou a importância do cinema para crianças e defendeu a necessidade de se trabalhar em prol da construção de uma cultura cinematográfica desde a escola, como meio de emancipação individual e transformação social.

²⁴⁰ Entre os anos de 1956 e 1965 Paulo Emílio foi colunista do Suplemento Literário do jornal O Estado de São Paulo, no qual era responsável pelas críticas de cinema. Em diversas ocasiões o crítico convidava colegas com quem compartilhava afinidades intelectuais sobre cinema para ocupar o espaço semanal reservado aos seus textos. É o caso de Ilka.

²⁴¹ Os dois últimos textos não são assinados. Concluímos que sejam de autoria de Ilka pois encontramos em seus escritos anotações em forma de rascunho que coincidem com o texto final publicado pelo jornal. O estilo literário também se parece muito com o de Ilka, além da temática dos artigos e o modo como ela foi abordada. Importante ressaltar que, além da atenção dada pela imprensa ao Simpósio de Marília – no qual o cinema infantil foi o tema principal – e do artigo *Infância e Cultura*, assinado por Rudá Andrade, não encontramos no acervo do Suplemento Literário, durante o período estudado, qualquer outro texto sobre cinema para crianças que não fosse de autoria de Ilka Laurito.

As publicações de Ilka Laurito no Suplemento Literário contribuíram para levar à sociedade em geral o novo debate sobre cinema recreativo, educação e infância que se construía no Brasil desde meados da década de 1950, que se mantinha restrito aos círculos cinéfilos e acadêmicos. Seus textos também explicitam uma superação do debate moral a respeito da influência dos filmes na delinquência infanto-juvenil e da censura. Por outro lado, eles insistem na necessidade de se integrar o cinema recreativo à escola, seja em atividades extracurriculares, ou nas práticas regulares de ensino. Essa será a tônica do debate sobre cinema e infância que se estabelece no início dos anos 1960: o cinema deve estar na escola, mas é preciso criar estratégias pedagógicas para integrá-lo ao cotidiano escolar e para transformá-lo em uma ferramenta de formação humana e crítica.

A atuação de Ilka junto ao Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira reverberou de tal modo que o II Simpósio dos Cineclubes Paulistas – evento que mobilizava representantes de agremiações de todo o país – ocorrido em outubro de 1962 na cidade de Marília/SP, foi dedicado ao tema cinema, educação e infância. Além de organizar uma sessão de cinema para crianças, na qual foram exibidos os curtas metragens poloneses *Estranha Jornada*, *A vara encantada*, *O gato e o rato* e o filme russo *Thuk e Guek*²⁴², Ilka ainda proferiu a palestra *A integração do Cinema na escola primária*, para um público de professoras e cineclubistas. Em suas anotações para esse evento, é possível perceber que a sua palestra se desenvolveu a partir da ideia de que o cinema é uma arte humanizadora – “Nós humanizamos através do cinema”, escreve Ilka em caixa alta – e um elemento de cultura que nos permite “conhecer o mundo físico, nossa história, o mundo psicológico subjetivo, e o mundo das ideias” (LAURITO, Ilka. Palestra Cinema e Infância – Marília. Anotações. CB/DI; saco 5, 1962. p. 91). Por isso, em sua fala, defendeu sua integração em todos os níveis de ensino, desde o Jardim de Infância até a universidade. Em sua palestra, Ilka também insistiu na necessidade de se construir estratégias pedagógicas para que as crianças e adolescentes, ao assistirem filmes na escola, o fizessem de forma ativa. Posicionando-se pela organização de “espetáculos orientados”, seguindo o exemplo das sessões realizadas nos cineclubes infantis associados ao DI da Cinemateca Brasileira. Em seguida, apontou a falta de educação cinematográfica por parte dos professores como um grande desafio para a integração do cinema na escola. E, por fim, sugeriu o “autodidatismo” como uma alternativa à falta de

²⁴² Segundo o enviado especial do jornal O Estado de São Paulo em Marília, os filmes foram assistidos por aproximadamente 600 crianças. (*Novas perspectivas para o cineclubinho infantil*. OESP, 30/10/1962, p. 17) Porém, no Relatório de Atividades do Departamento Infantil do ano de 1962, Ilka refere-se a duas sessões realizadas em Marília, com um público total de 938 crianças (Relatório Geral de 1962. CB/DI; saco 5).

cursos especializados na formação de professores, e indicou uma série de locais onde professores poderiam encontrar materiais para sua formação, dentre os quais o Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira²⁴³.

Além de palestras e sessões cinematográficas especiais, o II Simpósio de Cineclubes de São Paulo organizou uma mesa redonda para debater o tema cinema e infância. O debate contou com a participação de diferentes representantes da sociedade civil: Jonas de Almeida, representando as famílias; Jackson Pitelli, professor; Hélio Furtado do Amaral, representante do Juizado de Menores da Capital e especialista em Filmologia; Manoel Peregrino Filho, psicólogo; e por fim Ilka Laurito, na condição de diretora do Departamento Infantil da Cinemateca. Na ocasião cada um dos convidados apresentou seu ponto de vista a respeito do tema. Segundo o enviado do jornal O Estado de São Paulo, Jonas de Almeida, na condição de pai, manifestou-se contra a péssima qualidade dos filmes infantis e defendeu que o “cinema deve ter um caráter educativo e instrutivo ao lado do recreativo” (*Novas perspectivas para o cineclubinho infantil*. OESP, 30/10/1962, p. 17). Já o professor Pitelli manifestou-se contra a ideia de que o cinema seria responsável pela delinquência juvenil, e que tal fenômeno é consequência “das condições econômicas em que vivem os grupos familiares”. Para ele, a ação educativa do cinema também deveria se iniciar na escola, já que os pais ignoram o problema do cinema para crianças (OESP, 30/10/1962, p. 17). Hélio Furtado do Amaral, posicionando-se contra a censura prévia, defendeu um projeto de reforma do Código de Menores no qual os juízes agiriam menos como censores de filmes e mais como orientadores e disciplinadores dos espetáculos infantis. Para tanto, o professor Hélio sugeria a criação de uma equipe de filmólogos e psicólogos, para trabalhar junto ao poder judiciário a fim de assessorá-lo nas questões relacionadas ao cinema para menores – termo jurídico para se referir às crianças e adolescentes. A fala do psicólogo Manoel Peregrino Filho criticou a produção comercial voltada para a infância, enquanto Ilka Laurito falou de sua experiência como coordenadora de dois cineclubes infantis e como diretora do Departamento Infantil da

²⁴³ Embora Ilka tenha se empenhado pessoalmente na formação de professoras e professores, oferecendo inúmeras palestras e cursos sobre o tema Cinema e Infância e sintetizando seus estudos no manual homônimo, publicado em 1962 pela Cinemateca Brasileira, a solução apontada para a formação docente no simpósio é quase ingênua. Primeiramente, porque os centros de pesquisa e estudo por ela indicados – INCE, SRAVs/USP, Departamento de Filmologia da PUC/SP e Cinemateca Brasileira – localizavam-se nas capitais São Paulo e Rio de Janeiro, sendo inacessíveis para a maioria dos professores que acompanhavam sua participação no simpósio. Em segundo lugar porque, ao sugerir o autodidatismo, Ilka supõe que as professoras e professores teriam a mesma disponibilidade, entusiasmo, curiosidade e tempo que ela – uma mulher solteira, de classe média, branca, extremamente culta e frequentadora de um destacado círculo intelectual – teve para idealizar seus projetos. Nesse sentido, a trajetória de Ilka foi singular e quase impossível de ser reproduzida na realidade docente brasileira.

Cinemateca Brasileira e insistiu na integração do cinema na escola. Segundo o relato do jornalista responsável pela matéria,

A professora Ilka Brunhilde Laurito, do departamento infantil da Cinemateca Brasileira, encerrou o simpósio discorrendo sobre a necessidade urgente de serem integradas nas escolas as atividades de cineclubismo infantil, começando-se dos meios menos favorecidos economicamente. Por outro lado, a expositora ressaltou a importância das condições para a formação cultural do animador que deve encontrar um sentido para o seu trabalho. Sugeriu também que no próximo simpósio sobre cineclubismo infantil, a realizar-se em 1963, em Campinas, sejam estudados com mais profundidade um só, ou alguns problemas específicos. Esses estudos deverão procurar estabelecer que tipo de valores seria aconselhável transmitir à criança tendo-se em vista a situação geral do mundo atual. (OESP, 30/10/1962, p. 17)

De certo modo, a escolha dos debatedores do Simpósio de Marília procurou dar conta dos diferentes saberes que, naquele momento, estavam autorizados a falar sobre cinema e infância. Tal composição também indica o quanto o Cinema, na condição de um campo de conhecimento autônomo, amparado pelo discurso da Filmologia, se reposicionou no debate em relação às décadas anteriores. Como vimos, no período entre os anos de 1920 e 1940 o espetáculo cinematográfico era considerado um problema na formação de crianças e adolescentes e apenas a sua vertente “domesticada”, ou seja, o cinema educativo/instrumental, era aceita como alternativa educativa. Do mesmo modo, cineastas e estudiosos do cinema não formavam um grupo coeso, com legitimidade para defender os aspectos positivos da arte cinematográfica. Esse cenário se transforma a partir da constituição e popularização da cultura cinéfila – seja pela organização de cinematecas, ampliação da rede de cineclubes, criação de cursos universitários especializados e pelo aumento, mesmo que tímido, de produções cinematográficas voltadas ao público infantil – e da definitiva compreensão do cinema como “a arte do século XX”. Assim, o simpósio ocorrido em Marília evidencia como os filmes recreativos passaram a ser considerados elementos fundamentais na educação da infância e como os estudiosos do cinema ganharam tanta legitimidade para participar do debate sobre cinema infantojuvenil quanto os educadores e psicólogos.

Existe no meio cinéfilo um ditado que diz que os bons filmes não terminam quando acabam, pois apagadas as luzes da sala de exibição as ponderações e problemas por eles suscitados continuam alimentando novas discussões e reflexões ao longo do tempo. O mesmo podemos dizer do simpósio ocorrido em Marília. Seu debate reverberou na grande imprensa, foi retomado na Jornada Nacional de Cineclubes, ocorrida em Porto Alegre no ano seguinte, e direcionou as ações do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira para 1963. A tônica das discussões que se estabeleceram desde então, estava fincada na importância do cinema na

formação das crianças e na urgência da integração do cinema recreativo e não comercial nas escolas primárias e secundárias como um elemento de cultura e educação. Foi ainda em decorrência das falas proferidas no Simpósio de Marília, que Rudá Andrade escreveu *Infância e Cultura*, texto publicado no Suplemento Literário do OESP dirigido, especialmente, aos cineclubistas. Nele reiterava a importância da criação de seções infantojuvenis dentro dos cineclubes adultos e a necessidade de uma preparação específica para lidar com esse público. Segundo o crítico,

O público infantil exige dos organizadores de sessões cinematográficas a ele dirigido a tomada de uma responsabilidade educacional prática, ao contrário do público adulto que pode acatar uma teorização estéril como pode, até mesmo, impor uma indiferença por qualquer coisa que ultrapasse a pura recreação. Em plano de responsabilidade, o público infantil não permite subterfúgios e força o ato educacional, para o Brasil, problema básico. Essas considerações não são apenas baseadas nos conteúdos dos relatórios apresentados em Marília. Estes, apresentados sob os pontos de vistas de pai, professor, psicólogo, membro do juizado de menores, vereador e dirigente de cineclube infantil, tiveram, na maioria das exposições uma tônica dominante que se orientou para os problemas de ordem social. (...) Se por um lado, o simpósio de Marília foi positivo no que diz respeito à afirmação de compromissos com os problemas da criança brasileira, com a nossa realidade social, por outro, todos os problemas levantados permanecem na superfície. Faz-se necessário desenvolver o trabalho nos próximos encontros ou manifestações do gênero, como as já programadas para Porto Alegre e Campinas, aprofundando os problemas metodológicos, psicológicos, culturais, etc., um por vez, partindo da atitude realista assumida em Marília. (ANDRADE, Rudá. Suplemento Literário OESP, 01/12/1962. p. 5)

Foi, no entanto, no belíssimo texto de Vladmir Herzog, *Uma questão de fome*, escrito também no calor dos debates ocorridos em Marília, que encontramos uma defesa enfática da democratização do cinema para todas as crianças brasileiras. Para o jornalista, o cinema seria, antes de mais nada, um instrumento de educação, por isso deveria estar presente em todas as escolas. Segundo Herzog ele era um “um veículo de ideias e, portanto, de valores. Valores éticos, estéticos, psicológicos, matérias-primas para a paulatina formação e amadurecimento dos juízos sócio-políticos do futuro adulto” (HERZOG, Vladmir. OESP, *Suplemento Literário*, 15/12/1962. p. 5). Por isso, defendia, Estado e sociedade deveriam compreender o cinema não como mero divertimento, mas como um “alimento” do qual as crianças e jovens necessitavam para se nutrirem culturalmente. Em seu texto, o jornalista ainda criticava a ausência de atuação do Estado nessa área. Do mesmo modo, denunciava o papel desempenhado pela indústria cinematográfica, a qual chamava de “quitandeiros do acetato”, pois visava apenas lucro, ignorando sua função na educação da infância.

(...) no Brasil, afora iniciativas isoladas e pioneiras nada se fez em matéria de cinema para os moços. A primeira explicação que ocorre à mente de quem não conhece ou finge não conhecer o problema é de que o cinema infantil não é negócio por pouco incrível que pareça a afirmação tem até um laivo de verdade: a verdade hipócrita e, falaciosa dos arautos do ‘box-office’, mercadores para os quais não há diferença fundamental entre cinema e uma loja de armarinhos. Esses quitandeiros do acetato costumam objetar que, afinal de contas, “é preciso também matar a fome”. Mas entre matar a fome (...) e condicionar as possibilidades de manifestação de uma arte ao jogo corrupto da oferta e da procura, vão quilômetros de distância. Entretanto, encaremos a realidade cinematográfica nacional tal qual ela se apresenta: uma operação comercial sujeita às cotações do mercado. Dentre deste panorama, só se pode concluir que o cinema para a juventude é matéria da qual o Estado deveria cuidar. (...) Em vista de tal inoperância, o cinema infanto-juvenil e educativo em geral, ficou entre nós circunscrito à generosidade propagandística dos consulados estrangeiros. (...) “É preciso também matar a fome”. Mas matar a fome de quem?

Para Herzog, o cinema para crianças seria uma “mercadoria” especial, pois deveria ter a função de educar e, por isso, não poderia estar sujeito às cotações do mercado e aos interesses privados. Do mesmo modo, as crianças compõem um público diferenciado, que necessita ter acesso a um cinema de qualidade e produzido de acordo com suas necessidades. Ele chama atenção, principalmente, para aquelas crianças e adolescentes do meio rural, que têm “fome” de educação e cultura:

Aos que pensam cinema não como um derivativo onírico, mas como uma atividade intimamente relacionada com o processo de desenvolvimento cultural do País, a resposta é óbvia. Como foi óbvia para aquele educador, dias atrás, no Simpósio de Marília, a caracterizar a questão do Cinema e a Infância nos seguintes termos: “nas atuais circunstâncias, o cinema é um problema social e, no tocante à infância, desumano”. A sociabilidade, no caso, deriva tanto do aspecto positivo quanto do negativo da frequência dos jovens ao espetáculo cinematográfico. Segundo foi demonstrado na referida reunião, a quase totalidade das crianças do meio rural jamais viu um só filme. E não é por não querer, mas por não poder. Criança do campo nem estudar pode, quanto mais ir ao cinema... E, depois, com que dinheiro? Cinema é negócio...(...) Com tais perspectivas nossos assim chamados educadores poderiam assumir uma atitude positiva diante da realidade nacional, dando sujeitos e objetos específicos à impositação dos “porquês” e, a partir daí, trabalharem. Tal é a tarefa para quem a arte – cinema incluído – é, antes de mais nada, educação. Educação e cinema para criança, antes do que para o adulto, do qual pouco se pode esperar. Delas, as crianças, é preciso matar a fome. Fome em qualquer sentido da palavra. (OESP, *Suplemento Literário*, 15/12/1962. p. 5)

A democratização do cinema para todas as crianças, defendida por Herzog, vinha ao encontro do entendimento compartilhado por Ilka e por outros integrantes da Cinemateca Brasileira, de que o que estava em jogo naquele momento era democratização do acesso à cultura. O modo como esse processo deveria transcorrer era uma questão que ainda não estava

definida, mas alguns caminhos apontados no Simpósio de Marília sugeriam a escola como o lugar mais adequado para essa formação acontecer. Essa era também a posição de Ilka. Durante todo o ano de 1962 a professora se empenhou em aproximar cinema, infância e educação. Para tanto, promoveu exibições de filmes em escolas, ofereceu curso de formação para professores e crianças, e trabalhou intensamente pela difusão de uma cultura cinematográfica que levasse em conta as especificidades infantojuvenis. Suas ações, no entanto, não pararam por aí. Ilka estava convicta de que a arte cinematográfica era de grande importância na formação de crianças e adolescentes e de que o cinema deveria se integrar à escola para que sua vocação formativa crítica se realizasse. No próximo capítulo, investigaremos as experiências pedagógicas com cinema realizadas pela professora na Biblioteca do Instituto Caetano de Campos e o desenvolvimento de seu projeto mais desafiador: a criação da disciplina curricular *Cinema: prática pedagógica*, concebida nas brechas da LDB de 1961.

6 “EDUCAR PELO CINEMA E NÃO APESAR DELE”: O CINEMA COMO PRÁTICA EDUCATIVA E *ESCOLA DE VIDA*

Descobri o cinema porque já havia descoberto a infância.

[...]

*Eu era uma professora típica do Brasil: inconsciente do cinema como forma de expressão; como linguagem; como elemento de formação humana; como veículo de ideias; como instrumento de educação.*²⁴⁴

...

*O cinema é uma escola da vida. Sabe-se mais da vida mesmo sem ter vivido. Viu-se no cinema!*²⁴⁵

Ilka Laurito

O Simpósio de Cinema de Marília pode ser considerado um divisor de águas no trabalho que Ilka Laurito desenvolvia no Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, e na compreensão de um tipo específico de cinema adequado à infância e à adolescência. O evento foi responsável por trazer a público um novo debate sobre cinema e educação pautado nos estudos recentes na área da Psicologia da Infância e da Filmologia que buscavam compreender as crianças se apropriavam da narrativa cinematográfica. Essas orientações teóricas, associadas às reflexões pedagógicas a respeito da prática participativa do cineclubismo infanto-juvenil propostas pela Cinemateca Brasileira, nas quais os interesses das crianças e adolescentes ocupavam um lugar central, evidenciavam o atraso brasileiro em relação a outros países e a urgência de se reverter esse quadro. A tônica dos debates girou em torno do descaso do Estado em relação à cultura cinematográfica infantil e a ausência de produtores interessados em realizar filmes para esse público. Desta forma, o simpósio serviu para validar o cinema como um elemento cultural imprescindível à infância e adolescência, além de legitimar a necessidade da sua integração definitiva à escola.

Embora essas duas perspectivas não fossem novidades entre aqueles que se ocupavam desse debate, podemos afirmar que o evento de Marília e o modo como ele repercutiu na imprensa contribuíram para publicizar a discussão que estava restrita a um

²⁴⁴ Anotações manuscritas para a palestra que Ilka Laurito realizou na IV Jornada Nacional de Cineclubes, ocorrida em Porto Alegre em julho de 1963. (Cf. Saco 5, p. 35.)

²⁴⁵ Cf.: O que é o cinema? [Anotações]. CB/DI; saco 7; p.37.

pequeno grupo de educadores, cinéfilos e cineclubistas. Encontramos no texto de Ilka Laurito, *Crianças com cinema*, publicado no Suplemento Literário em dezembro de 1962, um exemplo de como a repercussão do simpósio serviu para reafirmar a importância do trabalho desenvolvido por ela no Departamento Infantil e para indicar novos caminhos a serem seguidos. Nele Ilka escreve sobre sua “tomada de consciência”, construída a partir do diálogo estabelecido com os participantes do encontro, e procura sensibilizar o leitor para a necessidade da integração definitiva do cinema à escola e para os desafios daí decorrentes:

Devo ao Simpósio sobre Cinema e Infância, realizado em Marília, uma tomada de consciência decisiva sobre a responsabilidade que pesa sobre aqueles que tomaram para si o encargo de educar crianças utilizando-se de filmes. Eu já a sentia vagamente, desde há mais de uma no atrás quando começara a lidar com cineclubes infantis. Pouco a pouco, passado o primeiro entusiasmo da descoberta de um campo inexplorado em que se podia moldar uma modalidade nova de informar e de formar, de distrair e de fazer refletir, o trabalho foi saindo do seu tom amadorístico para o profissional. E com este, o aprofundamento teórico, ao lado do prático. A consciência exata de que o cinema exige, antes de mais nada, cultura geral antes da específica e que há uma urgência cada vez maior em que professores se ocupem dele e como ele se preocupem: professores de cinema, numa futura situação ideal brasileira.

Isso porque acredito que num movimento que no Brasil apenas se inicia, o cineclubismo infantil deve partir do ponto para onde converge atualmente o adulto: *a integração do cinema na escola, seja como auxiliar de ensino, seja como atividade recreativa, seja como desenvolvimento do senso estético. Mas, principalmente, fazendo parte de uma formação humanística.* Isso não impede que os cineclubes adultos continuem na sua preocupação de criar seções infantis: acredito que seja esse o primeiro caminho para compreender de que maneira se pode assistir a formação do espírito crítico de um público a partir dos primeiros anos. (LAURITO, Ilka. *Crianças com cinema*. OESP: Suplemento Literário. 08/12/1962. p. 3. Grifos nossos)

Ao narrar sua experiência com o cineclubismo infantil e como diretora do DI, Ilka aponta a *formação humanística* de crianças e de adolescentes como o principal ganho com a integração do cinema na escola. Por outro lado, também apresenta o maior desafio nesse processo: a formação de professores. Na verdade, esse era um problema que Ilka já constatara logo que iniciou suas atividades junto à Cinemateca Brasileira. Em diversas passagens de seus textos, sejam eles apontamentos para palestras ou artigos para jornal, a professora denuncia a falta de cursos que preparem educadores para trabalhar com filmes nas escolas, acarretando aquilo que ela chamava de império do autodidatismo (LAURITO, Ilka. *Palestra Cinema e Infância – Marília*. Anotações. CB/DI; saco 5, 1962. p. 94). Para ela, tal formação deveria ser ampla, contemplando conhecimentos específicos sobre infância, cultura cinematográfica e cultura geral. Na ausência de cursos dessa natureza, Ilka compreendia que caberia ao

Departamento Infantil dar subsídios àqueles que se interessassem pelo assunto. Inspirada no trabalho de formação dos *film-teachers*²⁴⁶, do *British Film Institute*, e em suas próprias experiências como professora e orientadora de sessões para o público infantojuvenil, concebeu o Departamento Infantil como uma célula formativa que, além de oferecer cursos e palestras, seria também um espaço de pesquisa e estudos sobre a temática. Desta forma, se empenhou em organizar uma biblioteca especializada acessível aos professores, na qual pesquisamos grande parte do material utilizado em nossa tese²⁴⁷. Em certa medida, o acervo, composto por dezenas de obras publicadas sobretudo na Europa e Estados Unidos, entre as décadas de 1920 a 1960²⁴⁸, testemunha a emergência de problemas que ainda não estavam resolvidos quando Ilka iniciou seus estudos: como lidar com as crianças em face ao cinema? E como conceber filmes que fossem adequados às diferentes etapas da infância e adolescência e, mais do que isso, contribuíssem com a formação crítica e humanista desse público? Conforme tentamos evidenciar nos primeiros capítulos, as soluções apontadas em cada momento histórico variavam de acordo com aquilo que a sociedade esperava da infância e da educação. Em sua trajetória formativa Ilka lidou com esses dilemas e procurou dar a eles respostas adequadas à época em que vivia. Em sua visão positiva sobre o cinema, principal meio de expressão artística do século XX, os filmes, sobretudo aqueles correspondessem aos critérios educativos apontados no capítulo anterior, precisavam ser integrados ao cotidiano escolar,

²⁴⁶ Em seus textos e anotações para palestras e cursos, Ilka referia-se com frequência aos *film-teachers* formados nos cursos de verão oferecidos pelo *British Film Institute*, lamentando-se pelo fato de no Brasil não existir nenhum curso dessa natureza. Segundo ela, os *film-teachers eram* “elementos devidamente preparados com cultura cinematográfica e a par da cultura geral”, que atuavam nas escolas britânicas “onde os garotos fazem filmes” (LAURITO, Ilka. O cinema entre os meios audiovisuais. Plano de aula. CB/DI; saco 6). A experiência britânica com o cinema infantil era uma referência para Ilka e serviria como modelo para o trabalho de formação de professores por ela idealizado. Em 1964 Ilka foi contemplada com uma bolsa de estudos da *British Film Institute*, onde estagiou no primeiro semestre do mesmo ano. Entre tantas atividades realizadas durante o estágio, Ilka teve a oportunidade de participar de um desses cursos de verão. Porém, quando retornou ao Brasil a ditadura militar já estava consolidada, o que afetou diretamente os trabalhos desenvolvidos pela Cinemateca Brasileira, e ela não pôde colocar em prática seus novos aprendizados.

²⁴⁷ Esse acervo faz parte da Biblioteca Paulo Emílio Salles Gomes, que, em 2002, foi incorporada ao Centro de Documentação e Pesquisa da Cinemateca Brasileira.

²⁴⁸ É importante ressaltar que esse acervo continuou crescendo mesmo após a interrupção dos trabalhos do Departamento Infantil, em 1964. Atualmente ele conta com obras que dão conta da história do debate a respeito da temática cinema, infância e educação desde a década de 1920 até nossos dias. É nítido, porém, perceber como o caráter desse acervo mudou no passar dos anos e como essa mudança está vinculada a uma transformação no modo como se pensou a relação cinema e infância. Grande parte dos livros que tiveram sua publicação até a década de 1960 são estrangeiros e suas reflexões gravitam em torno da polarização entre benefícios e malefícios do cinema às crianças. Por outro lado, as obras pertencentes ao acervo publicadas entre o final da década de 1970 até nossos dias são, majoritariamente, produções nacionais, evidenciando uma intensificação do debate a respeito desse tema no Brasil, sobretudo, a partir dos anos de 1980. O caráter do debate também muda. As discussões apresentadas nessas obras se dão em torno das temáticas da educação midiática, mídia e consumo, produção de filmes nas escolas pelas crianças. Também há uma tendência muito evidente nessas obras de valorização do cinema no espaço escolar como meio de apresentar temáticas sociais, tais como direitos humanos; diversidade cultural, étnica e de gênero; racismo; e preservação do meio ambiente.

local onde se encontravam crianças e adolescentes em fase de formação. Porém os professores precisariam estar preparados para lidar com eles de forma adequada, de modo a extrair do Cinema o que ele teria de melhor a oferecer.

6.1 *Cinema e Infância*: um roteiro para professoras e professores

Tudo requer estudo.
Ilka Laurito²⁴⁹

Se por um lado o acervo da biblioteca do Departamento Infantil estava disponível àqueles interessados em estudar a temática, por outro seu alcance era limitado, se restringindo às professoras e professores que atuavam na cidade de São Paulo. Assim, Ilka partiu da pesquisa desse mesmo acervo para escrever o livro *Cinema e Infância: plano de estudos e orientação bibliográfica*, publicado em 1962, na coleção Cadernos da Cinemateca. Nessa obra ela apresenta ao público leigo o estado da arte do debate sobre cinema para crianças, além de elencar propostas de trabalhos realizados em diversos países, tomados por ela como exemplos que poderiam ser apropriados e adequados à realidade brasileira²⁵⁰. Porém, ao contrário dos conhecidos livros *Cinema e Educação*, de Jonathas Serrano e Venâncio Filho e *Cinema contra Cinema*, de Canuto Mendes de Almeida, trabalhados no primeiro capítulo desta tese, a obra organizada por Ilka Laurito não se apresentava como um manual de utilização de filmes na escola, e muito menos dava continuidade ao projeto de cinema educativo gestado nas décadas de 1920 e 1930. Seu roteiro de estudos fazia uma interlocução direta com as pesquisas produzidas a partir do pós-guerra sobre cinema e infância, com a proposta de educação crítica e autônoma oriunda das classes experimentais, e com o projeto

²⁴⁹ Problemas sobre cinema para crianças. [manuscrito]. CB/DI; saco 5, p. 55.

²⁵⁰ Até 1964 a coleção Cadernos da Cinemateca publicou as seguintes obras: *Cronologia da cultura cinematográfica no Brasil*, de Rudá de Andrade (1961); *Cinema e infância: plano de estudos e orientação bibliográfica*, de Ilka Laurito (1962); e *Cinemateca Brasileira e seus problemas: informações e documentação*, de Cecília Thompson (1964). Com o golpe civil-militar de 1964 inúmeras atividades e ações de difusão da Cinemateca Brasileira foram interrompidas, entre elas a continuidade da coleção. Em 1980 a série é retomada com o derradeiro número intitulado *30 anos de cinema paulista: 1950-1980*, um livro de entrevistas organizado por Tania Savietto e Carlos Roberto de Souza. Sintomaticamente, os três primeiros volumes da coleção produzem um diálogo com o futuro, enquanto *30 anos de cinema paulista* é um livro voltado ao “arquivamento de memórias”, refletindo, de certa forma, o deslocamento da função social da instituição, de difusão para a preservação, no período de abertura política. Infelizmente, não tivemos acesso à informação sobre a tiragem de cada um dos volumes. Porém, considerando o projeto de difusão cultural da instituição, acreditamos que o livro de Ilka Laurito tenha sido distribuído para as instituições ligadas à Cinemateca Brasileira, que na época somavam mais de 127 entidades em todo o território nacional (CORREA JR, 2007, p. 212), além das escolas, locais onde se encontrava o público-alvo da publicação.

político da Cinemateca Brasileira, que visava a ampliação da cultura cinematográfica. Assim, ao dialogar com novos problemas relacionados à infância, à educação e ao cinema, próprios de seu tempo, *Cinema e Infância*, de Ilka Laurito, reflete uma virada epistemológica em relação ao papel do cinema na educação das crianças e adolescentes. Para sua elaboração Ilka contou com a colaboração de Jean-Claude Bernardet, que ficou responsável pela leitura crítica da obra; de Ana Maria Pimentel, professora de Educação Artística e colaboradora do Departamento Infantil, que contribuiu nos assuntos relacionados à Educação; e Samuel Pfromm Neto, a quem Ilka considerava como “um verdadeiro consultor”, que a assessorou nos assuntos relacionados à Filmologia e Psicologia da Criança. Além desses três nomes, a professora ainda cita a ajuda de Paulo Emílio Salles e Caio Scheiby, que contribuíram com a bibliografia sobre cultura cinematográfica²⁵¹.

Podemos afirmar que a publicação foi concebida com um duplo objetivo: ser um guia teórico e prático para professores que desejassem usar o cinema na escola – “verdadeiros heróis” autodidatas (LAURITO, Ilka. O cinema entre os meios audiovisuais. Plano de aula. DI, saco 6); – e ser uma contribuição para o projeto de difusão defendido pela Cinemateca Brasileira, cujo principal objetivo era a democratização do debate a respeito da cultura cinematográfica no Brasil. A esse respeito, cabe lembrar que quando iniciou seu trabalho no Departamento Infantil Ilka precisou lidar com inúmeras dificuldades relacionadas, sobretudo, ao acesso aos estudos e publicações produzidas internacionalmente sobre a temática cinema e infância. Se, por um lado, essa discussão começava a ganhar um novo fôlego no Brasil com os estudos na área da Filmologia desenvolvidos por acadêmicos ligados à USP e à PUC/SP, por outro lado, as publicações acessíveis aos professores eram escassas e antiquadas, limitando-se àquelas que gravitavam em torno do debate sobre cinema educativo, produzidas nas décadas de 1930 e 1940. Além disso, conforme demonstrado anteriormente, o debate sobre cinema para crianças que se popularizava naquele momento vinha sendo pautado de forma quase isolada por padres associados ao movimento cineclubista católico e por filmólogos ligados à OCIC. Disso resultou que as obras publicadas no Brasil disponíveis para consulta, ou refletiam a visão pedagógica do cinema educativo, ou as perspectivas moralizantes da organização católica. Por mais que o cineclubismo católico tivesse algumas ideias afins com o projeto da Cinemateca Brasileira, conforme vimos no capítulo 3, no limite, suas ações visavam os interesses da Igreja e uma leitura moral do cinema. E aqui se estabelece um ponto

²⁵¹ Cf.: Anotações para relatório de 1962. CB/DI; saco 5, p. 100)

de divergência entre esses dois grupos. Segundo Correa Jr (2010), naquele momento o projeto da Cinemateca Brasileira era político e estava engajado com causas progressistas, que estavam longe de ser consensuais entre os membros da OCIC e do cineclubismo católico. Segundo esse autor, as ações propostas pela instituição visavam

à democratização do acesso à cultura, ao patrimônio cultural, e poderíamos dizer também, em última análise, que *o projeto visava igualmente à democratização do acesso aos meios de produção*. Mas a tarefa não era fácil. Tratava-se de um projeto político-pedagógico de amplo escopo social, o que quer dizer fundamentalmente que deveria envolver diversas áreas de atuação, sobretudo aquelas ligadas às ciências humanas. (CORREA JR, 2010, p. 208; grifo nosso)

Se pensarmos, junto com Correa Jr, que naquele momento a função social das cinematecas se assentava no tripé difusão, prospecção e preservação, era no campo da difusão, área na qual Ilka passou a se dedicar com mais afinco a partir do ano de 1962, que cada instituição expunha sua linha curatorial e seu projeto político-pedagógico²⁵². No caso específico da Cinemateca Brasileira, até o golpe-civil militar de 1964 a difusão era compreendida como principal ferramenta de atuação política, pois seria um meio para a superação do “analfabetismo cinematográfico” (CORREA JR, 2010, p. 210) e para o desenvolvimento da cultura cinematográfica nacional. Tal entendimento era compartilhado por Ilka que, na condição de diretora do Departamento Infantil, dedicou-se a ampliar a difusão da cultura cinematográfica para crianças, seja através do cineclubismo infantil, seja investindo na formação de professores. Desta forma, a obra *Cinema e Infância* era vista entre os dirigentes da Cinemateca Brasileira como um importante instrumento de difusão, atingindo um público até então negligenciado pela instituição. Além disso, o livro se apresentava como uma alternativa ao discurso católico da OCIC e do cinema educativo, mesmo que em alguns momentos estabelecesse com ambos um franco diálogo. Nesta obra, Ilka torna visível seu percurso autodidata e os dilemas e desafios que ela própria, na condição de educadora e orientadora de cineclube, encontrou em sua trajetória de trabalho com o cinema infantil. O modo como ela estruturou esse plano de estudos e os temas por ela elencados – Cinema e Educação Artística; iniciação cinematográfica; Cinema e infância (teoria); Cinema e infância (prática); Cinema na Educação – evidenciam aquilo que considerava como conhecimento

²⁵² No livro *A cinemateca brasileira: das luzes aos anos de chumbo*, Fausto Correa Jr (2010) demonstra como até a instauração da ditadura militar a Cinemateca Brasileira, inspirada no modelo inaugurado por Henri Langlois na Cinemateca Francesa, deu ênfase à difusão da cultura cinematográfica, elemento que marcava a orientação política da instituição.

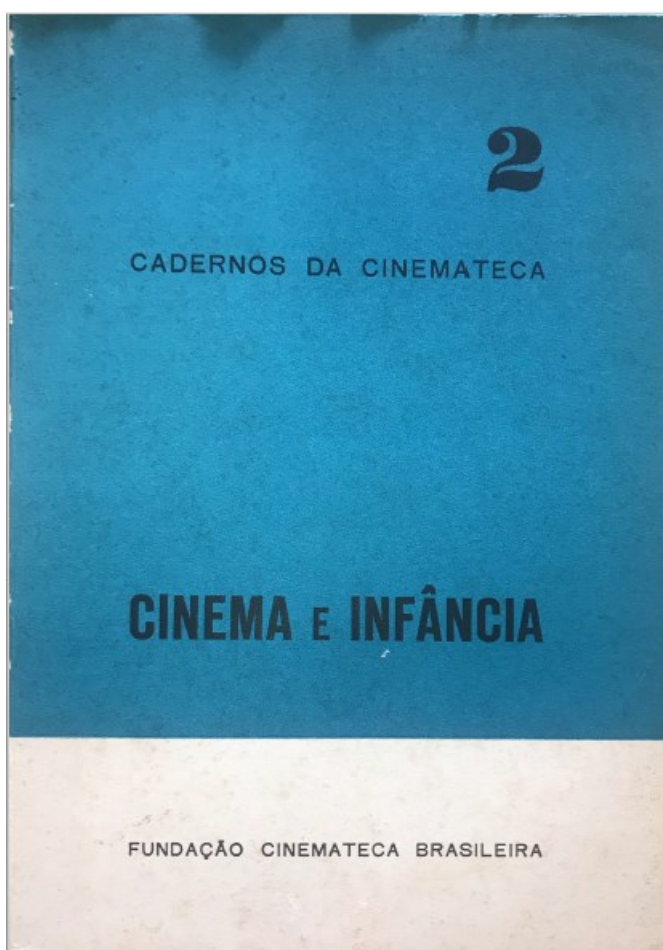
básico para o início do trabalho com crianças. Em cada um desses pontos, a professora organizou subtópicos com uma listagem de textos, além de uma breve sinopse comentada de cada um deles. Entre livros e artigos, Ilka selecionou 240 publicações que considerava fundamentais para entender como o público infantojuvenil se relacionava com o cinema e as estratégias educativas para o uso de filmes:

Criança tem necessidade de filmes. O cinema precisa estar integrado na sua visão de vida e na sua experiência de mundo, como forma de conhecimento, fonte de informação e como expressão artística. Então é preciso que alguém se prepare para ensiná-la a ler os filmes como aprende a ler os livros: sentindo, apreendendo, compreendendo, criticando e escolhendo. Por si mesma. Embora orientada com inteligência. (LAURITO, Ilka. *Cinema e infância*, 1962, p. IV)

Conforme procuramos demonstrar no capítulo anterior, o problema da orientação para a leitura crítica e autônoma de filmes por parte dos espectadores mirins – potenciais *espectadores ativos* – se impunha para Ilka logo que ela iniciou o trabalho com o Cineclubinho Campineiro. Com a possibilidade de integrar o cinema ao cotidiano escolar, a preocupação com a formação de professores capacitados para essa tarefa se ampliou e as ações promovidas com tal finalidade foram se tornando centrais no Departamento Infantil. O livro *Cinema e Infância* foi concebido como parte dessas ações. Lançada no segundo semestre de 1962, a publicação tinha o intuito de alcançar um público leigo a fim de “formar quadros”²⁵³ especialmente entre professores primários e secundários. Desse modo, a obra deveria fornecer subsídios aos educadores para orientação de crianças e adolescentes na leitura dos filmes e na iniciação à cultura cinematográfica, o que incluía conhecimentos básicos sobre cinema e sobre infância. “Para entender de crianças, existem compêndios. Para entender de cinema também existem compêndios” (LAURITO, Ilka. *Cinema e infância*, 1962, p. IV), afirmava Ilka na apresentação da de sua publicação. Faltava, no entanto, um trabalho direcionado que, atravessado pelo princípio educativo, aproximasse os saberes sobre essas duas áreas distintas. O livro *Cinema e Infância*, problematizando a especificidade do cinema infantil, tinha essa pretensão. Ele foi organizado de modo a deixar o leitor a par do debate sobre cultura cinematográfica e sobre os problemas relacionados à infância nas últimas décadas.

²⁵³ Essa era uma expressão bastante comum no meio cineclubista para se referir aos orientadores de sessões, que precisavam de uma formação cinéfila, e apropriada por Ilka, que com bastante frequência a usava para referir-se à necessidade de professoras e professores com conhecimentos básicos de cultura cinematográfica.

Figura 20 – Fac-símile da capa de Cinema e Infância



Fonte: Biblioteca Paulo Emílio Salles Gomes/Cinemateca Brasileira.

Do ponto de vista do campo da Educação, no entanto, Ilka não estabeleceu em seu livro nenhum diálogo explícito com qualquer tendência pedagógica ou autores da área. Isso não significa que essa discussão estivesse ausente. Ao contrário, evidenciar o caráter educativo do cinema era a finalidade da obra e o pilar sobre a qual se sustenta toda a sua argumentação. Só que para tanto a professora se fundamentou nas ideias do filósofo e crítico de arte Herbert Read que, quando Ilka começou a se envolver com cinema para crianças, se tornava popular entre os educadores ligados ao movimento de criação de Escolinhas de Artes (MEA) em todo o país²⁵⁴ (BARBOSA, 1989; DE CASTRO, 2021; TÁVORA, 2014).

Assim, *Cinema e Infância* estava perpassado pelos princípios educacionais apresentados por Head nas obras *A educação pela arte* (2011) e *A educação para a paz* (1950). Concebidos no contexto aterrador do pós-guerra, esses livros de Read defendiam a tese de que o ensino a partir das artes deveria ser um meio para a construção de uma educação humanista e voltada

²⁵⁴ Segundo Ana Mae Barbosa, o Movimento Escolinhas de Artes (MEA), iniciado no Rio de Janeiro no final da década de 1940, se difundiu para todo o país nas décadas seguintes. No ano de 1971, 32 Escolinhas estavam em funcionamento no Brasil, a maioria particulares, localizadas nas capitais e grandes centros urbanos, sendo dirigidas por artistas plásticos. Essas instituições ofereciam aulas de artes para crianças e adolescentes, além de cursos de arte-educação para professores e artistas e, por isso, acabaram se tornando referências para o debate acerca do ensino de arte até a década de 1980. Barbosa ressalta, ainda, que os pressupostos educativos do MEA estiveram na base da criação dos primeiros cursos superiores de licenciatura em Educação Artística em 1973 (BARBOSA, 1989). Cabe ressaltar que Ana Maria Pimentel, parceira de Ilka no Departamento Infantil e sua colaboradora na publicação *Infância e Cinema* para os assuntos relacionados à educação, atuava como professora da Escolinha de Artes de São Paulo. Nessa condição foi responsável por introduzir o cinema nas atividades da instituição. O relato de suas primeiras experiências com o ensino do cinema para crianças da Escolinha de Artes pode ser encontrado no artigo *Cinema e Atividades Infantis*, publicado no Suplemento Literário d'O Estado de São Paulo em 27/7/1963; p. 5.

para a paz. Além disso, Read acreditava que o objetivo da educação não deveria ser formar indivíduos homogêneos para atuar em uma sociedade padronizada, mas “desenvolver a singularidade em conjunto com a consciência social” (DE CASTRO, 2012. P. 135). Para esse autor, o ensino através das artes visando o desenvolvimento da expressão artística seria o principal meio para educar, pois atuaria nos campos da percepção e da expressão, fundamentais ao processo educativo. A relevância da arte na educação se assentaria, deste modo, no fato de que crianças e adolescentes (espectadores de um modo geral) em contato com artefatos artísticos projetam suas emoções e sentimentos, desenvolvendo a *empatia*: “um modo de percepção estética em que o espectador descobre elementos dos sentimentos na obra de arte e identifica seus próprios sentimentos com esses elementos” (READ, 2011, p. 27), elaborando-os a partir da expressão artística. Desta forma, a educação para Read era definida como “o cultivo dos modos de expressão” (p. 12) e o ato de educar deveria estar voltado à

ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimento, ferramentas e utensílios. [O indivíduo] capaz de produzir bons sons é um bom falante, um bom músico, um bom poeta; se consegue produzir boas imagens é um bom pintor ou escultor; se pode produzir movimentos é um bom dançarino ou trabalhador; se boas ferramentas e utensílios é um bom artesão. Todas as faculdades: de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles. E todos são processos que envolvem a arte, pois esta nada mais é que a boa produção de sons, imagens, etc. *Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes em vários modos de expressão.* (READ, 1982, p. 24-25; grifo nosso)

Os pressupostos de Head sobre o papel humanizador das artes no processo educativo e da valorização da expressão artística de crianças e adolescentes iam ao encontro daquilo que Ilka defendia a respeito do uso do cinema na Educação. E foram esses pressupostos que nortearam a concepção do livro *Cinema e Infância*. Nele a professora propunha que os educadores olhassem para o cinema como uma “nova e rica forma de expressão”, na qual o público infantojuvenil poderia reconhecer suas questões subjetivas, além de se expressar de diferentes formas: Seja se identificando com personagens e usando as histórias e conflitos vivenciados por eles para refletir sobre suas próprias histórias e seus conflitos pessoais; seja sendo tema de filmes; seja participando efetivamente da produção dos filmes, na condição de roteirista, de ator, ou como crítico. E essas eram as principais razões pelas quais ela defendia seu uso na escola. Em *Cinema e Infância*, Ilka defende que a função educativa do cinema está no fato de ele ser uma atividade criadora capaz de liberar emoções, formar sensibilidades e humanizar os indivíduos ao mesmo tempo que os prepara para atuar na sociedade. Neste sentido, seu livro, assim como seu trabalho junto ao Departamento Infantil, se diferencia

completamente da proposta de cinema educativo presente nos anos 1920 e 1930, na qual a expressão, a narrativa e o apelo às subjetividades eram considerados riscos à infância. Para ela, quanto mais um filme fosse capaz de tocar a subjetividade infantil e quanto mais ele contribuísse para o desenvolvimento das diferentes formas expressão da criança, mais benéfico e educativo à infância ele seria. E é dessa virada epistemológica que se trata esse segundo volume da coleção Cadernos da Cinemateca proposto por Ilka:

Se acreditamos, com Herbert Read, que a educação deve formar artistas, isto é, pessoas, ‘eficientes nos vários modos de expressão’, e que educar através da arte é formar criaturas empenhadas em dirigir seus impulsos inconscientes, para o caminho da criação e da autorrealização, numa busca da verdade através da beleza, passamos a olhar a criança como matéria moldável, com todas as possibilidades de expressão latentes. (LAURITO, 1962, p. 1)

Mais adiante iremos refletir sobre influência que os escritos de Herbert Read a respeito de arte e educação exerceram sobre os trabalhos desenvolvidos por Ilka com as crianças da Escola Caetano de Campos. Por ora, nos interessa compreender a seleção de obras que Ilka incluiu no seu livro e o tipo de formação que ela visava oferecer aos professores a partir da leitura de *Cinema e Infância*.

Já na apresentação do livro Ilka adverte o leitor para o caráter pessoal e provisório da obra. Trata-se, segundo ela, de uma “visão única do assunto, confinada nas limitações de quem está ajudando a abrir um caminho, mas não chegou ao ponto depurado do descortínio total” (LAURITO, Ilka. *Cinema e infância*, 1962, p. IV). Nesse sentido, Ilka explicita desde o início a forma como compreende o uso de filmes na escola. Ao contrário dos educadores vinculados ao Cinema Educativo da década de 1930, que valorizavam o cinema a partir do seu elemento técnico e sua potencialidade de descortinar o mundo objetivo, sua visão está norteada por princípios muito claros: o cinema é arte e como tal, tem um papel fundamental na humanização dos indivíduos. Por isso, o tópico que abre seu livro e introduz a premissa que conduzirá sua seleção de assuntos – *Educação Artística* – disserta justamente sobre os aspectos da expressividade cinematográfica e de como ela pode ser utilizada para o desenvolvimento da expressão infantil. Embora seja o tópico mais curto de toda a obra, é também o mais importante, pois nele encontramos a síntese do pensamento de Ilka sobre a cinema e infância. Para essa seção, a professora elencou uma série de trabalhos relacionados ao ensino a partir do uso de artefatos artísticos, dentre os quais destacamos as publicações de Herbert Read já citadas, e a indicação da obra *Compreensão da arte infantil*, de Arno Stern, outra importante influência para o Movimento das Escolinhas de Arte de todo o país.

(COSTA, 2010; MAE, 1986). Fica evidente nesse capítulo, que a preocupação de Ilka era a de afirmar o cinema como uma forma de arte imprescindível à humanização dos indivíduos. Mais do que isso, nessa introdução ela deixa claro que a arte cinematográfica interessa à educação da infância na medida em que ela é uma nova forma de expressão infantil:

Então, olhar o cinema. Olhar o cinema como uma nova e rica forma de expressão: a das imagens em movimento. A criança pode sentir os temas, identificar-se com os personagens, exprimir-se através deles. A criança pode servir de tema, ser ela mesma personagem que os adultos inventam. Mas a criança pode também fazer cinema: escrever argumentos, interpretá-los, colaborar na realização cinematográfica.

[...]

Estudar o cinema como nova forma de expressão artística infantil, situá-lo entre as outras artes, como parte da educação para o mundo, as coisas, a vida – eis o sentido essencial desta parte da nossa bibliografia. (LAURITO, 1962, p. 1-2)

No capítulo *Iniciação Cinematográfica*, Ilka apresenta uma série de livros e artigos que têm por objetivo a introdução do leitor à educação cinematográfica. Tais obras estabelecem um diálogo com novos campos de saber sobre cinema e infância desenvolvidos no pós-guerra, como a Filmologia, a Sociologia do Cinema, a Psicologia do Cinema e a Psicanálise. Suas escolhas correspondem aos caminhos pelos quais ela mesma seguiu em sua trajetória autodidata. Em contrapartida, indicam a importância que Ilka atribuía à cultura cinematográfica na formação dos educadores que pretendiam trabalhar com cinema para crianças. Muitas dessas indicações são textos teóricos bastante densos que refletem sobre o modo como os filmes atuam sobre os indivíduos e influenciam comportamentos sociais. Trata-se de obras que se tornaram referência nos estudos sobre cinema nas décadas de 1950 e 1960, bastante populares entre os círculos cinéfilos, porém de difícil acesso à maioria das pessoas. A grande maioria dos textos indicados nesse tópico foi concebida em diálogo direto com os estudos filmológicos, evidenciando a influência que a Filmologia e o debate francês sobre cinema exerciam sobre o pensamento de Ilka. Entre os autores e textos sugeridos nesse roteiro de estudos destacamos a forte presença de Henri Wallon, com artigos sobre Psicologia do Cinema e Psicologia da Infância; Gilbert Cohen-Seat, com textos sobre Filmologia; e Henri Angel, nome bastante difundido entre os cineclubistas ligados à OCIC, com textos sobre a estética cinematográfica e o cinema para crianças. Além disso, nesse tópico Ilka deu uma grande ênfase às reflexões produzidas a partir dos problemas oriundos da Sociologia do Cinema, como *Les stars* e *Le cinéma ou l'homme imaginaire*, de Edgar Morin. A justificativa para sua seleção está baseada na convicção de que o cinema ocupa um papel de extrema

importância na sociedade contemporânea e que esse fenômeno precisa ser compreendido a partir das diferentes áreas do conhecimento:

Principiamos por citar uma série de livros que despertem ideias e façam pensar sobre o fenômeno cinematográfico: ou melhor, que ajudem a formar uma filosofia do cinema e a saber qual o lugar que ocupa este na sociedade contemporânea, como linguagem, como forma de pensamento e como fonte de informações. Sem esta filosofia, esta convicção íntima de que *o cinema é fundamental e necessário na educação da infância*, será impossível uma ação que não se revista de superficialidade. Mas, uma vez que o educador se convence primordialmente de que o cinema é fundamental na vida cotidiana moderna, que ocupa ou deve ocupar parte integrante dos lazeres da criança e que, através dessa forma de lazer, ela pode enriquecer sua experiência de mundo e de humanidade, então estará apta a entregar-se com entusiasmo à parte ativa, que é a do espetáculo orientado. (LAURITO, 1962, p. 8. Grifo nosso)

Insistindo na premissa de que a criança não é um espectador comum e que sua relação com o cinema deve ser pautada por cuidados específicos, Ilka traz nesse capítulo um levantamento dos estudos teóricos sobre cinema e infância. A fim de justificar a presença de textos teóricos dos campos da Filosofia, Sociologia e Psicologia, Ilka esclarece que dada a especificidade da infância e o modo como ela compreende o caráter educativo do cinema, esse conhecimento amplo se faz necessário ao educador. Assim, seu levantamento bibliográfico partiu dos seguintes eixos-problemas:

1) Aspectos gerais do problema: textos que abordam o cinema em sua relação com a infância e a juventude, numa visão geral, sugerindo tomada de consciência e esboçando uma atitude crítica ou ativa em face das diferentes questões a serem estudadas em particular; 2) Filmologia e psicologia infantil: textos que discutem a apreensão da linguagem cinematográfica pelas crianças e as reações destas diante do cinema, estabelecendo correlações com a psicologia infantil; 3) Influência do cinema: textos que se preocupam em discutir o cinema em suas relações com a moral; o cinema e a higiene mental; a ação da censura; o problema da delinquência juvenil; 4) Filmes infantis: textos que estudam os gêneros cinematográficos e sua adequação à infância; estudos feitos sobre as características dos filmes infantis; 5) A criança e o jovem representados no cinema: textos que abordam a infância e a juventude em sua relação com o cinema, seja como tema e personagens dos filmes, seja como intérpretes. (LAURITO, Cinema e infância, 1962, p. 31)

No capítulo *Cinema e infância (teoria)* a maioria dos autores e textos sugeridos por Ilka é estrangeira – sobretudo europeia – e grande parte das obras não havia sido traduzida para o Português e nem publicada no Brasil até aquele momento. São textos que circulavam no meio cineclubista e que partiam da premissa de que o cinema é um elemento cultural

próprio da nossa época e que, por isso, defendiam que ele deveria ser integrado, com as necessárias cautelas, à educação das crianças. A tônica de suas reflexões nesta parte do livro pode ser resumida na síntese apresentada no artigo de Carmem Gomes, presidente da Fundação Mineira de Cineclubes: para as crianças e adolescentes o cinema é uma ferramenta que contribui na “descoberta do mundo” e por isso ele deve ser “utilizado como fonte de cultura, devendo integrar-se nas escolas, utilizado por educadores responsáveis pela escolha e discussão dos filmes” (LAURITO, Ilka. Cinema e infância, 1962, p.37). Ainda nesse tópico, Ilka retoma o diálogo com os autores da Filmologia e da Psicologia da Criança, evidenciando a influência que essas áreas do conhecimento tiveram sobre a sua formação autodidata. Referindo-se ao artigo de Henri Wallon, *Le enfant et le film*, afirma:

O autor estuda no artigo, as relações entre a filmologia e a psicologia da criança, levantando seríssimos problemas, tais como: se existe uma universalidade do filme e se as mesmas imagens podem ser projetadas ao mesmo tempo diante dos públicos mais diferentes do mundo, com que intenções se faz isso? Que produzirá a identidade do filme e a diversidade dos espectadores? Qual será o princípio geral que norteará as projeções cinematográficas? Se o filme é universal também no sentido de fixar os mais variados aspetos do mundo, será utilizado para suscitar simpatias, para diferenciar povos ou assemelhá-los? O autor procura estudar e resolver todos esses problemas, levando-os para o campo da infância, onde eles se equacionam em problemas educacionais. (LAURITO, 1962, p. 39)

Outro artigo de Wallon citado por Ilka é *L'interêt de l'enfant pour les événements et pour les personnages du film*, no qual o autor reflete sobre o problema da memória infantil diante dos acontecimentos desencadeados nos filmes, as sínteses e combinações mentais que a criança realiza diante de um filme e o modo como ela se identifica, ou não, com os personagens. A questão da identificação será, para Ilka, um ponto decisivo na escolha dos filmes, já que para ela o processo identificativo é uma porta para a expressão da subjetividade de crianças e adolescentes. Porém, ele é ao mesmo tempo um risco, na medida em que estabelece modelos que, se não trabalhados pelo educador, servem de “cópia” para determinados comportamentos infantojuvenis. Nesse sentido, a professora ressalta a importância do artigo de Edgar Morin, *O cinema, a juventude e o romanesco*, no qual o autor apresenta uma discussão sociológica sobre o como as crianças e os jovens encontram seus heróis e ídolos nos filmes. Nesse texto em que Morin debate a emergência da adolescência, ele afirma que a juventude na sociedade contemporânea é caracterizada pela supressão dos ritos de passagem para o mundo adulto, “criando uma nova classe de idade, que é adolescência, que deve se iniciar sozinha na descoberta do mundo e no sentido da vida” (MORIN; apud: LAURITO, 1962, p.56). Para Morin, na ausência de ritos e elementos

culturais para auxiliar nesse processo, o cinema acaba por desempenhar o papel de ensinar os gestos e as palavras para esse adolescente em formação.

Partindo da discussão teórica, Ilka propõe uma série de questões pragmáticas no capítulo *Cinema e Infância (prática)*. Nessa seção de seu roteiro de estudos, a professora se detém principalmente nas ações promovidas pelos cineclubes infantis e pelas produtoras estrangeiras (especialmente as soviéticas, inglesas e francesas) que estavam se dedicando à realização de filmes voltados ao público infantil. Na condição de diretora do Departamento Infantil da Cinemateca, dedica-se a refletir sobre as necessidades da infância e os desafios enfrentados naquele momento pelo cineclubismo infantil:

Achamos que os interessados em difundir a cultura cinematográfica entre os menores, devem apoiar-se no que existe no Brasil, neste momento, sem esperar condições ideais ou uma produção especializada que algum dia há de vir. É começar já. O ponto de partida, acreditamos, é o trabalho do cineclubismo infantil: as projeções com apresentação e discussão, nas sessões especiais dos cineclubes adultos, e a introdução do cinema, ainda que seja como atividade extra, nas escolas primárias e secundárias, e mesmo em parques infantis como múltiplas formas de recreação. É preciso que desde cedo a criança brasileira aprenda a ver bom cinema. Queremos dizer bom cinema aquele que é de boa qualidade artística e humana, e adequado à infância, ainda que seja feito para adultos. O trabalho de busca de material fílmico precisa ser feito atualmente por todo animador de sessões infantis: é um trabalho de busca e de observação. (LAURITO, 1962, p. 58)

Deste modo, Ilka irá defender nesse tópico que a difusão da cultura cinematográfica no país se inicie nos cineclubes e que a partir deles se amplie para outros espaços de formação, como a escola. Porém, Ilka reconhece as dificuldades de se fazer cineclubismo infantil no Brasil, principalmente pela falta de filmes produzidos para crianças. Por isso indica algumas experiências exitosas que ocorriam em diversos países, para que sirvam de exemplo ao desenvolvimento desse tipo de atividade em terras brasileiras. Destaca o caso da França, onde foi criado o primeiro cineclube para crianças que se tem conhecimento – o *Cendrillon*, de Sonika Bo. Além disso, a professora dá ênfase à experiência democrática e participativa da proposta por Jean Michel no *Ciné-club de Jeunes*. A propósito, Michel é um dos autores mais indicados em todo o roteiro de estudos, evidenciando a influência que os trabalhos realizados no *Ciné-club de Jeunes* exerciam sobre a sua prática. Indo ao encontro da concepção de difusão defendida pela Cinemateca Brasileira naquele momento, que compreendia uma série de ações pedagógicas projetadas no sentido de fomentar e democratizar o debate sobre a cultura cinematográfica, Ilka apresenta um levantamento de festivais, simpósios e congressos específicos sobre essa temática. Referimo-nos a eventos que vinham ocorrendo regularmente

em diversos locais do mundo, como a *Mostra Internazionale del film per ragazzi*, em Veneza, o *Congrès International sur la presse periodique, cinematographie e radio pour enfant*, organizado pela UNESCO, e o Festival de Cinema Infantil organizado pela Cinemateca Brasileira em 1954. No que diz respeito a essas ações, Ilka também defendia em seu livro que se organizassem no Brasil eventos dessa natureza, para que a partir deles o debate sobre cinema e infância fosse fomentado de forma mais incisiva:

Acreditamos que os Simpósios sobre Cinema e Infância que se vêm realizando como uma das atividades cineclubísticas atuais, os cursos de Filmologia que se iniciam nas universidades e as palestras esparsas sobre cinema para crianças, além de trabalhos e artigos que visem despertar o interesse pelo assunto, são o preparo de uma atividade maior, que deve culminar algum dia num congresso de alcance internacional, ou num festival à maneira dos que já se fazem, principalmente em Veneza, em cada Bienal. (LAURITO, 1962, p. 58-59)

Ainda neste capítulo, a professora seleciona uma série de textos sobre a produção de filmes para crianças que estava sendo desenvolvida em diversos países europeus. Destaca os trabalhos das agências estatais russas; as experiências de Mary Field junto à Children’s Entertainment Film Movement”; e as iniciativas da organização francesa *Foundation du film pour enfants*. Para Ilka, as publicações, organização de eventos e exposições públicas de filmes seguidas de debates seriam passos para a “tomada de consciência” dos educadores e para a formação de uma cultura cinematográfica entre crianças e adolescentes. Porém, a escola ainda seria o local onde qualquer transformação social e política ocorreria. Por isso, as ações mais efetivas no sentido de difundir a cultura cinematográfica, ensinando o público infantil a olhar ativamente os filmes deveriam iniciar nesse espaço. Deste modo, Ilka encerra seu livro com o tópico *O cinema na educação*, no qual se debruça especificamente sobre as publicações que se referem aos filmes didáticos e instrucionais, ou seja, àqueles que foram realizados para serem usados na sala de aula para auxiliar nas disciplinas. Embora esse tipo de material não fosse o foco do trabalho que a professora desenvolvia no Departamento Infantil, já que a ênfase do seu projeto educativo estava no filme de ficção, artístico e documentários, ela não despreza essa produção. Ao contrário, a vê como parte daquilo que o cinema pode oferecer à educação de crianças e jovens e que, portanto, merece destaque. Assim, o objetivo principal desta breve e derradeira seção é mostrar como o cinema já havia sido pensado “como um instrumento de trabalho a serviço da Educação” (LAURITO, Ilka. Cinema e infância, 1962, p. 75), mesmo que por caminhos diversos do que ela estava percorrendo. Nesse sentido, retoma o debate desenvolvido no âmbito do Cinema Educativo décadas antes, indicando textos de Canuto Mendes de Almeida e Jonathas Serrano e Venâncio Filho, além das

produções do INCE. No entanto, a professora avança em direção a sua proposta pedagógica, atualizando o debate anterior. Por isso, insiste aos leitores que o cinema é um elemento de formação estética e humana e que seu uso nas escolas não deve ser limitado aos filmes didáticos. Desta forma, orienta aos professores que, ao trabalharem com fitas didáticas, selecionem filmes de boa qualidade estética. E, acima de tudo, não utilizem o filme como um substituto absoluto do conteúdo a ser dado, mas que partam dele para aprofundar as reflexões pretendidas:

[...] não basta que na escola brasileira se utilizem especificamente filmes didáticos. É importante que se exerça, através do cinema introduzido como parte integrante do currículo escolar, ou como atividade extra, uma educação em problemas brasileiros. Um filme como *Aruanda*, passado na projeção feita pela Cinemateca Brasileira nos ginásios da Capital, provocou em professores e alunos um impacto que nenhum compêndio teria provocado. (LAURITO, 1962, p. 76)

Ilka reconhece, porém, que as condições para o uso do cinema na escola estavam muito aquém do esperado. Por isso, finaliza esse tópico defendendo a necessidade de se equipar as escolas com salas adequadas à projeção, e a imposição em se formar professores capazes de usar esses recursos, tanto do ponto de vista técnico – questão já observada pelos educadores da década de 1930 – mas, principalmente, do ponto de vista pedagógico, visando uma formação humanista de crianças e adolescentes a partir do cinema. Em relação às obras exclusivamente didáticas, a professora indicava o uso de documentários que tivessem objetivos sociológicos, e que esses fossem utilizados desde que incluídos em uma programação “planejada na base dos nossos costumes, nossas regiões, nosso povo e suas necessidades – através de filmes que não [fossem] usuais frutos da propaganda política ou turística”. Filmes dessa natureza, segundo Ilka, “podem e devem ajudar na integração da escola com nossa realidade.” (LAURITO, 1962. p. 75-76). Por fim, podemos afirmar que, a despeito do alcance da obra *Cinema e Infância* entre os educadores, os estudos desenvolvidos pela professora para a realização do seu livro serviram para pavimentar mais um caminho que ela veio a construir em sua trajetória com o cinema para crianças²⁵⁵: a integração do cinema na escola.

²⁵⁵ No planejamento para o ano de 1963 estava prevista uma revisão crítica e ampliação da obra *Cinema e Infância*, que, ao que tudo indica, não aconteceu. No mesmo documento, Ilka descreve sua intenção de escrever um livro para crianças sobre cultura cinematográfica. Para tanto, a professora já havia estabelecido contato com a recém-criada *Giroflê*, a primeira editora brasileira especializada em livros para infância e juventude. Infelizmente, no período em que estivemos pesquisando no centro documental da Cinemateca Brasileira não encontramos indícios desse material, o que não significa que ele não exista. O fechamento da

6.2 Cinema, Prática educativa

A criança e o jovem do nosso tempo têm uma escola de vida que não tinham antes. O cinema está, de modo geral, integrado na sua vida cotidiana (...) a tal ponto [que] é escola de vida. Aluna minha: 'O que eu gostaria de aprender em cinema? Gostaria de ver filmes proibidos para aprender a vida.'

Ilka Laurito²⁵⁶

Conforme demonstramos no tópico anterior, a publicação *Cinema e Infância: plano de estudos e orientação bibliográfica* foi um passo dado por Ilka em direção a um amplo projeto político e educacional que visava a integração do cinema na escola. E muito embora possamos reconhecer na figura da professora uma porta-voz desse projeto, já que ela esteve à frente da criação do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira e se dedicou publicamente a esta causa, suas ações reverberavam um desejo que não era apenas o dela. O debate a respeito da formação cinematográfica acontecer desde a escola estava sendo construído entre os intelectuais ligados ao cinema alguns anos antes de Ilka iniciar seus trabalhos. Tal grupo de intelectuais, liderado por Paulo Emílio Salles Gomes, levou a demanda da integração do cinema na escola à 1ª Convenção Nacional da Crítica Cinematográfica, realizada em São Paulo, em 1960²⁵⁷, ocasião em que o tema fez parte de uma das mesas de trabalho. As discussões ocorridas durante o evento resultaram em uma carta-manifesto endereçada aos

instituição entre março de 2020 e abril de 2022, decorrente de problemas políticos e financeiros, somados às restrições causadas pela pandemia do Coronavírus, impediu que tivéssemos acesso à parte dos arquivos de Ilka Laurito. Deste modo, é possível que novas buscas ao acervo, para a realização de pesquisas futuras, revelem documentos nesse sentido. Pesquisamos também junto ao site da Fundação Sidônio Muralha, fundador, junto com o artista plástico Fernando Lemes, da Editora Giroflê. Nele encontramos a reprodução de uma orelha de livro da editora, na qual os nomes de Ilka Laurito, Paulo Emílio Salles Gomes e Rudá Andrade constam como colaboradores. A Giroflê teve uma vida curta (1962 a 1964) e por isso publicou poucas obras, dentre as quais a belíssima edição de *Ou isto, ou aquilo* (1964), livro de poemas de Cecília Meireles, ilustrado pela artista plástica Maria Bonomi.

²⁵⁶ Palestra no SESC para assistentes sociais, 12/06/1963 [Anotações]. CB/DI; saco 7. Nessa mesma passagem, Ilka faz uma ressalva em relação às crianças e adolescentes do meio rural, que não têm o mesmo acesso ao cinema e aos filmes como aquelas do meio urbano.

²⁵⁷ A 1ª Convenção Nacional de Crítica Cinematográfica foi marcada por debates em torno da atuação política da crítica cinematográfica brasileira e do próprio cinema nacional. Na ocasião, Paulo Emílio Salles Gomes apresentou a comunicação “Uma situação colonial?”, na qual denunciava que a situação da cinematografia brasileira até aquele momento era caracterizadamente colonial. Nesse sentido, defendia que era dever da crítica brasileira reconhecer as razões que levavam a essa situação e combatê-las. Trata-se de uma perspectiva que reformulava o papel do crítico em relação ao cinema brasileiro. Segundo essa perspectiva, que foi seguida por outros intelectuais, dentre os quais Bernardet e de certo modo, a própria Ilka Laurito, a crítica deveria ser uma ferramenta para a mudança social e a superação de nossa situação colonial. (BERNARDET, 1979b; GOMES, 1960; ADAMATTI, 2014).

poderes públicos. Nela, os signatários recomendavam ao Ministério da Educação e aos secretários de Educação e Cultura dos governos estaduais para que fossem incluídas aulas de cinema no currículo escolar do ensino secundário, “iniciando-se, em caráter experimental, com a criação do mesmo curso em colégios importantes das capitais estaduais.” (Anais da 1ª Convenção Nacional da Crítica Cinematográfica, apud. LAURITO, 1963). Este é mais um ponto que diferencia o debate sobre cinema, infância e escola instaurado no início dos anos 1960, daquele ocorrido na década de 1930. Apesar da participação de Ilka Laurito, que vinha da área da Educação, o grupo que fomentou a discussão sobre a integração do cinema na escola era composto eminentemente por pessoas ligadas ao universo cinematográfico, principalmente pelos críticos, que acreditavam que a transformação da sociedade brasileira e a superação de nossa condição colonial passaria pelo cinema e pela cultura (GOMES, 1961). Conforme procuramos demonstrar no primeiro capítulo, embora a discussão sobre cinema educativo dos anos de 1930 fosse também de interesse de nossa embrionária indústria cinematográfica, ela foi legitimada e difundida principalmente por educadores, que não priorizavam a defesa do cinema como um agente de transformação social, conforme aconteceria mais tarde, mas sobretudo privilegiavam o seu uso como ferramenta tecnológica para modernizar a educação.

É importante destacar, no entanto, o contexto das lutas educacionais no qual o documento resultante da 1ª Convenção Nacional da Crítica Cinematográfica foi produzido. O momento em que ocorria esse evento coincide com o acirramento dos debates em torno da construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista desde a Constituição de 1934. As discussões a respeito da criação da lei se arrastaram por mais de 20 anos, em parte devido à ditadura do Estado Novo (1937 a 1945), que fechou o Congresso Nacional, e em parte por conta dos interesses políticos e empresariais envolvidos e do conflito entre ensino público e particular (MONTALVÃO, 2010; SAVIANI, 2008). O fato é que a partir 1957 as discussões a respeito da criação da LDB foram retomadas e com elas as propostas da modernização do ensino secundário, etapa formativa negligenciada nas reformas de ensino ocorridas durante o período Vargas (BRAGHINI, 2005). Após uma longa disputa entre os defensores da ampliação pública e os “privatistas”, ou seja, aqueles que apoiavam o *lobby* do ensino privado (SAVIANI, 2008, p.288)²⁵⁸, o texto de lei foi aprovado pelo

²⁵⁸ A respeito dessa disputa travada entre os defensores do ensino público e os *privatistas*, Saviani destaca que a Igreja Católica aliou-se aos últimos, sob o argumento de que em se tratado de educação Estado não deveria se sobrepor aos interesses da Igreja e da família. Já entre os defensores da escola pública, Saviani observa a

Congresso Nacional, prevalecendo, em grande parte, as ideias do segundo grupo. Deste modo, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira foi promulgada em dezembro de 1961, entrando em vigor em fevereiro de 1962²⁵⁹ e propondo mudanças significativas para o ensino secundário, área na qual Ilka Laurito atuava²⁶⁰. Do ponto de vista pedagógico, buscou-se reproduzir no ensino secundário alguns dos princípios norteadores da Escola Nova, dando ênfase à criança/adolescente, como ponto de partida do trabalho educativo, e à valorização de atividades práticas.

Paralelo às discussões a respeito da LDB, em agosto de 1961 o então presidente da República, Jânio Quadros, instituiu a Campanha Nacional de Cinema Educativo, que visava “promover o desenvolvimento e aprimoramento do cinema educativo, mediante a organização e a execução de planos de produção, de ajuda técnica e financeira e a realização de empreendimentos assistenciais” (BRASIL, 1961a). Na prática essa campanha pretendia renovar o INCE, colocando-o em sintonia com a política liberal e modernizante da época, afastando-o dos propósitos centralizadores e propagandísticos do Estado Novo. Por outro lado, aproximava o órgão dos novos produtores de filmes, especialmente daqueles ligados ao movimento documentarista que se estabelecia no final da década de 1950 (CARVALHAL, 2009). Ao propor o estímulo à produção de filmes educativos, a criação de cursos de formação de professores para uso do cinema na escola, e possibilitar financiamentos para compra de equipamentos de projeção e instalação de filmotecas regionais em estabelecimentos de ensino, o decreto reacendeu o debate a respeito do cinema educativo. Porém, essa retomada aconteceu à luz das novas discussões e de outros interlocutores, vindos, sobretudo, do meio cinematográfico. A publicação do decreto, associada à instalação da LDB,

participação de três diferentes correntes: a liberal idealista, liderada por Júlio de Mesquita, que contava com o aparato do jornal *O Estado de São Paulo* para defender suas ideias liberais; a liberal-pragmatista, a qual estavam vinculados educadores ligados aos Pioneiros da Escola Nova, entre eles Anísio Teixeira, presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), Fernando Azevedo e Lourenço Filho; e a corrente socialista liderada por Florestan Fernandes, que compreendia a educação “a partir de seus determinantes sociais, considerando-a como um fator de transformação social provocada”. (SAVIANI, 2008, p. 290)

²⁵⁹ A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 esteve em vigor até 1996, quando foi substituída pela LDB nº 9.394/96 ainda em vigor. No entanto, durante o período da Ditadura Militar a lei de 1961 foi modificada por diversas emendas e artigos. Tais alterações acabaram por intensificar o objetivo tecnicista da educação, sucumbindo o impulso experimental renovador do início da década de 1960, caracterizado pela criação dos ginásios vocacionais e Colégios de Aplicação em todo o país (SAVIANI, 2008).

²⁶⁰ Os níveis de ensino previstos na LDB de 1961 eram: Pré-primário, oferecido para crianças de 3 a 6 anos, e Primário, de 1ª a 4ª série, oferecido para crianças a partir de 7 anos. Após essa formação inicial havia o Ensino Médio, que era dividido em dois ciclos, o Ginasial (ou Secundário), que dava continuidade ao Primário, indo de 5ª a 8ª série e o Colegial, que corresponde ao atual Ensino Médio, no qual o aluno poderia optar pelo Curso Científico ou Clássico. Nesse nível ainda estavam previstos os cursos Técnicos e o Curso Normal, destinado à formação de professores para o ensino Primário e Pré-Primário. Tal esclarecimento se faz importante na medida em que na atual LDB os nove primeiros anos de formação compõem o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio corresponde aos três últimos anos da Educação Básica.

abriu espaço para que Ilka, na condição de responsável pelo Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, construísse uma proposta de integração do cinema na escola. Tal proposta foi apresentada na IV Jornada Nacional de Cineclubes, em 1963, e se orientava pelos seguintes pressupostos:

Segundo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são fins da Educação o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; a preservação e expansão do patrimônio cultural. A integração do cinema na escola vem atender a cada uma dessas finalidades citadas, *desde que se use o filme não só como um veículo de informações visuais, mas, fundamentalmente, como instrumento de formação ética, de educação estética e expressão da cultura.* [...] Ainda para o ensino médio, a Lei aconselha “atividades complementares de educação artística”. Nenhum instrumento de educação é tão atuante como o cinema para servir a esses propósitos. Linguagem do nosso tempo, a atração que exerce sobre crianças e jovens deve ser canalizada em benefício desses. Canalização somente possível mediante a integração do cinema nos quadros da escola brasileira, como matéria curricular, basicamente, e extensivamente, como atividade extracurricular. (LAURITO, Ilka. *Integração do Cinema na Escola*, CB/DI; saco 7, 1963, p.1; grifo nosso.)

Entendendo o cinema como “elemento fundamental de educação”, Ilka propõe que a sua integração na escola se inicie a partir do Curso Primário²⁶¹. Para esta etapa de ensino a professora sugere que a iniciação cinematográfica aconteça conforme a metodologia desenvolvida para o cineclubismo infantil: apresentação, projeção e debate dos filmes. Para esse segmento não há proposta para a sistematização do conteúdo de cultura cinematográfica. A ideia era que a introdução desses assuntos acontecesse de forma espontânea nos debates ao final das exibições, aos moldes do que ocorria nos cineclubinhos orientados pelo Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira. Segundo Ilka, o uso do cinema no processo educativo desse nível de ensino contribuiria para a educação moral, social e artística das crianças. Orientados por professoras capacitadas em cultura cinematográfica, os estudantes do ensino primário teriam nos filmes um meio para o “estudo dos personagens, análise de hábitos e atitudes; contemplação dos costumes e tradições nacionais; [e] para o apurar da sensibilidade, através da beleza dos temas, ou da criação formal” (LAURITO, Ilka. *Integração do Cinema na Escola*, CB/DI; saco 7, 1963).

²⁶¹ Nesse mesmo documento, Ilka apresenta uma ressalva em relação ao uso do cinema na educação pré-escolar. Isto porque entre os estudos filmológicos e psicológicos, que fundamentavam suas ideias, não havia consenso sobre a exposição de crianças muito pequenas aos filmes.

Era no Curso Médio, no entanto, onde Ilka vislumbrava a maior eficácia do uso do cinema na educação de crianças e adolescentes. Por se tratar de crianças a partir de 11 anos, a professora acreditava que nessa etapa seria possível introduzir os conteúdos específicos da cultura cinematográfica de forma sistematizada. Portanto, propunha unidades programáticas para apresentar assuntos como a história e a linguagem do cinema; a análise fílmica; o desenvolvimento de roteiros e a produção de filmes. São suas as palavras:

[A] integração cinematográfica a partir do ginásio prevê um futuro para a integração em outros níveis e em outros cursos, uma vez criada uma consciência e uma mentalidade nos alunos. É preciso lembrar também que se há escolas com todos os tipos de curso, há outras em que só funciona o ciclo ginásial: nestas não há escolha, o cinema deve ser integrado no currículo, uma vez que existam no estabelecimento as condições para isso, ou que essas condições possam ser criadas.

[...] Achamos que o ginásio é um bom campo para iniciação cinematográfica, em que se podem dar com sucesso noções de linguagem cinematográfica e análise de filmes, ou de criação cinematográfica, dados esses que poderão ser desenvolvidos ou alcançar sua síntese maior no nível superior. Resumindo: no Ginásio e no Colégio, o estudo do cinema adquire um caráter de matéria de cultura geral e de humanidades, que o despoja, por assim dizer, do seu caráter apenas utilitário de recurso audiovisual auxiliar do ensino. (Integração do Cinema na Escola, CB/DI; saco 7, 1963, p.3)

O documento também previa a inserção de aulas de cinema no ciclo Colegial, tanto no curso Científico, quanto no Clássico. Para essa fase de formação Ilka defendia que o uso do cinema poderia alcançar seu maior êxito, graças à maturidade dos alunos para a compreensão dos conteúdos teóricos e ao repertório cultural mais amplo, o que favoreceria as discussões em sala de aula. Nessa etapa os temas relacionados à cultura, crítica e técnica cinematográfica podem ser aprofundados, gerando reflexões mais consistentes e críticas mais rigorosas. Do mesmo modo, Ilka também indicava o uso do cinema nos cursos de nível técnico. No entanto, era no Curso Normal que a professora percebia a maior necessidade de inserção de conteúdos de cultura cinematográfica, visto que as normalistas, tendo tomado consciência da importância do cinema como fator de cultura, levariam esses conhecimentos para seus futuros alunos. Para esse ciclo formativo Ilka defendia que a inclusão da cultura cinematográfica se desse de forma paralela ao conteúdo das disciplinas lecionadas. Entendia que essa estratégia metodológica seria fundamental para que as alunas adquirissem “a consciência exata do cinema como instrumento de educação, e a cultura cinematográfica suficiente para usá-lo com inteligência na formação dos seus alunos” (Integração do Cinema na Escola, CB/DI; saco 7, 1963 p. 3). Esse é um ponto interessante da proposta de Ilka, visto que ela aponta para o fato de que o problema do cinema para a infância na escola precisa ser enfrentado desde a formação docente. Ademais, transferir para os cursos Normais essa atribuição seria uma forma de fazer com que o projeto de educação a partir do cinema tivesse um alcance maior e com efeitos

mais duradouros, a ponto de se consolidar como prática pedagógica difundida em todas as escolas.

Ilka sugeria que a integração da cultura cinematográfica nas disciplinas do Curso Normal ocorresse da seguinte forma:

a) Metodologia de ensino: ao professor dessa matéria cabe a compreensão do fenômeno cinematográfico como processo educativo em si mesmo, e como auxiliar das disciplinas; b) Literatura infantil: ao professor dessa matéria cabe incluir o Cinema como capítulo especial do programa, detendo-se na análise da ficção cinematográfica em si, ou na adaptação da ficção literária; c) Sociologia: ao professor dessa matéria cabe usar filmes que levantem problemas sociais, para o estudo vivo da disciplina, e encarar o cinema como um fenômeno social ele mesmo; d) Pedagogia e Educação: aos professores dessas matérias cabe compreender e demonstrar o valor educativo do filme, quer no sentido da didática ou da temática; e) Psicologia: ao professor dessa matéria cabe estudar o comportamento do indivíduo-personagem de filmes, fazendo necessárias inferências ao processo de identificação e todos os problemas dele decorrentes. Ressaltemos a ênfase que estamos dando, nessa síntese de sugestões, ao filme de ficção e ao documentário, no processo educacional, e não apenas ao filme didático, ao recurso audiovisual, à técnica de ensino, que é também o cinema. (LAURITO, Ilka. *Integração do Cinema na Escola*, CB/DI; saco 7, 1963, p.3)

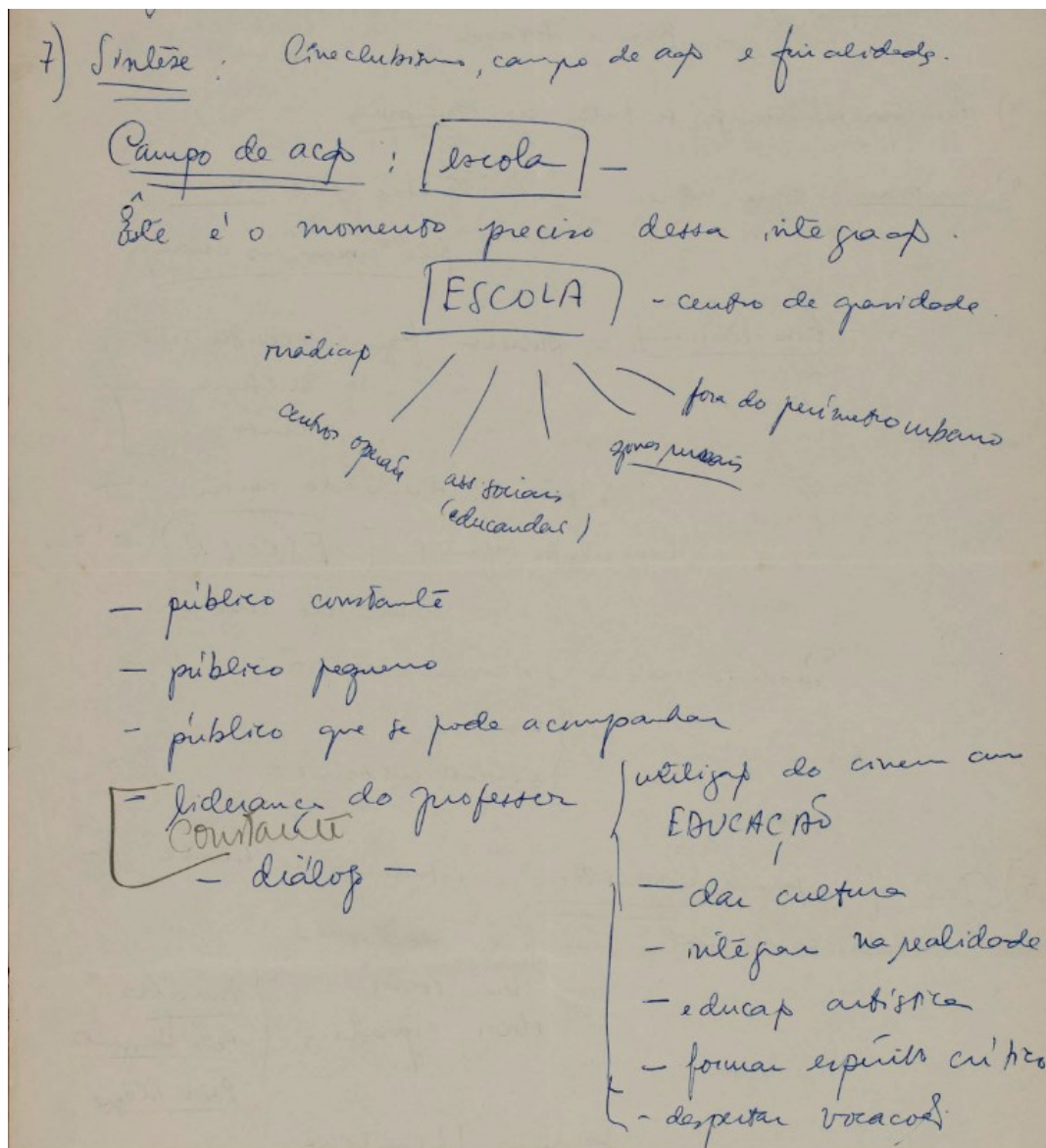
Conforme demonstramos anteriormente, os eventos ocorridos no ano de 1962 foram um divisor de águas no trabalho que Ilka desenvolvia na Cinemateca Brasileira. Suas experiências com o cineclubismo infantil, inovadoras e promissoras, se ampliaram e ganharam notoriedade. Porém elas também mostraram seu limite. O trabalho desenvolvido no Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, por mais exaustivo que fosse, estava muito aquém de alcançar a transformação social pelo cinema vislumbrada por Ilka. O mesmo raciocínio valia para o cineclubismo. Embora a professora continuasse defendendo a importância da criação de novas seções infantis nos cineclubes já estabelecidos, ela temia que por se tratar de ações individuais e sem o amparo dos poderes públicos as iniciativas poderiam minguar, ou perder o seu propósito, convertendo-se em meras sessões de cinema para crianças, visando apenas a distração e o entretenimento. Ilka já vinha demonstrando essas preocupações nas palestras que proferia ao longo do ano de 1962, mas foi no artigo *Cinema, prática educativa*, publicado no Suplemento Literário, do jornal O Estado de São Paulo, que a professora sistematizou o seu receio de forma explícita:

[...] Sabemos o trabalho de desdobramento e quase de ubiquidade que temos que realizar, proferindo palestras, participando de encontros, fazendo exposições, estabelecendo contatos, estudando experiências alheias, catequisando os meios ainda não conscientes da importância do problema, solicitando auxílios de toda espécie, para, ao cabo de um ano, sentir que trabalhamos exaustivamente, semeamos ideias com entusiasmo, mas continuamos com as mãos vazias, sem o material necessário para manter o nível e a continuidade da tarefa que nos propusemos, por falta dos recursos econômicos adequados. E a conclusão a que chegamos é que só nos podem ajudar eficazmente os poderes oficiais, sempre que tomarem consciência do trabalho que intencionamos realizar e da importância que ele tem para a educação nacional.

Esta certeza nos advém, não teoricamente, mas através de uma experiência de dois anos com o cineclubismo infanto-juvenil, dentro e fora do âmbito escolar. Durante todo esse tempo dirigimos sessões e dialogamos com pessoas que lutam pelo mesmo objetivo: *e temos chegado cada vez mais à confirmação pessoal de que o cinema para a infância e adolescência no Brasil se configura fundamentalmente em termos de enquadramento no programa educacional das escolas, de nível primário, ou secundário.* Conhecemos perfeitamente a importância da atuação social dos cineclubes infantis dentro das pequenas comunidades, mas sabemos perfeitamente do perigo que correm de ir decaindo aos poucos para pura recreação inconsequente ou para o diletantismo, quando não dispõem de uma equipe estável de trabalho planejado. [...] Acreditamos que todo esse trabalho isolado e inicial é apenas uma etapa para um trabalho muito mais estruturado. Porque está longe de nós, agora, o mesmo otimismo ingênuo, com que nos lançamos ao cineclubismo infantil amador, nos moldes de uma Sonika Bo ou de um Jean-Michel, cujas ideias queríamos assimilar e integralmente aplicar. Pouco a pouco nos apercebemos de que a realidade cultural brasileira é outra, e que a atividade cinematográfica em direção à infância torna-se praticamente utópica, instável e amorfa se não é sustentada por uma estrutura. *E essa estrutura é, basicamente, a escola.* Aí está o público fixo de alguns anos, passível de estudos, de pesquisas e da observação dos efeitos que o fenômeno cinematográfico pode produzir na transformação da consciência e na aquisição de novos conhecimentos. E aí estão os orientadores permanentes, que são os professores [...]. (LAURITO, Ilka. Cinema, prática educativa. OESP, 27/04/1963, p. 5; grifos nossos)

Para Ilka, a ideia da construção de uma cultura cinematográfica consistente a partir do cineclubismo infantil, atividade com a qual esteve comprometida por dois anos, passou a ser vista de modo “otimista e ingênuo”. De fato, ao acompanharmos o esforço quase solitário de Ilka no Departamento Infantil, nos damos conta de que o projeto que ela concebera era muito maior do que ela poderia realizar. Para que o cinema se revertesse em uma escola de vida – ou seja, um meio que fornecesse subsídios à criança e ao adolescente para refletirem sobre suas experiências pessoais diante de suas vivências sociais e reelaborassem esse processo através da expressão artística – ele deveria estar presente nas escolas de forma orgânica e ativa.

Figura 21 – Integração cinema-escola, anotações de Ilka Laurito



Fonte: Anotações para a Jornada de Cineclubes de Porto Alegre, 1963.CB/DI, saco 5, p. 70.

Somente na escola, “lugar por excelência da infância e adolescência”²⁶², o trabalho sistematizado de professores com a formação adequada alcançaria resultados, sobretudo entre os alunos de instituições públicas. Ademais, o filme, quando inserido nas atividades escolares,

²⁶² Referimo-nos aqui à paulatina construção da escolarização da infância, ocorrida no Ocidente desde o século XVII e já descrita por Ariès (1981), Boto (2012, 2017), Elias (2012) e Quinteiro (2019). A partir desse momento convencionou-se que a preparação para a vida adulta deveria acontecer na escola, onde a criança aprenderia o repertório necessário para a vida em sociedade. O acesso à escolarização passou a definir os sujeitos bem-preparados e adaptados ao mundo daqueles que, excluídos desse sistema, não teriam acesso à infância. Embora Ilka não se manifeste em seus textos especificamente sobre esse assunto, esse entendimento de que a escola é o lugar onde as crianças são protegidas das antecipações da vida adulta e onde a infância pode se desenvolver plenamente é compartilhado pela professora.

passaria por um processo seletivo e crítico feito pelo professor, o que, segundo Ilka, o transformaria em um “instrumento de Educação e formação humanística”²⁶³. Para a professora, assim como na “escola o estudante [era] impelido a ler, para adquirir experiência de vida e maturidade de espírito, da mesma forma [deveria] ser estimulado a ver filmes para ampliar o seu conhecimento do mundo e das criaturas” (LAURITO, Ilka. Cinema, prática educativa. OESP, 27/04/1963, p. 5). Deste modo, não bastava a ampliação do número de seções de cineclube em associações e organizações sociais. Era necessário a criação uma disciplina curricular, que estivesse presente em todos os segmentos de ensino.

Desta forma, Ilka concebeu a disciplina *Cinema, Prática Educativa*, e a submeteu à aprovação da direção do Ginásio Estadual Padre Manoel de Paiva, escola onde lecionava, e ao Departamento de Educação de São Paulo. De caráter experimental, a disciplina entrou na grade curricular dos 3^{as} e 4^{as} séries do ensino secundário no ano de 1963. Tratava-se de uma matéria optativa, sem notas, mas com presença obrigatória, lecionada pela própria Ilka²⁶⁴. Assim como ocorreu em relação ao cineclubismo infantil, a professora teve o cuidado de documentar todo o processo de criação e implementação da Prática Educativa. Com isso, pretendia que professores que quisessem replicar essa experiência em outras escolas, pudessem se apoiar em seus relatórios, anotações e planos de ensino. Desta forma, a disciplina *Cinema, Prática Educativa* configurou-se como um protótipo que visava facilitar a integração do cinema nas escolas. Em relação à construção dos planos de ensino, Thaís Lara (2015) destaca uma similaridade entre os conteúdos selecionados por Ilka para compor os programas das disciplinas e os tópicos dos cursos de formação cinematográfica oferecidos pela Cinemateca Brasileira²⁶⁵. Por outro lado, a metodologia de trabalho proposta se aproximava bastante daquela desenvolvida por Ilka nos cineclubinhos por ela dirigidos. Mantendo-se fiel à perspectiva pedagógica desenvolvida nas classes experimentais, na qual o estudante era concebido como ponto de partida do processo educativo, Ilka realizou uma consulta prévia

²⁶³ LAURITO, Ilka. Motivos e justificativas à inclusão do Cinema como Prática Educativa dentro currículo escolar do Ginásio Estadual Padre Manoel de Paiva, de Vila Nova Conceição, da Capital. [Documento destinado ao Departamento de Educação de São Paulo]. CB/DI; saco 7, p. 35. s/d.

²⁶⁴ Cf. LAURITO, Ilka. Integração do Cinema na Escola; CB/DI, 1963.

²⁶⁵ Essa similaridade, na verdade, não se fazia presente apenas na disciplina *Cinema, Prática Educativa*. Ela era parte do projeto educativo da Cinemateca Brasileira com o qual Ilka estava comprometida. Nesse sentido, Fausto Correa Jr (2007; 2010) observa como o programa do Curso para Dirigentes de Cineclube, oferecido pela Cinemateca em 1958, esteve na base da criação dos primeiros cursos universitários de Cinema no Brasil, como o da Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP) e da Universidade Nacional de Brasília (UNB). Para este autor, a presença do debate sobre a cultura cinematográfica em todos os níveis de ensino ia ao encontro do projeto pedagógico sistêmico da instituição, de promover uma educação crítica a partir do cinema.

junto aos alunos com intuito de reconhecer suas demandas e interesses em relação ao cinema²⁶⁶.

Para as turmas das 3^{as} séries, Ilka elaborou um programa voltado à compreensão do cinema como uma forma de arte com linguagem própria. Para tanto, seu plano de ensino estava dividido em três eixos temáticos. No primeiro, intitulado *Realização do filme: do argumento à tela*, Ilka escolheu dar destaque à etapa de produção. Para ela era importante que os estudantes compreendessem o processo que está por trás da realização dos filmes que eles assistiam no cinema. Assim, nesse tópico estavam previstos os conteúdos sobre criação de roteiros e sobre a natureza coletiva do trabalho cinematográfico, destacando os diferentes papéis exercidos por diretores, fotógrafos, cenógrafos, figurinistas etc. O segundo eixo de trabalho, intitulado *Linguagem cinematográfica*, como o próprio título sugere, estava voltado à compreensão dos elementos narrativos responsáveis pela produção de sentido nos filmes. Com base nos conteúdos apresentados nesse eixo (papel da imagem, a criação da câmera, as elipses, metáforas e símbolos, fenômenos sonoros, montagem, diálogos e construção da relação tempo-espço), Ilka pretendia que os alunos percebessem “o cinema como forma de arte que usa uma técnica para traduzir uma linguagem própria”²⁶⁷. Por fim, na última unidade, *Gêneros Cinematográficos*, Ilka propunha um estudo da história e análise dos seguintes gêneros cinematográficos: desenho animado; western; comédia; policial; ficção-científica; filme experimental; drama; aventura; e documentário. A seleção de gêneros elaborada pela professora ia ao encontro daquilo que ela considerava importante que fosse apresentado às crianças e adolescentes. Seu objetivo não era agradar os gostos, mas construí-los a partir de um repertório seguro o suficiente para a idade dos alunos, mas diversificado, visando a construção de uma cultura cinematográfica sólida e abrangente.

Em relação ao programa de ensino concebido para a 4^a série do ginásio, Ilka deu preferência a conteúdos que contribuíssem para a educação crítica – filosófica e sociológica – em relação ao cinema. Se compararmos com o plano da 3^a série, temos aqui uma formação mais teórica, em diálogo direto com a História do Cinema e a Crítica Cinematográfica. A programação prevista para essa série se aproximava ainda mais dos temas debatidos nos cineclubes adultos ou dos cursos de formação cinematográfica oferecidos pela Cinemateca Brasileira. O conteúdo programático estava dividido em cinco unidades: 1) *Pré-história do*

²⁶⁶ A esse respeito, Lara destaca que as respostas dos alunos serviram para que a professora definisse os objetivos de acordo com as necessidades de cada série (LARA, 2015, p. 129).

²⁶⁷ Cf.: LAURITO, Ilka. Cinema, prática educativa. Programa de curso apresentado ao Ginásio Estadual Padre Manoel de Paiva, da Capital, 1963. CB/DI, saco 7, p.6.

Cinema, em que seriam apresentadas algumas experiências visuais com imagens em movimento que precederam a invenção do cinema; 2) *Nascimento do Cinema*, iniciando com a invenção dos irmãos Lumière e outros “cineastas primitivos”; 3) *História do Cinema Mudo*, em que estavam previstos conteúdos sobre linguagem, principais diretores, atores e filmes; 4) *História do Cinema Sonoro*, que dava ênfase às transformações no modo de se fazer cinema e de se expressar a partir dele, decorrentes da captação de áudio e da introdução dos diálogos falados. Como no tópico anterior, também seria apresentada uma seleção de diretores, autores e filmes emblemáticos dessa nova etapa. Por fim, a unidade cinco, *O Cinema Brasileiro*, era dedicada exclusivamente ao estudo da história e dos aspectos sociológicos da produção cinematográfica nacional. Para este tópico estavam elencados os seguintes conteúdos: “a) cinema-mudo – São Paulo, Recife, Campinas e Cataguazes – os pioneiros; b) cinema sonoro: os estúdios, os filmes, as obras e os autores; c) importância cultural, artística e econômica; d) o documentário: seu valor e significado para o estudo da realidade nacional.” (LAURITO, Ilka. *Cinema, prática educativa...1963*. CB/DI, saco 7, p.7)²⁶⁸. Nesta unidade, fica evidente o vínculo que a professora estabelecia com o novo documentário brasileiro, caracterizado pela crítica social e por uma nova forma de representar o Brasil, que culminou na estética do Cinema Novo²⁶⁹. No limite, era essa a educação crítica que Ilka vislumbrava para crianças e adolescentes e é nesse sentido que o cinema se converteria em um meio educativo.

A despeito diferença dos conteúdos pragmáticos e da ênfase no aspecto teórico para as turmas da 4ª série, a metodologia prevista para o desenvolvimento das aulas é a mesma para ambos os segmentos: aulas teóricas dialogadas seguidas de projeção de slides e filmes;

²⁶⁸ A respeito do programa de ensino previsto para a 4ª série, Ilka replica a proposta historiográfica organizada por Georges Sadoul no livro *O cinema: sua arte, sua técnica, sua economia* (1951). Naquele momento, o livro de Sadoul, caracterizado por uma leitura crítica de viés marxista do Cinema, era uma das principais referências para os intelectuais ligados à Cinemateca Brasileira. Destacamos também a inclusão da unidade sobre a história do Cinema Brasileiro, evidenciando, mais uma vez, o compromisso da professora com o debate a respeito do cinema nacional de viés sociológico que veio a se confirmar na vasta produção documental do período.

²⁶⁹ Ao estudar os documentários produzidos no Brasil entre o final da década de 1950 e os primeiros anos de 1960, Jean-Claude Bernardet (1985) observa uma tendência narrativa, que designou de “modelo sociológico”. Era com essa produção que Ilka estava lidando. Do ponto de vista pedagógico, os documentários produzidos conforme esse modelo são bastante eficazes, pois apresentam uma tese (aparato conceitual) sobre aspectos sociais e culturais do país e desenvolvem seu argumento a partir dela, visando comprová-la. Nesse sentido, Bernardet chama atenção para o uso da voz *off*, no caso o locutor, que funciona como um elemento que organiza o real, a partir da articulação de outras vozes: a *voz da experiência*, representada pela fala de trabalhadores e grupos oprimidos, e a *voz do saber*, representada por professores e cientistas, que chancelam a voz da experiência a partir da análise sociológica. Segundo Bernardet (1985, p. 19), “o tipo sociológico, uma abstração, é revestido pelas aparências concretas da matéria prima tirada das pessoas, o que resulta em um *personagem dramático*. [...] os caracteres singulares dessas pessoas (expressividade, gestualidade, etc.) revestem o tipo de uma capa de realidade que tende a nos fazer aceitar o personagem dramático que encarna o tipo sociológico como a própria expressão da pessoa.”

realização de trabalhos práticos e visitas a estúdios de filmagens; produção de críticas coletivas sobre os filmes vistos por alunos no decorrer da semana; e palestras com especialistas sobre o tema. Sabemos, porém, que entre o planejamento de aulas realizado no início do ano letivo e a sua execução, meses mais tarde, professoras e professores encontram inúmeros desafios, sobretudo em se tratando de uma disciplina nova e dependente de uma estrutura inexistente na maioria das escolas. Com Ilka isto não aconteceu de modo diverso. No Relatório de Atividades de 1963 apresentado à Cinemateca Brasileira, a professora narra a dificuldade de seguir com a metodologia proposta para a disciplina, pois a escola não conseguiu providenciar o equipamento e a sala especial para projeções. Em todo o ano letivo de 1963 ocorreram apenas duas projeções. Na primeira, fixa, foram apresentadas imagens relativas à história do Cinema; na segunda, destinada à apresentação dos gêneros cinematográficos, foram projetados fragmentos dos filmes *O Campeão* (1915), de Charles Chaplin; *La naissance du cinéma* (1950), de Roger Leenhardt e Georges Sadoul; e *O aboio e cantigas* (1854), de Humberto Mauro. A ausência das projeções – que estavam previstas para ocorrer durante todo o ano letivo, pois seria a partir delas que aconteceriam os debates fundamentais para o desenvolvimento do espírito crítico do *espectador ativo* – tornou a disciplina monótona e eminentemente teórica, afastando o aspecto prático que estava presente em sua concepção e refletindo no interesse dos adolescentes. Em questionário avaliativo²⁷⁰ realizado com os estudantes no decorrer do ano, alguns relataram desinteresse e se queixaram justamente da falta de equipamentos:

Por enquanto, o maior defeito que tem a aula de cinema é a falta de material, tal como: projetor. Até agora apenas assisti a uma aula de cinema com projetor, e ainda com projetor emprestado, pois o ginásio ainda não possui o seu. As aulas de cinema já são boas, pois enquanto não há um projetor próprio nós estamos aprendendo como se iniciou o cinema e sobre alguns instrumentos [antecessores] da máquina de projetar filme. Mas não tenho melhor ideia do que dá a nossa professora sobre as aulas e por isso não vou opinar. (Nelson Arraval, 4ª série B. DI/CB, saco 7, p. 49)

As aulas de cinema que tive até hoje podem ser cotadas de boas, mas não de ótimas. Acho que a elas se deveria dar mais ênfase, mais entusiasmo, visto que muitos alunos pouco se interessam. [...] Acho que as aulas de cinema deveriam ser mais práticas, acho que deveriam ser projetadas, à medida que iam sendo dadas. Qto à essa discussão de filmes, acho boa e acho que deveria ser dada mais frequentemente, o que não é possível, reconheço,

²⁷⁰ As perguntas do questionário eram as seguintes: 1) Você está achando útil a integração do cinema no curso secundário? Por quê? 2) Critique as aulas de cinema a que tem assistido, dizendo como são elas e como gostaria que fossem. 3) Que é que você aprendeu até agora de mais interessante nessas aulas? Que gostaria você ainda de aprender? Cf. DI/CB, saco 7.

devido as aulas serem reduzidas apenas a uma aula por semana, no espaço de 40 minutos, o que é muito pouco realmente. Mas dada essa falta de tempo, como temos quatro aulas por mês deveriam ser dadas assim: 1 aula de discussão de filmes, 2 aulas de teoria e 1 aula prática, onde ficariam projetadas as outras duas aulas teóricas. Bem, essa é a minha opinião sobre o modo de dar aulas (segundo à franqueza). (Elizabeth Rigoli, 4ª série A. DI/CB, saco 7, p. 46. Grifado no original)

Cabe aqui um breve comentário acerca desses questionários. Ao contrário dos inquéritos apresentados ao Departamento de Educação de São Paulo pelo professor Luiz Melo, na década de 1930, que serviam para verificar os conteúdos aprendidos nos filmes didáticos, aqui a função desse instrumento pedagógico é de outra natureza. Trata-se de compreender o questionário como uma ferramenta investigativa e documental, que visava avaliar a viabilidade da disciplina, prevendo sua melhoria e replicação em outras escolas. Seu uso ia ao encontro do propósito pedagógico que coloca os estudantes no centro do processo de ensino. Por isso, as opiniões e críticas formuladas por eles são validadas como subsídios para a professora avaliar sua prática pedagógica e aperfeiçoar a disciplina. É comum encontrarmos nesses documentos comentários ou passagens grifadas por Ilka, como no caso do questionário de Elizabeth Rigoli (acima), sinalizando o seu interesse pelas considerações e críticas da estudante. Tal preocupação também foi constatada por Thaís Vanessa Lara (2015), que observou que a professora realizou adaptações do conteúdo das aulas conforme as estudantes passaram a demonstrar um maior interesse por assuntos considerados “fúteis” ou menos importantes, como a vida dos astros e estrelas do cinema e as *truncagens*. Em carta endereçada ao padre Moisés Fumagalli, filmólogo e professor, que em 1962 havia realizado um curso de formação cinematográfica para alunos da 4ª série do ginásio do Colégio Diocesano em Teresina, Piauí, Ilka relatava:

Nós, professores, devemos adaptar-nos às suas reais necessidades de saber, pois através dessas necessidades é que lhes poderemos ensinar o que realmente nós queremos. Isso lhe digo porque senti que se tenho uma classe de 4ª série, só de rapazes, excelente para discussão de problemas estéticos e éticos que o cinema sugere, com uma certa profundidade, já tenho outra classe, só de garotas, que se interessam de partida pelos ‘truques’ e pelos astros. Seria falso torcer seu gosto vivo ou passar por cima da sua curiosidade pelo menos importante em cinema, na minha opinião, que é a trucagem: o que interessa, realmente, é utilizar esse interesse, satisfazendo o interesse das garotas e, através da narração pitoresca dos truques fazê-las compreender o sentido da linguagem cinematográfica; e através do seu interesse pelos astros, despertar-lhes problemas sobre a vocação

cinematográfica o sobre o “*star-system*”, e o problema que é a sua influência sobre a adolescência²⁷¹. (LAURITO, Ilka. Apud. LARA, 2015, p. 133)

A partir desse excerto, é possível acessarmos as estratégias que a professora precisou construir, apesar da precariedade da falta de equipamentos, para que as suas aulas fizessem sentido às vidas de suas alunas. Partir da curiosidade pela trucagem para conjecturar sobre o efeito narrativo da linguagem cinematográfica; ou se apropriar do interesse por atores e atrizes para promover uma reflexão, a partir da Sociologia do Cinema, sobre a influência que o cinema exercia gostos e comportamentos era, para Ilka, um recurso educativo de primeira grandeza. E apesar dessa dinâmica flexível e empática ser comum atualmente, é preciso lembrar que a professora a estava propondo em um momento em que a pedagogia tradicional hegemônica ia em direção contrária. A correspondência estabelecida com o Padre Fumagalli, de Teresina, Piauí, indica também que a iniciativa de Ilka de integrar o cinema no currículo escolar do ensino secundário não era a única, mesmo que fosse muito rara em escolas públicas laicas, como era o caso do Ginásio Estadual Padre Manoel da Paiva. Naquele momento, algumas escolas católicas da rede privada também inseriram cursos de iniciação à cultura cinematográfica em seus currículos, seguindo as orientações propostas pela OCIC (MALUSÁ, 2007). Além disso, no texto *Cinema, prática educativa* (1963), a própria Ilka relata ter chegado ao seu conhecimento a iniciativa de um professor de educação artística, que, assim como ela, lançou mão da oportunidade inaugurada pela LDB para ensinar cultura cinematográfica a seus alunos do ginásio²⁷².

Iniciativas como essas nos ajudam a compreender os caminhos trilhados pelo debate a respeito do papel educativo do cinema na formação da infância e adolescência. A luta pela

²⁷¹ Segundo Ilka, a trucagem, ou efeitos especiais obtidos durante a montagem através da distorção da fotografia, era um ponto de interesse das crianças desde as sessões do cineclubismo infantil, por isso ela reservou um tópico específico para tratar da questão no programa da 3ª série.

²⁷² Trata-se da experiência realizada pelo professor Pedro Santos, ocorrida no Colégio João Pessoa, em 1962. Segundo Ilka, durante aquele ano o professor “deu aulas teóricas para os três turnos dos cursos clássico e científico, educando os estudantes no conhecimento da história, da técnica e da linguagem cinematográfica, utilizando-se, para isso, de material didático importado, em forma de slides” (LAURITO, Ilka. *Cinema, prática educativa*. OESP, 27/04/1963, p. 5). Ilka ainda relata que além das aulas teóricas presentes na grade escolar, o professor organizou um cineclube no contraturno, no qual se dedicava a projeção de documentários brasileiros, como *Pesca do xaréu*, de Robato Filho, *Congonhas do campo*, de Humberto Mauro, *Aruanda* e *Cajueiro nordestino*, de Linduarte Noronha e *Romeiro da Guia*, de João Ramiro Mello e Vladmir Carvalho. Em seu relato, a professora considera a experiência de integração ocorrida em João Pessoa um sucesso, pois fomentou a cultura cinematográfica local, levando à criação do primeiro cinema de arte da cidade. No entanto, nos trabalhos acadêmicos pesquisados não encontramos qualquer informação sobre essa experiência, porém o artigo de Luiz Araújo Ramos Neto (2019), sobre o movimento cineclubista da Paraíba, nos dá indícios de que a Prática Educativa proposta pelo professor Pedro Santos ocorreu em uma escola católica da rede privada.

integração do Cinema no currículo escolar ocorrida no início da década de 1960 faz parte dessa trajetória, marcada por rupturas epistemológicas a respeito da concepção de infância e do papel da arte – e do Cinema – na sua educação. Não sabemos, no entanto, o destino dessas iniciativas nem o quanto elas se popularizaram, ou se foram replicadas em outros locais nos anos seguintes. Mesmo em relação à disciplina *Cinema, prática educativa* lecionada por Ilka, as informações a partir do ano de 1964 são escassas.

No segundo semestre de 1963, enquanto se dividia entre as aulas no Ginásio Estadual Padre Manoel de Paiva e o trabalho no Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, Ilka se preparava para um estágio que viria a realizar na Europa no ano seguinte. Seu projeto pessoal consistia em conhecer de perto as experiências sobre cinema para crianças narradas por Henri Storck no livro *Le film récréatif pour spectateurs juvéniles*, aprender com elas e retornar ao Brasil para dar continuidade ao seu trabalho. Em parte, a professora alcançou o que desejava. No início do ano de 1964, Ilka foi contemplada com uma bolsa de estudos da *British Council*²⁷³ para um estágio na Inglaterra. Nessa ocasião participou das atividades do *British Film Institute*, do *Children's Film Foundation*, da *Society for Education in Film e Television*, entre outras instituições e produtoras de filmes para o público infantojuvenil. Além disso, Ilka aproveitou a oportunidade do estágio e se encaminhou à França, onde visitou a sede da Federação Internacional de Arquivo de Filmes (FIAF) e acompanhou sessões do *Ciné-club Cendrillon*. Também esteve na Itália, onde pesquisou no Centro Nacional do Filme para a Juventude. Em todos esses lugares que visitou, estabeleceu contatos e coletou materiais para serem usados nos projetos do Departamento Infantil quando do término de seu estágio.

No entanto, ao retornar ao Brasil, no início de 1965, a situação política havia mudado. O golpe civil-militar de 1964 e o recrudescimento da Ditadura Militar não permitiram que Ilka desse a continuidade ao seu trabalho de integração do cinema na escola. Suas propostas progressistas para uma educação crítica e humanista a partir do cinema não tinham mais lugar nesse novo cenário político. Conforme demonstrou Fausto Correa Jr (2007, p. 214), a ditadura “entrou de vez o projeto essencialmente democrático” da Cinemateca Brasileira. Por um lado, a falta de dinheiro fez com que nomes importantes se afastassem da instituição²⁷⁴. Por outro, a ideologia autoritária do Estado inviabilizou grande parte das atividades de difusão, eixo no qual se articulava a proposta política pedagógica da Cinemateca da qual o

²⁷³ Instituição de ensino da cultura e língua inglesa ligada ao governo britânico com escolas em diversos países.

²⁷⁴ Esse período coincidiu com a criação do Curso de Cinema da Universidade Federal de Brasília, na qual Paulo Emilio Salles Gomes e Jean-Claude Bernardet foram convidados a dar aulas, afastando-se das atividades da Cinemateca.

Departamento Infantil fazia parte. Ilka continuou vinculada à instituição, mas as atividades do Departamento Infantil minguaram, bem como a continuidade do projeto de integração do cinema na escola²⁷⁵.

Porém, para além do contexto político, o projeto de integração do cinema na escola colocado em prática no Ginásio Padre Manoel de Paiva, mostrou-se ineficaz. Após um ano lecionando *Cinema, Prática Educativa*, a professora, que vislumbrara que a curricularização da cultura cinematográfica seria um meio para que a missão educativa do cinema se realizasse plenamente, constatou os limites de sua estratégia. Ilka continuava acreditando no valor educativo do cinema para a infância e juventude, o que a motivou seguir com os planos do estágio na Europa, mas passou a se questionar sobre o modo como os filmes e os conteúdos a eles relacionados deveriam ser usados. Em certa medida, os dilemas enfrentados pela professora no início da década de 1960 – falta de formação, de estrutura física, e, sobretudo, dificuldade de encontrar um lugar para o cinema na dinâmica escolar – não estão muito distantes daqueles que se apresentam às educadoras e aos educadores atualmente. No entanto, os motivos que a fizeram conceber o cinema como um dispositivo privilegiado de educação da infância e juventude continuam válidos e, passados mais de cinquenta anos de suas experiências no cineclubismo infantil e na tentativa de integrar o cinema na escola, esses mesmos motivos ainda nos sugerem caminhos a serem trilhados. Voltemos, então, a eles.

6.3 De volta ao começo: *Crina Branca* e o paradigma educativo do cinema para crianças

O problema é dinheiro. Necessidade de amparo oficial. Necessidade de estabilidade e continuidade. Uma escola. Talvez a universidade venha suprir. Talvez o sonho da Cinemateca especializada em infância algum dia se realize.
Ilka Laurito²⁷⁶

²⁷⁵ Paulo Sérgio Marchelli (2014), destaca uma certa inconsistência na definição da Prática Educativa prevista na LDB de 1961, o que implicou em uma dificuldade por parte das instituições de ensino em oferecer atividades efetivamente experimentais. Durante a Ditadura Militar a LDB sofreu algumas reformas de caráter notadamente tecnicista, o que levou ao gradativo fim das práticas educativas. A reforma instituída pela Lei 5.692/71, que alterou a denominação do ensino médio para 1º e 2º grau, extinguiu de vez a Prática Educativa e a possibilidade da implementação de disciplinas experimentais dessa natureza.

²⁷⁶ Cinema para a infância. Palestra realizada no SESC/SP em 14/12/1966. (CB/DI. D246/2, 1966)

*A alma esforça-se, tanto quanto pode, por
imaginar as coisas que aumentam ou facilitam a
potência de agir no corpo.*
Espinosa²⁷⁷

Em nossa investigação junto ao Centro Documental da Cinemateca Brasileira, constatamos que após o retorno de Ilka Laurito de seu estágio na Europa, os registros relativos ao Departamento Infantil se tornam escassos. Embora não tenhamos encontrado nenhum documento sobre o encerramento das atividades da seção, os diários e relatos pararam de ser escritos. Do mesmo modo, as trocas de cartas entre a professora e os dirigentes de cineclubes, consulados e intelectuais do meio cinéfilo cessaram. Além disso, nenhum outro texto da professora relativo aos temas cinema, infância ou educação voltou a ser publicado no jornal *O Estado de São Paulo*²⁷⁸, periódico que anos antes havia contribuído para a popularização do debate a respeito da formação da cultura cinematográfica entre as crianças e adolescentes. A propósito, tal debate sumiu das páginas d'O Estadão nas décadas seguintes. Em seus cadernos de cultura o que encontramos a esse respeito são apenas breves notas, geralmente relacionadas às programações das salas de cinemas comerciais²⁷⁹. Das centenas de páginas que compõem o

²⁷⁷ Cf. ESPINOSA (2004), p. 286.

²⁷⁸ Do mesmo modo que as ações do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira se encerram após 1964, os textos de Ilka Laurito, ou as menções ao seu nome, praticamente desaparecem das páginas do jornal *O Estado de São Paulo* a partir desse período. As pesquisas realizadas no acervo da instituição apontam que o último texto de sua autoria sobre cinema para infância foi publicado em 1963. Após esse ano, Ilka só voltaria a publicar no jornal em 1985. Trata-se de *Radici*, um poema em que a professora, neta de italianos, explora as memórias da sua infância, atravessadas por seu amor aos astros do cinema e a presença fantasmagórica de Mussolini (OESP 30/06/1985; 189). A propósito, as poucas menções feitas à Ilka no jornal a partir do ano de 1964 referem-se apenas ao seu trabalho como poeta e escritora. Em 12/12/2012 o nome de Ilka teve sua aparição derradeira na publicação. Trata-se de um breve obituário, que noticia sua morte, sem mencionar seu trabalho na área da educação, cinema para infância e literatura.

²⁷⁹ Realizamos buscas no repositório online do jornal *O Estado de São Paulo* a partir das palavras-chaves “cinema para crianças”, “cinema infanto juvenil”, “cinema e infância” e “filmes para crianças” e constatamos que após 1964 esse debate foi de fato encerrado, pelo menos nesse veículo de imprensa. Em 1970 o assunto volta à tona de modo informativo e superficial em decorrência do Festival de Cinema de Mar del Plata, na Argentina, no qual estava prevista uma mostra paralela especial para crianças, “assunto de grande interesse” (Começa hoje o festival argentino. In. OESP, 05/03/1970, p.13). Na edição de 13 de fevereiro de 1974 também foi publicada uma breve nota relacionada ao tema, intitulada *Mickey e Snoopy vencem no Rio a luta contra Emília*, que trata do maior interesse do público infantil brasileiro pelas produções estadunidenses em detrimento dos filmes do *Sítio do Picapau Amarelo*. A nota, porém, não faz qualquer reflexão sobre o aspecto educativo do cinema para infância. Ao contrário, sua preocupação é meramente mercadológica. Nela as crianças são convertidas em consumidores potenciais de um mercado pouco explorado no Brasil. (OESP, 13/02/1974, p.7). Essa é a mesma tônica do texto *Investindo no cinema infantil*, publicado 10 anos depois, que trata do sucesso dos filmes dos Trapalhões entre o público infantojuvenil (OESP, 25/06/1986, p. 57). Entendemos que a suspensão do debate sobre o papel educativo do cinema na infância nas páginas desse periódico não corresponde ao fim das reflexões a esse respeito entre educadoras e educadores brasileiros. Ao contrário, no meio educativo tais discussões não cessaram e se desenvolveram por diferentes caminhos. No entanto, consideramos importante pontuar as mudanças de abordagem na imprensa, pois entendemos que elas testemunham aquilo que Manuel Sarmiento chamou de “restitucionalização da infância na segunda

acervo do Departamento Infantil, apenas três documentos foram produzidos após 1965 – o Relatório de Atividades de 1964; um projeto de criação de filmotecas infantojuvenis nos bairros periféricos, em parceria com a Prefeitura de São Paulo, datado de 1966; e anotações de uma palestra proferida por Ilka, também no ano de 1966 – uma parcela ínfima se comparado aos registros das atividades realizadas entre os anos de 1961 e 1963. Porém, apesar da excepcionalidade desses documentos, eles nos ajudam a compreender os descaminhos e caminhos percorridos por aqueles que encontraram no cinema um meio para a educação da infância. Por isso, vamos nos deter em algumas questões por eles levantadas.

Em novembro de 1966, Ilka foi convidada pelo SESC de Belo Horizonte a palestrar para um grupo de professoras e professores sobre sua experiência no Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira. Na palestra, intitulada *Cinema para a infância* (CB/DI, D240/2, 1966), a professora narrou o modo como construiu sua trajetória em relação ao tema, desde seu primeiro contato, com o cinema infantil na condição de educadora, – quando participou do Festival Lamorisse, em 1960 – até sua formação na Europa em 1964. Nesse retrospecto, Ilka se deteve em narrar a seus colegas professores seu empenho na integração do cinema na escola, que resultou na implementação da disciplina *Cinema, Prática curricular*, e apresentou um balanço bastante sincero dessa experiência:

O sonho da Cinemateca Brasileira – uma cinemateca infantil – eu comecei a ver que talvez seria útil na Europa, mas que aqui havia outras coisas urgentes a serem feitas. E, mais ainda, o cineclubismo, em seu caráter marginal, estava fadado a morrer, se fosse apoiado apenas por pessoas e não por entidades. Havia necessidade de uma estrutura para sustentá-lo e enquadrá-lo e essa estrutura era a escola. [...] Eu estava certa, mas errara num setor: não é possível ensinar cinema sem projetor. Mais ainda, os alunos estavam mais interessados em cabular para ir ao cinema do que assistir as aulas. [...] O cinema-aula passava a ser uma obrigação. Mas, mesmo assim, teve pontos positivos. Eu levantei um determinado interesse pelo cinema como forma de cultura – eles tinham curiosidade a respeito da linguagem cinematográfica. (CB/DI, D240/2, 1966, p. 5, grifos no original)

Como é possível constatar, apesar de acreditar no projeto de educação cinematográfica que deu origem à disciplina, Ilka demonstra em seu relato insatisfação com os resultados que obteve com as aulas. E a falta de equipamentos necessários para a projeção de filmes é apenas um dos motivos de seu descontentamento. A forma que a professora encontrou para introduzir a arte cinematográfica na escola apresentou limites e é resultado de

modernidade”, caracterizada pela reentrada da infância na esfera econômica a partir do consumo e do marketing (SARMENTO, 2003).

uma série de escolhas e negociações que precisou fazer para ir ao encontro dos interesses dos diferentes grupos com quem estava envolvida. Por um lado, Ilka se via comprometida com o modelo de curso de cinema desenvolvido pela Cinemateca Brasileira – bastante hermético e intelectualizado – pois acreditava que a aplicação de seu programa pedagógico era fundamental para o desenvolvimento da cultura cinematográfica. Por outro lado, era necessário justificar à direção da escola e ao Departamento de Educação de São Paulo a inclusão da nova disciplina na grade curricular. Assim, a professora precisou adaptar um debate que vinha de fora do campo da educação aos critérios estabelecidos pela LDB para as práticas educativas, o que implicou em um abandono de parte das estratégias metodológicas desenvolvidas por ela no cineclubismo infantil. Ao curricularizar o cinema e elencar uma série de conteúdos, que deveriam ser apresentados em um tempo limitado pela grade de horários das disciplinas, a professora acabou por conformá-lo à dinâmica escolar pré-existente. Na prática, esse “enquadramento” – estratégia possível para aquele momento – resultou em um descompasso entre a proposta de transformação individual e social desejada por meio do contato com os filmes, e aquilo que efetivamente aconteceu com os estudantes. Conforme observou Ilka, os alunos de *Cinema, prática curricular* “entravam em uma outra rotina escolar, da qual queriam fugir”. As aulas, bastante teóricas, se tornaram também conteudistas e cansativas, a ponto de os estudantes preferirem “cabular” para irem ao cinema assistir à programação comercial, indo de encontro ao projeto educativo sonhado pela professora de construir espectadores ativos desde a escola.

Porém, apesar dessa experiência frustrante vivenciada por Ilka no último ano em que esteve à frente do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, o que nós, professoras e professores, que cotidianamente utilizamos filmes em nossas aulas podemos aprender com a sua trajetória? Passados quase 50 anos do fim dos trabalhos do Departamento Infantil e de seu projeto de educar crianças e adolescentes utilizando filmes, o modo como nos relacionamos com o cinema transformou-se profundamente, sobretudo porque o próprio cinema mudou, assim como o modo como concebemos a infância e a adolescência. Nesse cenário, é possível que os debates concebidos sobre cinema, infância e educação entre meados da década de 1950 até 1964 e, sobretudo, as ações desenvolvidas pela professora Ilka Laurito, ainda nos apontem caminhos válidos para pensar a educação através do cinema? Essas não são apenas perguntas retóricas, tampouco há respostas fáceis e óbvias para esses questionamentos ainda pertinentes.

Conforme procuramos demonstrar nos capítulos anteriores, o modo como a Educação se apropriou do cinema foi diverso e está relacionado a diferentes compreensões sobre a infância e o papel da Educação nesse período da vida. Tais compreensões, muitas vezes

sustentadas a partir de uma ideia de natureza infantil (CHARLOT, 2013; MIRANDA, 1985), são resultantes de disputas sociais e culturais, que são históricas e continuam em transformação. Apesar da distância temporal que nos separa dos trabalhos realizados por Ilka, e das transformações das condições sociais e culturais das crianças e adolescentes ocorridas desde então, acreditamos que as reflexões que levaram a professora a se aproximar do cinema como meio educativo no início da década de 1960 ainda possam servir de inspiração para os educadores de nosso tempo. Não nos referimos aqui ao desenvolvimento da metodologia específica para o cineclubismo infantil, nem mesmo a implementação da disciplina *Cinema, prática educativa*, assuntos já tratados anteriormente. Nos interessa neste tópico de encerramento, compreender o encontro inaugural de Ilka com o cinema para crianças, as possibilidades filosóficas e pedagógicas vislumbradas por ela desde a sua primeira participação em uma sessão infantil, e as experiências com o uso de filmes realizadas por Ilka.

Na terceira parte da *Ética*, intitulada *Da origem e da natureza das afecções*, Espinosa (2003) postula sobre como os encontros com outros *corpos*²⁸⁰ podem contribuir para ampliar ou diminuir nossa potência de agir sobre o mundo. Quando um encontro potencializa a nossa existência e amplia nossa capacidade de afetar e ser afetado – o bom encontro – ele produz um afeto que conhecemos por alegria. E um corpo alegre é produtor de desejos, que por sua vez ampliam o ser, do mesmo modo aumentam sua capacidade de ação. Apresentamos esse postulado de Espinosa, pois compreendemos que ele define a natureza do encontro de Ilka Laurito com o filme *Crina Branca*, de Albert Lamorisse²⁸¹, e os frutos dele gerados. Sem dúvida, trata-se de um *bom encontro*, na melhor acepção dessa expressão, pois foi a partir dele que a professora passou a desejar trabalhar com o cinema na educação das crianças e adolescentes sob a perspectiva de um novo paradigma educativo. Em sua palestra derradeira no SESC/BH Ilka rememorava seu primeiro contato com a obra, ocorrido em uma sessão do Cineclube do CCLA de Campinas aberta para crianças, e o modo como o filme e a sessão a afetaram. Na ocasião, a professora descrevera que aquele teria sido o seu momento de "vislumbre da possibilidade do Cinema como despertar do espírito crítico, e da colocação de

²⁸⁰ Entendemos *corpo* segundo a leitura que Gilles Deleuze propõe da *Ética* de Espinosa. Para esse autor, um corpo não é definido pela sua forma ou substância, mas por sua *latitude* e *longitude*, ou seja, por afetos e pelo movimento das relações sempre transitórias que estabelece com outros corpos, desenhando uma cartografia em constante transformação. Segundo Deleuze, “um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um corpus linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade.” (DELEUZE, 2002, p. 132). Deste modo, um filme pode ser considerado um corpo e como tal, tem o poder de afetar outros corpos.

²⁸¹A cópia digital do filme que utilizamos para realizar esta análise, está acessível em: https://www.youtube.com/watch?v=1A41FvJp_68&t=672s (Acesso: 28/03/2020)

valores humanos que se propõem através de um filme" no campo da Educação. Encontramos essa história sendo repetida em diversos documentos analisados, de diários a relatórios, passando por anotações de palestras a artigos e entrevistas para jornais. Por isso, a tomamos como uma espécie de *narrativa de origem*, ou *incidente incitante*²⁸², para ficarmos no campo cinematográfico, e nos questionamos: o que Ilka encontrou nesse filme que lhe provocou tamanho deslumbramento? Mais ainda, que elementos pedagógicos, filosóficos, estéticos e até políticos a professora viu em *Crina Branca* que contribuíram para que ela concebesse uma nova possibilidade educativa para o cinema na Educação de crianças e adolescentes? E como esses elementos respondiam a uma determinada noção de educação e de infância, que se fazia presente naquele momento histórico? Acreditamos que a narrativa de Lamorisse nos dá pistas para entender a guinada que Ilka deu em direção a um novo paradigma educativo do cinema para crianças.

Para muitos críticos cinematográficos e estudiosos do Cinema lidos por Ilka e por seus colegas ligados à Cinemateca Brasileira, *Crina Branca* era um marco na produção de filmes para crianças. Principalmente por ele ser bastante diferente das produções comerciais de estúdios como a Disney que, naquele momento, era reconhecida por seus trabalhos voltados ao público infantil. O curta de Lamorisse conta a história da amizade entre Folco, um menino pescador, que morava na isolada Camargue, ao sul da França e Crina Branca, um cavalo selvagem, que vivia livremente com sua manada nas planícies da região. O conflito do filme se estabelece quando cavaleiros de um aras local decidem capturar Crina Branca para domá-lo e posteriormente vendê-lo, como faziam com os outros cavalos selvagens capturados. As tentativas dos cavaleiros, porém, são todas sem sucesso, pois a força e o desejo de liberdade do cavalo se impõem diante de todas as estratégias armadas pelos homens. No entanto, Folco, que assistia o desenrolar da história enquanto pescava, se encantou com a força e com a beleza do animal, e resolveu, ele mesmo, amansar Crina Branca. E assim se iniciou a relação entre o menino e o cavalo. O início desse encontro foi igualmente conflituoso, pois o cavalo resistia à doma na mesma medida em que Folco insistia em seu objetivo de dominá-lo. Porém,

²⁸² Na produção de roteiros para o cinema, a trajetória de um personagem é marcada por eventos que desencadeiam ações dos protagonistas e o modo cada um dos personagens lida como esses eventos irá determinar o desenrolar da narrativa. O evento desencadeador principal é o que Roberte Mackee (2011) chama de *Incidente incitante*. Trata-se de uma situação que atravessa a vida de um personagem (que pode ser de ordem externa, um conflito pessoal, ou ambos) e o tira da sua rotina, desencadeando uma série de ações e alterando sua trajetória. Segundo McKee, não é qualquer evento que podemos chamar de *incidente incitante*, mas sim, aquele que ao se instalar “desarranja radicalmente o equilíbrio de forças na vida do protagonista” levando a uma mudança radical na sua história pessoal e, portanto, na narrativa. (McKee, 2011, p.183)

aos poucos ambos foram se tornando mais flexíveis em relação ao outro. Desse encontro, nasceu uma amizade marcada pela confiança e pelo amor à liberdade.

O filme de Lamorisse é uma ode à vida livre e natural. Porém, ao mesmo tempo, ele é uma crítica contundente à civilização, que leva à opressão e ao enclausuramento das diferentes formas de vida para, no fim, inseri-las na lógica da produção capitalista. Isso vale tanto para Crina Branca, símbolo da liberdade presente em seu estado selvagem, quanto para Folco, um personagem que se enquadra perfeitamente ao arquétipo rousseauiano de natureza infantil (CHARLOT, 2013). Ele é um menino de aproximadamente 10 anos, que vive em uma pequena cabana em meio à natureza, juntamente com o avô e o irmãozinho. Sem a presença da mãe e do pai, Folco desempenha um papel central em sua família peculiar: ele é responsável pela pesca, enquanto seu avô idoso cuida das tarefas domésticas. Tal condição, no entanto, não é retratada no curta-metragem como disfuncional e nem resulta em qualquer julgamento moral: Folco é uma criança livre, afetuosa, independente, responsável e inocente. Sua educação natural e seu modo de viver a infância, distante da civilização e da escola, não são problematizados. Ao contrário, sua condição social e cultural é validada na obra de Lamorisse. Sua inocência e seu ímpeto ao bem, no entanto, são corrompidos quando os homens que tentavam capturar Crina Branca caçoam da sua valentia. É a partir desse momento, que Folco, imitando a atitude dos caçadores, deseja ele mesmo domesticar o animal e torná-lo sua posse. No limite, o tema do filme é o conflito entre civilização e natureza, e nessa relação não há acordo possível, pois o avanço da primeira implica na subjugação e cerceamento da segunda. Para Lamorisse, a alternativa é a construção de uma sociedade nova: a utópica terra onde cavalos e homens sejam amigos.

Diante dessa dicotomia discursiva construída em *Crina Branca*, o filme se posiciona em defesa da liberdade e da natureza. Por isso, as sequências iniciais do curta retratam a vida em seu estado natural: planos abertos apresentam as paisagens de Camargue, caracterizada pela presença do Mar Mediterrâneo, grandes lagos, rios, alagadiços e planícies férteis onde os cavalos selvagens passeiam livremente. A narração em *off*, feita pelo próprio Lamorisse, reforça o aspecto bucólico e selvático desse cenário, que dá ao início história um tom de fábula. No entanto, à medida em que o filme vai se desenrolando, ela se afasta desse estilo narrativo sugerido inicialmente e se aproxima do gênero documentário, bastante familiar a Lamorisse, que iniciou sua carreira justamente no cinema documental. Assim, ao apresentar as peculiaridades físicas da região onde se passa a história, o filme adota uma postura

ancorada no real²⁸³: “No sul da França, lá onde o Rhonê desagua no mar, existe uma terra quase deserta chamada Camargue, onde vivem tropas de cavalos selvagens²⁸⁴”. Enquanto a câmera passeia pela paisagem, retrata os plantéis de cavalos nativos da região. E é justamente nesse momento, em que Crina Branca está inserido em seu habitat e interagindo com os seus, que o narrador aproveita para apresentá-lo: “Crina Branca era o chefe de uma dessas tropas. Ele era um cavalo altivo e indomável e todos os outros cavalos o obedeciam”. Após conhecermos o contexto em que se passa a história e as características principais de seu protagonista, a tranquilidade e a harmonia iniciais do filme são interrompidas por um grupo de cavaleiros que invade a cena. O conflito narrativo é então apresentado e confunde-se com a máxima rousseauiana: “todos nascem bons, porém a sociedade os corrompe”. A atmosfera de paz, construída na sequência inicial, é substituída pela tensão de uma violenta caçada. Planos abertos dos cavaleiros perseguindo os animais são justapostos a planos fechados, retratando os movimentos dos cavalos e a agilidade de suas pernas.

O conflito decorrente da inserção de elementos da civilização na cena é acentuado pela trilha sonora. A trilha sonora, que até então era calma e melodiosa, ganha velocidade e os instrumentos percussivos são confundidos com o som do galope dos animais, impingindo ritmo e agressividade à cena. Assim, a perturbação causada pela presença dos homens na cena é apresentada. Essa sequência se estende por alguns minutos, mas é interrompida por um corte que nos transporta a outro lugar de Camargue. Novamente recorrendo ao plano aberto, que nos permite conhecer outros aspectos da paisagem selvagem da região, Lamorisse nos apresenta uma lagoa de águas calmas e claras. No centro da imagem vemos uma canoa e sobre ela um menino em pé segurando um remo, se movimentando lentamente. Ao contrário dos cavaleiros que surgem como intrusos em um meio que não é o seu, o menino parece perfeitamente integrado ao ambiente. A música desacelera, os ruídos destoantes desaparecem e a melodia inicial é retomada e assim, a imagem que se vê nessa breve sequência contrasta com a cena anterior da perseguição. Por alguns instantes, harmonia, tranquilidade e inocência se reestabelecem, como nas cenas iniciais do filme. Esse é o momento em que o narrador introduz o outro protagonista da história: “E é assim que Folco, o pequeno pescador, avista

²⁸³ Essa perspectiva narrativa de Lamorisse, é considerada por Maria João Madeira (s/d) de semidocumental, pois parte de uma sintaxe própria do documentário para criar uma dimensão fabulosa.

²⁸⁴ As transcrições e traduções da narração, originalmente na língua francesa, são nossas.

Crina Branca pela primeira vez”. Ao contrário de Crina Branca, a apresentação de Folco não vem acompanhada de muitos adjetivos, porém a performance do ator (Alain Emery²⁸⁵) nos permite acessar algumas informações sobre esse personagem: Um menino magro e loiro, vestindo roupas simples e rasgadas, e com comportamento obstinado, curioso, porém sério. A esse respeito, é importante ressaltar as semelhanças que o filme construiu em relação aos dois personagens. Folco e Crina Branca se parecem: o porte esguio do menino lembra a altivez do animal e sua franja longa caída para a esquerda remete à crina do cavalo. Além disso, Folco está sempre vestido com roupas claras (cor da pelagem do cavalo) e descalço. Dessa forma, seus pés, assim como as patas de Crina Branca, estão sempre em contato com a terra, reforçando a ideia de que o vínculo direto com a natureza é um elemento fundamental de união entre os dois protagonistas.

Figura 23 – Crina Branca e Folco



Fonte: *Crina Branca*, 1953.

²⁸⁵ Uma curiosidade a respeito da performance de Alain Emery: segundo o crítico André Bazin (2018), até as gravações de *Crina Branca* o ator mirim, que apresenta muita naturalidade e habilidade no trato com Crina Branca, nunca havia se aproximado de um cavalo. Por isso, a realização do filme colocou alguns desafios a Lamorisse. Em algumas situações o uso de dublê era impossível, porém o risco de acidentes envolvendo o garoto era iminente. Uma dessas situações estava relacionada ao fato de que em muitas cenas Emery precisaria montar e cavalgar a pelo um animal com quem ele sequer havia tido contato anteriormente. Essa tarefa, porém, o menino desempenhou muita destreza, e esse foi um dos motivos pelos quais sua atuação foi bastante elogiada pela crítica especializada na época do lançamento do filme.

As semelhanças entre Crina Branca e Folco, sejam elas físicas ou de ordem psicológica, são reforçadas durante toda a história a ponto de os personagens quase se fundirem em um só ser na parte final do filme. Tanto o menino quanto o cavalo assumem a posição de resistência em relação ao avanço da civilização e à perda da liberdade, representadas pelas figuras dos cavaleiros e do aras, que encarceram os animais. A propósito, liberdade e natureza são chaves para entendermos a idealização da infância presente em *Crina Branca*. Folco é uma criança que tem um ofício (a pesca) e esse é um dado enfatizado não só pela narração, mas também pelas sequências destinadas a mostrar o menino pescando sozinho nos rios e lagos de Camargue. Folco, porém, exerce essa tarefa sem qualquer constrangimento externo, nenhum relógio regula seus horários e nenhum adulto o impele a pescar, nem mesmo o seu avô idoso, sempre carinhoso com Folco e com seu irmãozinho. Nesse sentido, o trabalho de Folco não é uma forma de opressão, mas um meio para o menino conhecer o mundo que o cerca e extrair dele apenas aquilo que é necessário para a sua existência. Assim, as cenas de Folco pescando são sempre calmas, transmitindo uma ideia de integração da criança com seu meio, ao contrário das sequências em que os cavaleiros (também trabalhadores) são retratados, sempre violentas e tensas, destoando com a ideia de natureza harmônica idealizada por Lamorisse para esse filme. A ausência da figura dos pais, da instituição escolar e do contato com a sociedade reforça a ideia de que quando o desenvolvimento infantil ocorre livre dos constrangimentos da sociedade ele produz boas atitudes. Em *Crina Branca*, a infância é retratada como idade da inocência e das descobertas e há um paralelo entre ela e a condição do animal selvagem que vive em harmonia com a natureza. Enquanto a inserção dos agentes externos (cavaleiros) é um fator de perturbação dessa ordem natural. Diante da resistência de Crina Branca à captura, os funcionários do aras ateam fogo na vegetação onde o animal se refugiava. Em sua casa, Folco viu o avanço da fumaça, vai em direção ao incêndio, encontra o amigo cercado pelas chamas e entra no mato para salvá-lo. Montado em Crina Branca, os dois avistam o mar e encontram nele a única saída possível para aquela situação. As cenas finais são angustiantes: menino e cavalo avançam em direção ao mar, indo cada vez mais para o fundo até desaparecerem em meio as ondas, enquanto os homens que os perseguiam recuaram, implorando que eles voltassem à praia. Essa atitude de Folco e Crina Branca, que num primeiro momento parece resultado do desespero é, na verdade, um ato de coragem e resistência explicado pelo narrador:

Mas o pequeno pescador não escutava os tropeiros. Ele e Crina Branca desapareceram nas ondas aos olhos dos homens. Eles seguiram em linha reta, sempre em linha reta, e Crina Branca, que era muito forte, carregava

seu amigo em quem confiava, até a terra maravilhosa, onde os cavalos e os homens são sempre amigos.

Apesar de o final do filme parecer trágico, Lamorisse evita o tom fatalista e dramático e reivindica à narrativa o elemento fantástico que esteve ausente durante todo filme. Ao indicar uma “terra maravilhosa, onde cavalos e homens são amigos”, o curta-metragem sugere que a saída para o conflito entre civilização e natureza não é inalcançável, mas precisa ser sonhada e efetivamente produzida. Essa terra maravilhosa, para onde se encaminharam Folco e Crina Branca, não é apenas um componente fantástico inserido no fim da história para dar a ela um desfecho menos trágico, mas representa o posicionamento utópico de Lamorisse sobre a possibilidade de se construir uma sociedade em que a civilização não implique na subjugação, opressão e cerceamento da liberdade dos indivíduos, sejam eles homens ou animais. Lançado em 1953, *Crina Branca* estabelece um franco diálogo com os problemas políticos, sociais e culturais vivenciados na Europa no pós-guerra. As soluções de ordem técnica e estética adotadas por Lamorisse fizeram com que o filme fosse aclamado pela crítica, resultando em diversas premiações. No ano de seu lançamento, recebeu a *Palma de Ouro*, em Cannes, o *Prix Jean Vigo*, em Paris, ambos como melhor curta-metragem, e o prêmio de melhor filme de ficção no *Concours International du Film Récréatif pour Enfants*, associação ligada à UNESCO. Embora se trate de uma ficção, o modo como retrata a situação dos cavalos selvagens de Camarge, no Sul da França, fez com que no ano seguinte (1954) o curta fosse premiado pela *British Academy of Film and Television Arts* (BAFTA), como melhor documentário. O sucesso de *Crina Branca*, distribuído para mais de 29 países, se repetiu nas vendas do livro homônimo, ilustrado a partir das fotografias do filme. Segundo Zazzo (1956), os livros feitos a partir das obras de Lamorisse se mantiveram por mais de cinco anos entre os mais vendidos para crianças.

A esse filme o crítico André Bazin (2018) dedicou o prestigiado texto, *Montagem Proibida*²⁸⁶, no qual postulou um princípio estético e ético sobre a montagem cinematográfica, amplamente debatido entre os teóricos do cinema até a atualidade: “Quando o essencial em um acontecimento depende de uma presença simultânea de dois ou mais fatores da ação, a montagem fica proibida” (BAZIN, 2018, p.86). Nesse trecho Bazin se refere especificamente à sequência em que Folco caça um coelho para se alimentar. Nela, Lamorisse

²⁸⁶ *Montagem Proibida*, publicado originalmente em 1958, na primeira edição do livro *O que é o cinema?*, resultou da reformulação da crítica que Bazin havia escrito na edição de julho de 1953, para os *Cahiers du Cinéma*, quando do lançamento do filme nos cinemas. Cf. NARBONI, 2016.

escolheu o uso de um plano aberto, sem cortes, retratando o menino, o coelho e o cavalo. Para o crítico, tal escolha do cineasta teria uma consequência mais ética, do que estética, pois não mascararia o real. Muito embora esse texto de Bazin seja sobre o uso da montagem e suas implicações para o efeito de realidade do cinema, reflexão que o acompanhou durante toda sua carreira, ele o inicia lançando uma provocação sobre a carência de filmes adequados à infância. Nesse sentido, destaca as obras de Lamorisse, ao mesmo tempo que critica a produção comercial da época:

A originalidade de Albert Lamorisse já se afirmava com *Bim le petit âne* (1954). *Bim*, é junto com *Crin Blanc* (1953), o único filme verdadeiro para crianças que o cinema já produziu. É claro que existem outros – poucos, aliás, – adequados em diferentes graus a jovens espectadores. Os soviéticos fizeram um esforço particular nesse campo, mas me parece que filmes como *Beleet parus odinokii* [*Uma vela ao longe*, de Vladimir Legoshin, 1937] se dirigem a adolescentes. A tentativa de produção especializada feita por J. A. Rank foi um fracasso comercial e estético. De fato, se quiséssemos criar uma cinemateca ou catalogar uma série de programas para um público infantil, só encontraríamos alguns curtas-metragens, feitos com esse fim, mas com êxito desigual, e alguns filmes comerciais, dentre os quais os desenhos animados – cuja inspiração e tema são pueris o bastante, em particular certos filmes de aventura. Não se trata de uma produção específica, mas simplesmente de filmes inteligíveis por um espectador com idade mental inferior a catorze anos. Como sabemos, muitas vezes os filmes americanos não ultrapassam esse nível virtual. É o que acontece com os desenhos animados de Walt Disney. (BAZIN, 2018, p.78)

Os méritos que Bazin e demais críticos da época encontraram em *Crina Branca* são de diversas ordens, mas não resta dúvida de que a discussão política que ele apresenta, associada às suas escolhas narrativas e estéticas, contribuiu para que naquele momento o filme se transformasse em um paradigma para produção cinematográfica voltada ao público infantil. Bazin, por exemplo, encontra nele a credibilidade e o compromisso com o real que os bons filmes para criança deveriam apresentar. Segundo o crítico,

Seria uma traição aos filmes de Lamorisse considerá-los como obras de pura ficção, comparando-os, por exemplo, com *Le Rideau Cramoisi* [A cortina carmesim, de Alexandre Astruc, 1953]. A credibilidade desses está certamente ligada a seu valor documental, os acontecimentos que eles representam são parcialmente verdadeiros. Em *Crin Blanc*, a paisagem de Camargue, a vida dos criadores e dos pescadores, os costumes das manadas, constituem a base da fábula, o ponto de apoio sólido e irrefutável do mito. Mas é precisamente sobre essa realidade que uma dialética do imaginário, simbolizada pela duplicação de *Crin Blanc*, se fundamenta. Assim, *Crin Blanc* é a um só tempo o verdadeiro cavalo que pasta nos campos salgados de Camargue e o animal dos sonhos que nada eternamente na companhia do menino Folco. Sua realidade cinematográfica não poderia prescindir da realidade documental, mas, para que esta se tornasse verdadeira em nossa imaginação, era preciso que ela se destruísse e renascesse na própria realidade. (BAZIN, 2018, p. 84)

Essa aproximação com a realidade descrita por Bazin investiu o filme de Lamorisse de um caráter pedagógico novo e que até então estava ausente nos debates sobre cinema para crianças. Em sua derradeira palestra no SESC/BH, já citada, ao sugerir o uso de filmes no ensino, Ilka afirmava que “o cinema não [deve ser] evasão, mas consciência de uma realidade transposta” e usava *Crina Branca* como exemplo. Nesse sentido, em sua defesa entusiasmada do curta de Lamorisse, a professora antecipa um pensamento a respeito da adequação de cinema para crianças, que Alain Bergala sistematizaria quatro décadas depois. Na obra *A hipótese-cinema*, ao se referir aos melhores filmes para a infância Bergala afirma:

Os mais belos filmes para mostrar às crianças não são aqueles em que o cineasta tenta protegê-las do mundo, mas, frequentemente, aqueles em que outra criança tem o papel de mediador ou de intermediário nessa exposição ao mundo, ao mal que dele faz parte, ao incompreensível. (BERGALA, 2008, p. 98)

A preocupação maior em *Crina Branca* não é a de proteger a criança do mundo, mas de situá-la nele. A *fatia de realidade* da qual a criança terá contato a partir desse filme, no entanto, não se limitava aos dados objetivos. Ao contrário, a “realidade transposta” a qual Ilka se refere, diz respeito à possibilidade de crianças e adolescentes realizarem, a partir de determinados filmes, exercícios reflexivos sobre os problemas do mundo de modo a aprender a lidar com eles e até superá-los. Desta forma, ela via em *Crina Branca* um aprendizado sobre a realidade da qual a obra emerge e sobre a qual ela reflete, que é de ordem documental, mas também política e existencial. E, assim, o curta de Lamorisse respondia ao ideal de Educação defendido por Ilka, na medida em que apresentava uma teleologia do indivíduo e da sociedade que ia ao encontro dos anseios profissionais e existenciais da professora, indicando novos caminhos para o debate a respeito do cinema para crianças.

Já ressaltamos anteriormente que *Crina Branca* se tornou um filme paradigmático para Ilka Laurito, desencadeando uma nova concepção de educação com base no cinema. Dessa forma consideramos importante traçar alguns paralelos entre seu projeto pedagógico e outras propostas relacionadas ao uso do cinema na educação da infância. A questão que primeiramente nos salta aos olhos é de ordem ideológica. Nesse sentido o *vir-a-ser* individual, social e cultural presente no curta de Lamorisse, que tanto encantou Ilka, contrasta profundamente com outro filme para crianças já citado aqui, mas não menos importante para nossa reflexão a respeito das transformações dos valores educativos do cinema infantil. Estamos nos referindo ao curta-metragem *Dragãozinho Manso*, concebido por Roquette-Pinto

e Humberto Mauro. Embora Ilka não tenha feito uso desse filme em nenhuma das sessões da qual foi orientadora²⁸⁷, entendemos que é válido retomar sua premissa educativa pois ela resulta dos esforços do INCE em produzir um filme recreativo para crianças que atendesse às perspectivas de educação vigentes durante o *Estado Novo*. Nesse sentido, refletir sobre as diferenças entre os valores educativos presentes no filme de Humberto Mauro e no de Albert Lamorisse nos ajuda a compreender o largo passo dado por Ilka em relação ao uso do cinema na educação de crianças e adolescentes. Do mesmo modo, nos auxilia a entender as razões pelas quais este filme foi tão fundamental para o desenvolvimento da metodologia de trabalho proposta por ela.

Dragãozinho Manso e *Crina Branca* são filmes muito diferentes, foram produzidos em momentos históricos, políticos e culturais distintos e evidenciam perspectivas diferentes em relação à ação educativa. No entanto, em ambas as obras a narrativa é estruturada a partir de um mesmo problema: o conflito entre civilização e natureza. Tanto Jonjóca quanto Crina Branca estão diante do dilema de aceitar ou não a domesticação e a repressão de seus instintos naturais. Porém, diante desse mesmo dilema os dois filmes apresentam soluções diametralmente opostas. O filme de Humberto Mauro compartilha de um entendimento de época, no qual a educação deve atuar como um instrumento de domesticação e civilização dos indivíduos indóceis e selvagens. Desta forma, para que Jonjóca tivesse um final feliz foi necessário que ele abandonasse seu estado natural e selvagem, tornando-se manso e polido, aceitando, sem questionar, as intervenções, correções e prescrições de São Jorge, Maria Terezinha e do Mago.

Para além do conflito entre civilização e natureza descrito acima, é possível também relacionar os filmes com diferentes entendimentos sobre o papel da educação na adaptação dos indivíduos à sociedade. No curta-metragem de Mauro, Jonjóca sofre por não se adaptar às regras sociais da Vila do Pirulito. Apesar de todos os seus esforços em fazer o bem e ser educado, ele continuava inadequado e à margem da vida social da pequena vila. Seu desejo era ser aceito por todos e para isso estava disposto a realizar diversos sacrifícios, inclusive usar o anel mágico que o tornava invisível, deixando que Maria Terezinha levasse os créditos

²⁸⁷ Durante o mês de julho de 1962 a professora Ilka Laurito realizou um breve estágio no INCE, onde conheceu pessoalmente Humberto Mauro. Em razão desse estágio, a professora solicitou ao diretor da instituição, Flávio Tambellini, cópias de diversos filmes produzidos pela instituição, dentre os quais, *Dragãozinho Manso*. Porém, ao que tudo indica as cópias não foram cedidas à Cinemateca Brasileira na ocasião. (LARA, 2015, p. 94). Acreditamos que sem conhecer o conteúdo do filme, o interesse da professora em relação a ele era meramente documental, pois se tratava do primeiro curta recreativo para crianças do INCE, o que justificava o seu desejo de ter uma cópia no acervo do Departamento Infantil.

pelas suas boas ações. No limite, a estratégia narrativa que permitiu a aceitação e integração do dragão implicou no apagamento de sua identidade e de seu aspecto singular. Em certa medida, a trajetória de Jonjóca – marcada por seu aprisionamento, domesticação, polimento social, apagamento da identidade para, enfim, se transformar em um homem – vai ao encontro de um modelo educativo no qual o papel da educação é garantir a conformação do indivíduo à sociedade. Porém, em *Crina Branca* as transformações ocorridas nos personagens sugerem outra perspectiva para a relação indivíduo e sociedades. A começar pelo exemplo de organização familiar retratado no filme, que destoa do modelo hegemônico da época. Como vimos, Folco é uma criança que não corresponde aos padrões de infância burguesa escolarizada, o que não significa que seu universo infantil, seu desenvolvimento cognitivo e sua educação natural não fossem válidas para seu processo de humanização. Ao contrário, a obra de Lamorisse positiva e legítima sua trajetória. Em relação ao cavalo Crina Branca, sua resistência ao aprisionamento e à domesticação também pode ser lida como um comentário do autor sobre o modo como a adequação social implica na perda da liberdade e no embotamento da singularidade.

Não pretendemos com essa análise dar conta das inúmeras possibilidades de leituras de *Crina Branca*. Nosso objetivo foi apresentar algumas questões suscitadas a partir de nosso olhar sobre a obra de Lamorisse que iam ao encontro das inquietações que Ilka Laurito vivenciava como escritora e educadora, quando assistiu a esse filme pela primeira vez. No capítulo anterior, procuramos demonstrar como o trabalho proposto por Ilka Laurito implicou na ultrapassagem de concepções pedagógicas que consideravam os filmes de ficção como inadequados para crianças e, conseqüentemente, inapropriados para a educação da infância e juventude. Nesse sentido, também tentamos evidenciar os vínculos existentes entre as concepções de infância e Educação de Ilka e o debate intelectual a respeito da influência do cinema sobre os indivíduos, que se estabeleceu na Europa no pós-guerra e circulou no meio cinéfilo brasileiro no final da década de 1950. Referimo-nos, sobretudo, à emergência da Filmologia e à divulgação dos seus pressupostos, que ressignificaram o valor dos filmes de ficção e as suas possibilidades de recepção pelo público infantil. Neste tópico de encerramento, gostaríamos de refletir, com base nos registros das experiências com o uso de *Crina Branca* na escola, sobre as possibilidades educativas que Ilka vislumbrou para o cinema ficcional. O que as crianças teriam a aprender com um filme cujas imagens não se atêm a descrever fatos objetivos da natureza ou descrever os processos de ação humana no mundo? Como o percurso dos personagens, as tramas do enredo e as emoções suscitadas pela narrativa

ficcional podem contribuir no processo de formação dos estudantes a ponto de Ilka reivindicar a inclusão do cinema no currículo escolar? Para compreendermos de que modo aquilo que foi rechaçado no pelo Cinema Educativo nas décadas de 1930/40 passou a ser positivado como recurso educativo, precisamos identificar nos materiais provenientes das exibições para as crianças o que passou a ser valorizado no conteúdo dos filmes e nas relações que esse público estabelecia a partir deles.

As inquietações de Ilka diante de *Crina Branca*, fundamentais para o desenvolvimento de suas reflexões sobre o caráter educativo do cinema recreativo para crianças, estão registradas em diversos documentos, como na sua primeira entrevista à imprensa, concedida ao jornal Diário do Povo, em 1961. Nela, a professora reitera a opinião da crítica sobre o aspecto estético e formal do filme de Lamorisse: “Conhecendo já o *Baloon Rouge*, a surpresa maior para mim foi *Crin Blanc*: jamais eu supusera tal beleza plástica e poética em preto e branco sobre o tema da infância e sua evasão do mundo agressivo dos homens” (Diário do Povo 7/5/1961). Porém, *Crina Branca* havia mobilizado Ilka não apenas como espectadora atenta às recomendações de seus colegas cinéfilos, mas sobretudo como educadora. Disso decorreu seu desejo de expandir sua experiência e seu aprendizado diante do filme também para seus alunos. Retomamos um excerto da carta que Ilka enviou a Flávio Tambellini, já antes citada, no qual a professora apresenta um relato mais detalhado de como esse filme de Lamorisse foi chave para o projeto de educação a partir do cinema que ela iria desenvolver:

Leciono Português em classes experimentais e desde que me iniciei no magistério, até hoje, sempre tentei introduzir nas escolas por onde passava, em tentativas esporádicas, meios de educação que fugissem à rotina e ao ramerrão da escola, em que se pode notar a carência absoluta de educação estética. Fiz tentativas de teatro, lidei com jornais, fundei academias de Literatura. [...] Então descobri o cinema. Foi no ano passado. Há pouco mais de seis meses. O Departamento de Cinema do CCLA de Campinas exibia *Crin Blanc*. Até então eu havia sido apenas uma espectadora comum, talvez com um pouco mais de sensibilidade e senso crítico. O filme de Lamorisse apaixonou-me tanto, que eu senti, pela primeira vez, que seria um egoísmo não mostrá-lo para meus alunos. Pedi licença ao Centro, organizamos uma sessão especial e, após a exibição, deram-me a iniciativa de conversar com as crianças sobre o que tinham visto. *Foi uma revelação: para elas e para mim.* (LAURITO, carta, 02/5/1961. CB/DI, saco 3. Grifo nosso.)

A revelação a qual Ilka se refere está relacionada principalmente ao modo como os seus estudantes receberam o filme, e às questões que foram suscitadas neles a partir da sua apresentação. Em algumas passagens de seus escritos, a professora se refere a essas intervenções das crianças durante o debate como o momento mais significativo de todo o processo educativo que tem como ponto de partida o cinema. Os comentários dos jovens

espectadores seriam meios de exteriorização de suas subjetividades, algo que Ilka considerava fundamental no ato de educar, e o diálogo que se estabelecia entre os participantes, uma estratégia de aprendizado coletivo sobre diversos temas pertinentes ao universo infantil, indo muito além dos conteúdos próprios da cultura cinematográfica. No texto *Cineclubinho Campineiro*, a professora se refere a essa experiência pedagógica de educar a partir das questões emotivas suscitadas por filmes como *Crina Branca*, como um exercício de reconhecimento e compartilhamento de afetos não só das crianças, mas dela mesma.

Sim, é preciso reolhar desprevenidamente. Aquele comovido poema de Jorge Lima se dependura, de repente, muito úmido nos meus cílios: “Olhemos os olhos das crianças, quando com eles cruzamos os nossos olhos, há reconhecimentos súbitos e reminiscências que revivem”. Eu me lembro, eu me lembro. Tratava-se ainda de Crin Blanc e aquela fuga desesperada e pungente para o meio do mar, morte da infância que se evadia para um mundo em que os cavalos e os homens seriam para sempre amigos. Eu lhes repetia, apenas, as palavras finais do filme [Eles seguiram em linha reta e Crina Branca carregava seu amigo até a terra onde os cavalos e os homens são sempre amigos], quando uma vozinha interrompeu aflita: “E se o menino foi para esse mundo maravilhoso por que não levou a irmãzinha?” Pois Lamorisse se esquecera da menina, sim que privilégio tinha o menino? Eu tentei consolar a vozinha [...] improvisando que a menina certamente também havia ido para aquele mundo extraordinário, mas às costas da tartaruguinha que andava muito mais devagar que o cavalo. Improvisei, mas confesso que até agora estou pensando na irmãzinha de Folco: sou capaz de inventar algum dia um filme especial para ela, até calar de vez por todas a consciência daquela vozinha a quem não sei até hoje se menti. (LAURITO, Ilka. OESP, Suplemento Literário, 27/05/1961, p.5)

Educar com cinema, de acordo com paradigma defendido por Ilka, implicava em se abrir aos questionamentos das crianças e adolescentes, por mais ingênuos que eles pudessem parecer. Nesse sentido, a dúvida da criança sobre o destino da irmãzinha de Folco diante do final anunciado, que ultrapassa a narrativa assistida e a própria discussão sobre cultura cinematográfica, é legítima e validada pela professora, pois ela é parte do conteúdo educativo. Dúvidas dessa natureza, desencadeadas pelo contato com a narrativa cinematográfica, podem revelar o modo como as crianças se sentem diante dos desafios da vida, como o abandono, desamparo e o luto. Portanto, são matérias educativas e merecem atenção dos professores. Em outro texto, *Crianças com cinema*, a professora também reflete sobre o modo como os filmes recreativos podem desencadear debates entre as crianças com potencial de ressignificar o processo educativo como um todo, implicando, inclusive, no reposicionamento do próprio educador que encaminha a sessão:

Diante de crianças, nós, adultos, somos supostos donos dos pontos finais e as interrogações devem caber a elas, de direito. Mas quantas vezes as situações

se invertem e nos envergonhamos diante de certas afirmações que não parecem partir de criaturas que deviam ser absolutamente inexperientes, segundo nossas tradicionais concepções de infância e inocência. Por exemplo: a crítica que fez a pequena de dez anos sobre *Crin Blanc*, de Lamorisse. Foi um filme que eu sempre amei, mas que, ultimamente, me atemoriza: já não sei o que dizer sobre ele. Desde o momento em que Rosa Maria o interpretou severamente: “No final também houve fantasia. O menino e o cavalo nadaram por muito tempo e chegaram a uma ilha onde os homens e os animais são amigos. Nunca existiu uma ilha assim. Se houvesse, logo começariam a ir para lá homens maus, que maltratariam os animais. Mesmo que houvesse prisão, eles fugiriam e nunca seriam encontrados. Portanto, esta história é fantástica como um conto de fadas. Esse filme reformado seria muito melhor”. A pequena Rosa Maria não sabe quantos problemas me colocou desde esse dia; a mim, que tinha a pretensão de saber distinguir o real do fictício, a verdade da mentira. Coloco uma criança diante de um filme e, de súbito, preciso fazer uma revisão de valores e saber em que verdade ainda acredito. Preciso saber para poder dialogar com as rosamarias. (LAURITO, Ilka. OESP: Suplemento Literário, 08/12/1962. p. 3)

De acordo com as informações presentes nos relatórios do Departamento Infantil, o filme de Lamorisse foi exibido outras vezes nos anos seguintes, algumas pela própria Ilka, outras por suas colegas professoras, que o utilizaram em sala de aula, segundo as suas orientações e pressupostos pedagógicos. Infelizmente, não é possível ter acesso aos debates. A documentação existente sobre esses encontros trata apenas de questões de ordem burocrática, indicando o número de participantes e o local onde ocorreram. No entanto, as exibições feitas na Escola Caetano de Campos resultaram em uma série de registros escritos e pictóricos realizados por crianças²⁸⁸, que nos ajudam a compreender como a nova concepção de educação pelo cinema proposta por Ilka acontecia na prática escolar.

Trata-se de *corpus* documental diversificado – ao que tudo indica, as professoras que orientaram as produções estimularam os estudantes a se expressarem na linguagem que quisessem – e bastante significativo para esta tese. Esse material testemunha uma forma de utilizar o cinema na educação, que contrasta com o uso feito pelos defensores do Cinema Educativo nas décadas de 1930 e 1940 e evidencia as concepções a respeito do cinema para infância apregoadas por Ilka. Muitos desses trabalhos produzidos pelas crianças apresentam

²⁸⁸ Além dos registros sobre *Crina Branca*, o arquivo do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira preserva dezenas de trabalhos escolares realizados por crianças entre 8 e 12 anos sobre os filmes *O mundo do pequeno IG* (Inglaterra, HALAS, BATCHELOR, 1958); *O domingo de Gazoulli* (França, STAREVITCH; BO, 1956) e *Zaa, o pequeno camelo branco* (França, BELLON, SALVY, 1960). Embora nem todos os trabalhos estejam identificados, acreditamos que eles resultam de exibições realizadas na Escola Caetano de Campos sob orientação de Ilka Laurito, seja no Cineclubinho da Biblioteca, seja nas aulas curriculares. No caso específico das atividades sobre *Crina Branca*, a leitura dos trabalhos das crianças indica que parte deles foi produzida após exibição na aula de História da professora Ana Maria, para turmas de 1ª e 2ª séries ginásiais.

um relato da aula em que a obra foi exibida e a experiência de assistir um filme tão diferente na escola; outras recontam de maneira fiel a narrativa de *Crina Branca*, sem se ater ao contexto de exibição, ou aos sentimentos suscitados. Há também trabalhos que mesclam a história apresentada no filme com opiniões e críticas dos seus autores. Essas críticas muitas vezes estavam diretamente relacionadas a aspectos concretos da obra, como atuação do menino, as músicas, ou a escolha dos cenários. Outras vezes, são comentários que ultrapassam o filme, criando relações singulares e evidenciando interesses e sentimentos que não estavam dados de forma objetiva no filme, mas que foram por ele fomentados. Nesses registros escolares não há nota – talvez porque o objetivo deles não fosse verificar o aprendizado de conteúdo predeterminado por parte dos alunos – e nem qualquer outro sinal de que foram submetidos à correção das professoras que orientaram a tarefa. Mas não resta dúvidas de que eles passaram pela leitura de alguém (talvez a própria Ilka?), que atentamente sublinhou e grifou alguns comentários das crianças. Considerando a quantidade e a disparidade “qualitativa” dessas devolutivas (algumas feitas com dedicação, outras nem tanto) também podemos supor que ao preservá-las Ilka não se preocupou em selecionar os melhores exemplares. Ao que nos parece todos esses registros entregues foram considerados relevantes pela professora, pois eram entendidos como resultados de um exercício crítico e expressivo das crianças diante do cinema. Também por esse motivo foram arquivados no Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira para servirem de fontes para futuros estudos.

A natureza ampla e diversificada de tais registros aponta para uma transformação no entendimento do lugar do cinema na educação da infância. Do mesmo modo, evidencia a vinculação do trabalho dirigido por Ilka com propostas educativas que valorizam a experiência afetiva e social no desenvolvimento das crianças. Referimo-nos às correntes pedagógicas de matrizes francesas que dialogavam com a psicologia genética de Wallon, para quem as emoções – entendidas como exteriorização da afetividade – são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência. Mais do que isso, para Wallon as emoções teriam caráter psíquico ao mesmo tempo que social, pois seria na relação com o outro que os indivíduos desenvolvem a consciência de si, junto com a consciência do mundo (GALVÃO, 2020). Esse debate sobre o papel da afetividade no ensino estava na base do pensamento pedagógico de Ilka e, de certo modo, reverberava no modo como ela orientou o uso de *Crina Branca* e a elaboração dos trabalhos escolares dele decorrentes. Além dos pressupostos da psicologia walloniana, ao analisarmos esses trabalhos infantis à luz dos comentários de Ilka sobre a importância do desenvolvimento da expressividade da criança na prática educativa,

constatamos que suas premissas pedagógicas também se encontram em profunda consonância com o pensamento de Herbert Read, autor presente em muitos de seus textos e anotações.

No final da década de 1950, o pensamento de Read sobre o uso da arte como meio de construção de uma educação humanista se tornou conhecido entre muitos professores brasileiros, e fundamentou diversos projetos relacionados ao uso da arte no ensino (CASTRO, 2021). Ilka era uma dessas professoras que encontrava na proposta de Read, sintetizada na obra *A educação pela Arte*, caminhos para a construção de um projeto educativo novo, que levasse em conta as singularidades do indivíduo e que ao mesmo tempo estabelecesse um compromisso com o social. Para Read (1982), a função mais importante da educação não era preparar para o mercado de trabalho, ou garantir a homogeneização do comportamento social, mas sim propiciar a “orientação psicológica dos indivíduos”, processo que deveria ocorrer a partir da *educação estética*²⁸⁹: a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e o raciocínio dos indivíduos” (READ, 1982, p. 20). Trata-se de um pressuposto pedagógico que não se limita apenas ao ensino das diferentes artes, mas de explorar a expressão artística como um dispositivo de comunicação de emoções e de autoconhecimento. No entanto, expressão, ou autoexpressão, para Read não era uma atividade meramente individual. Ao contrário, ele compreendia a expressão como comunicação e, portanto, resultado do convívio social e não apenas do desenvolvimento biológico dos seres:

A comunicação implica a intenção de afetar outras pessoas, e é por isso uma atividade social. Qualquer explicação adequada da expressão deve por isso assentar numa psicologia que considera não só o indivíduo, mas a relação do indivíduo com o grupo. Na verdade, a tendência da psicologia moderna é para uma integração da psicologia individual e social. A descoberta fundamental da psicologia moderna é o fato de que o indivíduo só pode ser explicado em termos da sua adaptação social – um processo que começa com o mamar e desmamar e que só está completo quando um é membro integrado de uma unidade social ou de uma série de unidades sociais [...] A expressão não é uma expansão por si só, ou o correlativo necessário da percepção: é essencialmente uma abertura que exige resposta de outros. (READ, 1982, p. 199-200)

²⁸⁹ Read define os objetivos da educação estética da seguinte forma: “I) preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção; II) coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação ao ambiente; III) expressão de sentimento de uma maneira comunicável; IV) expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes; V) expressão do pensamento de maneira correta” (READ, 1982, p. 22). Desta forma, ele compreende que o ensino formal deveria se desenvolver a partir de três eixos principais: educação visual e plástica; educação musical e cinética; e educação verbal e construtiva. Cada um desses eixos estaria relacionado a diferentes aspectos do desenvolvimento infantil e deveriam ser trabalhados a partir das várias formas de expressão artística, como desenho, pintura, escultura, dança, música, poesia e teatro.

Isso posto, é possível compreender como Ilka encontrou nos pressupostos educativos de Wallon e na proposta de educação estética de Read ferramentas para construir seu projeto pedagógico de uso do cinema na educação de crianças e adolescentes. Se por um lado a perspectiva de Wallon a respeito da influência do cinema sobre a percepção e os afetos das crianças dava à professora subsídios teóricos para seu trabalho, por outro a proposta de uma educação pelas artes de Read apontava para caminhos práticos. Partindo do questionamento “o que deseja a criança comunicar?” (READ, 1982 p.100), Read sugere estratégias pedagógicas que favoreçam a expressão dos afetos por meio do uso da arte. Crítico ao sistema de ensino tradicional, que tem como base a transmissão de conhecimentos científicos organizados em “territórios separados e fronteiras invioláveis” das disciplinas, o autor propõe “a integração de todas as faculdades biologicamente úteis numa única atividade orgânica”: a arte. Para ele, o ensino tradicional se fundamentou em uma falsa dicotomia entre ciência e arte, que supervalorizou a primeira em detrimento da segunda. Porém, segundo Read, essa distinção não deveria existir, já que excetuando os métodos, “a arte é a representação, [enquanto] a ciência é a explicação da mesma realidade”. Disso decorre seu entendimento de que a educação não deveria ter outro objetivo que não fosse o cultivo dos modos de expressão.

A educação é o apoio do desenvolvimento, mas à parte a maturação física, o desenvolvimento apenas se manifesta na expressão – signos e símbolos audíveis e visíveis. A educação pode por isso ser definida como cultivo dos modos de expressão – consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. Um homem que consegue fazer bem essas coisas é um homem bem-educado. [...] Todas as faculdades do pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos e nenhum aspecto da educação está aqui excluído. E todos eles são processos que envolvem a arte, porque a arte não passa da boa produção de sons, imagens etc. O objetivo da educação é por isso a criação de artistas – de *pessoas eficientes* nos vários modos de expressão. (READ, 1982, p. 24-24)

Partindo desse raciocínio, a escola, dispositivo social de formação de “pessoas eficientes”, deveria ser, para Read, uma instituição que estimulasse as formas de expressão e exteriorização dos afetos, propiciando atividades que desenvolvessem “todos os modos de autoexpressão, visual ou plástica, literária e poética (verbal), assim como musical e auditiva” (p. 20). Nesse sentido, caberia aos professores, orientadores do processo educativo, criar as condições, por meio dos princípios da *educação estética* proposta pelo autor, para que crianças e adolescentes comunicassem seus afetos e assim se desenvolvessem integralmente. Muito embora a obra de Read não incluísse o cinema ao rol de expressões artísticas a serem

trabalhadas na escola²⁹⁰ Ilka, ao apropriar-se dela, fez tal inclusão. Em uma entrevista concedida logo que iniciou os trabalhos com o cineclubismo infantil, ela descreve como, após sua primeira experiência com *Crina Branca*, encontrou no cinema um meio para colocar em prática os pressupostos da educação estética de Read. Embora Ilka não cite diretamente o autor, é possível encontrarmos ecos de seu pensamento nas palavras da professora:

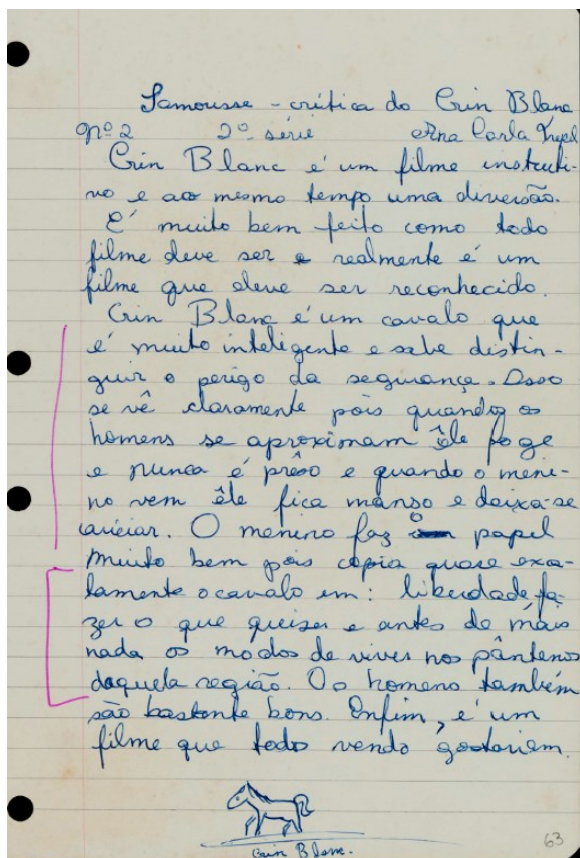
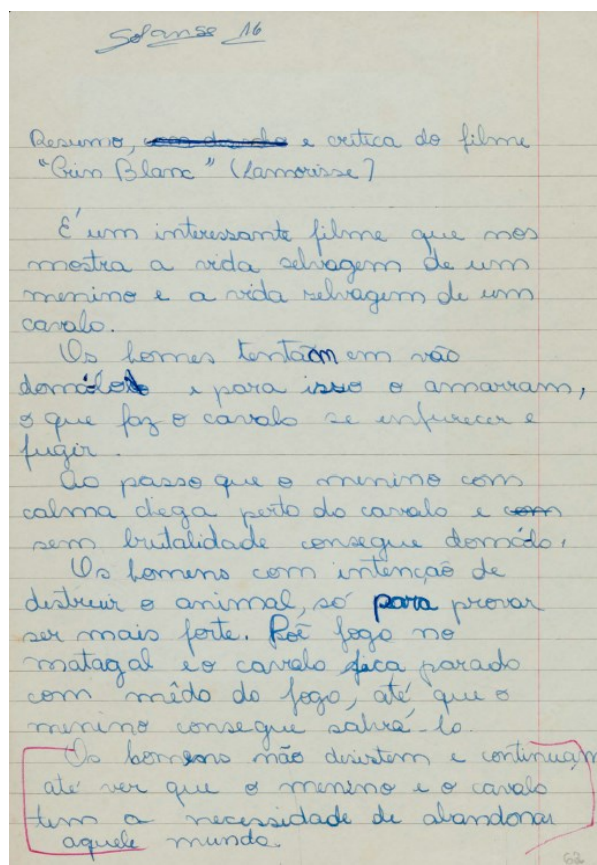
Com o consentimento do Departamento de Cinema do Centro [CCLA], resolvi fazer uma experiência: convidei os alunos da 1ª série experimental, que haviam iniciado naquele ano do Instituto de Educação Carlos Gomes e fiz com eles um debate sobre o filme [*Crina Branca*]. Creio que me encontrei nessa ocasião e que encontrei o cinema como forma de realização de uma síntese de todas as tentativas que eu vinha fazendo até então para unir a Arte à Educação a fim de ser coerente comigo mesma. E achei no cinema a arte-confluência: é palavra, é som, é imagem, é técnica, ao mesmo tempo trabalho de criação individual e de equipe. E eu, que até então sempre vivera no mundo isolado da expressão literária senti, de súbito, uma integração social como nunca havia podido sentir através de minha poesia ou minha crônica. (Diário do Povo 7/5/1961 [recorte] DI/CB)

Se filmes como *Crina Branca* eram considerados obras de arte, e naquele momento não havia mais dúvida em relação a isso, eles também poderiam ser meios para que as crianças comunicassem, ou expressassem, coletivamente seus afetos e aprendessem com eles sobre si e sobre o outro. Desta forma, os trabalhos que selecionamos a seguir são exemplos de como Ilka orientou o uso de *Crina Branca* de acordo com os princípios da educação estética propostos por Read. A professora procurou estimular os estudantes à autoexpressão, seja por meio de desenhos ou textos, de suas percepções sobre o filme, bem como a exteriorização de aspectos subjetivos, e até inconscientes, de suas personalidades.

²⁹⁰A obra *A educação pela arte* foi publicada em 1943, ou seja, período em que o debate sobre cinema e infância, mesmo na Inglaterra, um dos países pioneiros na produção de filmes recreativos para crianças, estava impregnado pela proposta do Cinema Educativo. Nesse sentido, conforme demonstramos anteriormente, o que estava em jogo no campo da educação não era a valorização do cinema como arte, mas como dispositivo técnico e científico de reprodução do mundo objetivo. Acreditamos que por esse motivo Read não tenha elencado o cinema entre as expressões artísticas a serem desenvolvidas na escola.

Figura 32 – Trabalho escolar *Crina Branca* (1)

Fonte: Departamento Infantil/CB. Pasta: trabalhos infantis

Figura 29 – Trabalho escolar *Crina Branca* (3)Figura 26 – Trabalho escolar *Crina Branca* (2)

Fonte: Departamento Infantil/CB. Pasta: trabalhos infantis

Figura 35 – Trabalho escolar *Crina Branca* (4)

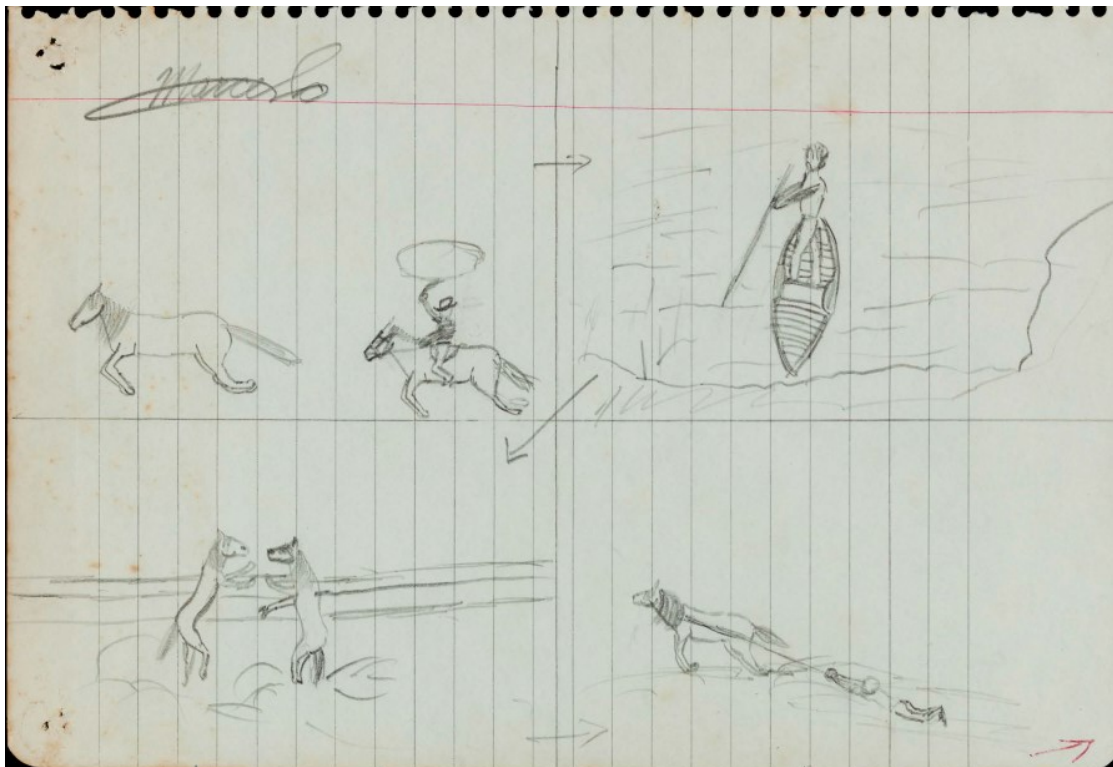
Crina Branca
 Gostei sinceramente do filme. Pevã não ser colorido. O personagem que mais gostei foi o cavalo. Não gostei dos homens que o tentaram prender. Gostei da hora que o cavalo fica preso no curral e foge e a hora da luta contra o outro cavalo. Não gostei da hora em que o menino tenta montar e cai. Mas gostei da fuga com o menino em cima.
 Só não gostei do fim, porque eu estava olhando e prestando atenção no cavalo na água e não ouvi o que o homem ~~que~~ cantava no arrêdo flau. Pensei então que ambos morreram, mas depois a senhora me explicou.
 Ligia D. Steing

Figura 38 – Trabalho escolar *Crina Branca* (5)

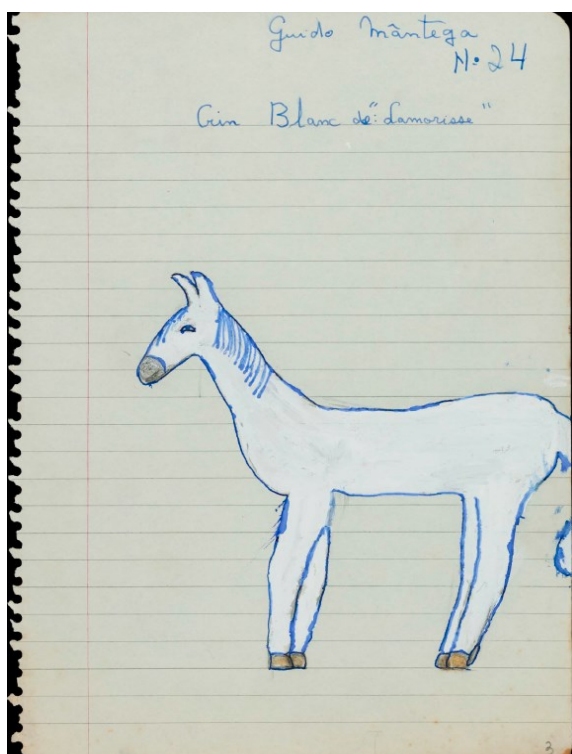
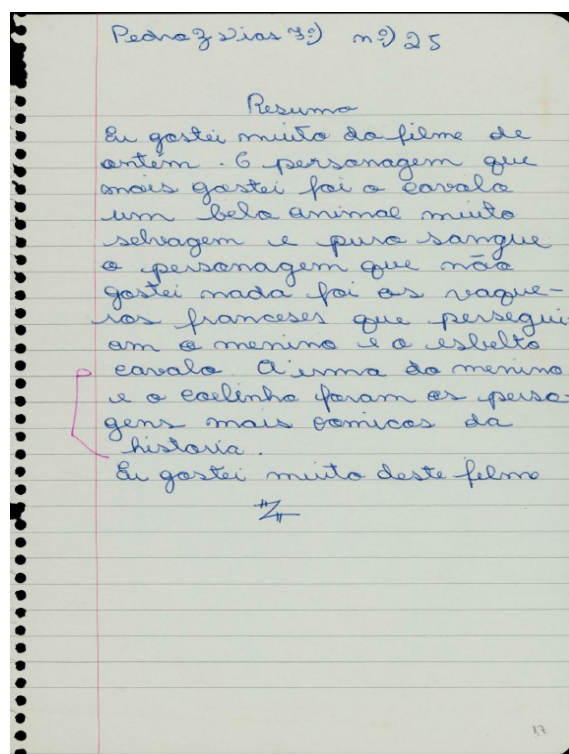
Tarefa.
 Eu acho que o filme foi ótimo e ~~foi~~ muito bem feito.
 E era uma ótima argumentação além de ser desenvolvida num lindo cenário.
 Quanto ao roteiro e os achos ótimos após de gostar mais do trabalho do menino.
 Eu só tenho a reclamação e não entendi foi a quello signifi se era um rio ou mar.
 Quanto ao resto estava ótimo pois não tenho mais o que falar.
 F. I. M

Fonte: Departamento Infantil/CB. Pasta: trabalhos infantis

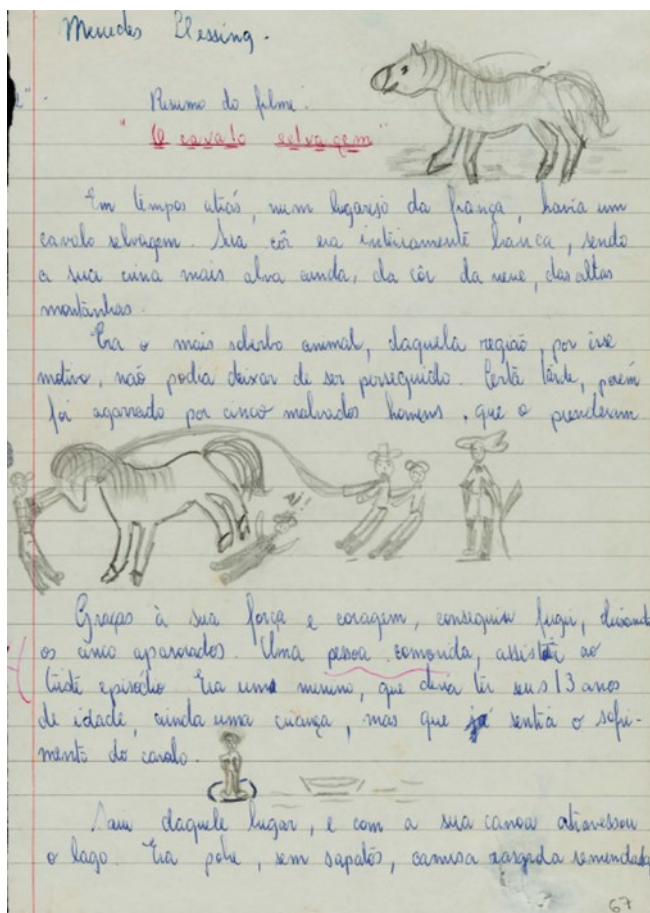
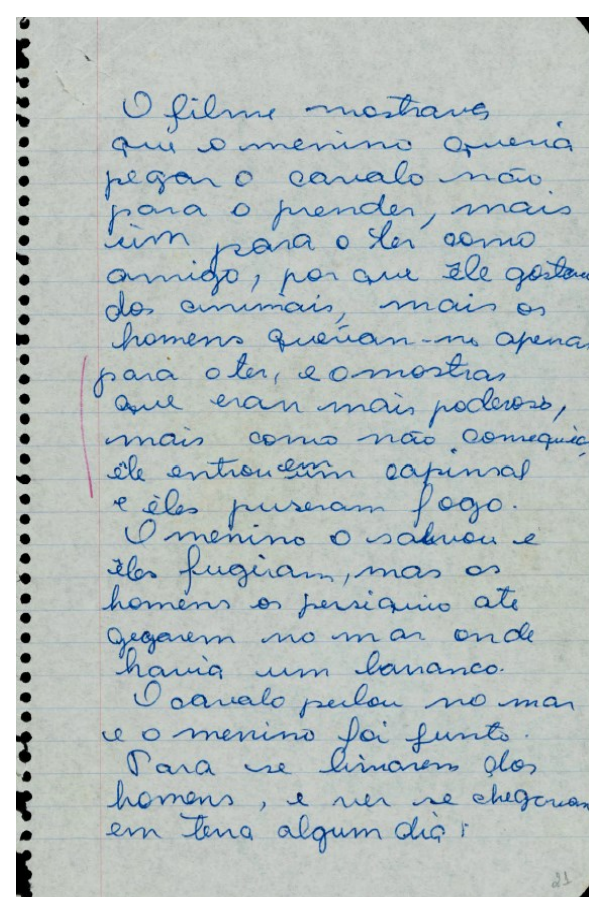
Figura 41 – Trabalho escolar *Crina Branca* (6)



Fonte: Departamento Infantil/CB. Pasta: trabalhos infantis

Figura 50 – Trabalho escolar *Crina Branca* (7)Figura 47 – Trabalho escolar *Crina Branca* (8)

Fonte: Departamento Infantil/CB. Pasta: trabalhos infantis

Figura 53 – Trabalho escolar *Crina Branca* (9)Figura 44 – Trabalho escolar *Crina Branca* (10)

Fonte: Departamento Infantil/CB. Pasta: trabalhos infantis

Os trabalhos escolares sobre *Crina Branca* foram realizados na Escola Caetano de Campos durante o primeiro semestre de 1962 e representam uma parcela significativa do acervo do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira. Nessa mostra referente à exibição do curta de Lamorisse, temos mais de sessenta trabalhos²⁹¹ feitos por crianças entre 11 e 12 anos de idade. A maior parte dessas produções é composta por textos, mas há também muitos desenhos, que assim como as produções escritas, se apresentam de modo variado: alguns sintetizam a história em uma única imagem, enquanto outros trazem uma sequência de imagens, tal qual uma história em quadrinhos ou um *storyboard*, de modo a recontar visualmente as cenas mais marcantes do filme.

Ao nos determos ao teor das devolutivas dos alunos, observamos que todas elas estabelecem um diálogo com conflito principal do filme – sintetizado na luta de Crina Branca e Folco pela liberdade – no entanto, o recorte temático das produções varia muito, assim como o conteúdo expressivo de cada uma delas. A amizade, por exemplo, é um tema recorrente em grande parte dos trabalhos, evidenciando que esse era um assunto caro aos alunos. Ele aparece de modo explícito no desenho da figura 23, que retrata o menino fazendo carinho no cavalo, e é o principal argumento de defesa para o desejo de Folco de dominar o animal: “o filme mostrava que o menino queria pegar o cavalo não para prender, mais para o ter como amigo, porque ele gostava de animais, mais os homens queriam-no apenas para ter e mostrar que eram mais poderosos” (figura 32). Para o autor dessa crítica a amizade é a linha moral que separava a criança dos homens maus, por isso ela merecia ser valorizada. A condição sociocultural de Folco também foi objeto de reflexão de alguns trabalhos. Esse é um aspecto visível na obra de Lamorisse, mas narrativamente pouco explorado, visto que não é um dado fundamental para o desenrolar da história. Mesmo assim esse subtexto não passou batido aos olhares das crianças, estando presente em seus desenhos e produções escritas, como no texto presente na figura 31, que descreve Folco como um menino “pobre, sem sapatos, camisa rasgada e remendado”, e novamente no desenho da figura 23, que o representa visualmente do mesmo modo que a colega o havia apresentado em sua crítica do filme. Algumas crianças também perceberam em Folco comportamentos que associaram à vida selvagem, característica que consideraram um traço positivo de sua personalidade. É o caso de Solange, que afirma ter achado o filme interessante porque “mostra a vida selvagem de um menino e a vida selvagem de um cavalo” (figura 25). A mesma associação é feita por Ana Carla, que ao

²⁹¹ Não conseguimos chegar a um número exato dessas produções pois alguns desses trabalhos estão incompletos, dando-nos a entender que algumas folhas foram perdidas. De todo modo, quando realizamos nossa pesquisa a pasta sobre *Crina Branca* tinha um total de 109 páginas.

elogiar a atuação de Alain Emery afirmava, “O menino fez o papel muito bem pois copia quase exatamente o cavalo em: liberdade, fazer o que quiser e antes de mais nada os modos de viver nos pântanos daquela região” (figura 24).

Muitos trabalhos apresentam comentários dedicados a expressar conclusões morais suscitadas pelo filme, baseadas na dicotomia entre bem e mal. Nesse caso, há uma associação entre a condição etária e sociocultural de Folco e seu ímpeto ao bem. O contrário também é verdadeiro. Quando, em suas reflexões sobre o filme, as crianças se referem aos cavaleiros, homens ou adultos, elas associam seus comportamentos à maldade, à ganância e ao desejo de poder. Além disso, elas evidenciam em seus escritos que tais atitudes não estavam limitadas apenas ao universo ficcional, reconhecendo-as também no seu convívio social. Desta forma, essa pequena mostra de trabalhos escolares nos ajuda a perceber o caráter educativo que Ilka Laurito encontrava no cinema de ficção. Obras como *Crina Branca* possibilitam o exercício intelectual e afetivo de refletir sobre os problemas vividos pela sociedade, tendo como ponto de partida os conflitos éticos e morais apresentados em sua narrativa.

Eu gostei muito do filme pois mostra como os homens podem ser cruéis, esquecendo-se da mocidade que eles também tiveram. (Agnes, p. 86)

O filme *Crina Branca* mostra que os grandes devem satisfazer também os pequenos e não mostrar muito para os animais e para as crianças que os homens são os mais poderosos. (Paulo Henrique, p. 29)

A única coisa que eu não gostei foram os homens que queriam caçar. Eles eram muito maus. (Sônia, p. 35)

Lamorisse, neste filme, quis mostrar como o mundo anda errado, e como dois ou mais indivíduos se entendem e fazem boas amizades sendo simples e incivilizados. Isto quer dizer, sem luxo e só se utilizando da natureza. (Catharina, p. 73)

Neste filme quiseram mostrar que a amizade é melhor do que a força. (p. 78)

Mostra como existe gente ruim que só queriam os animais por dinheiro. O garoto era pobre e só queria o cavalo por amizade. (p. 85)

Outros trabalhos se dedicaram à apreciação estética do filme de Lamorisse, tecendo comentários sobre as atuações, escolhas de cenários, trilha sonora e até sobre a linguagem utilizada. São produções escritas que se aproximam da crítica cinematográfica. Essa abordagem expressiva por parte das crianças nos leva a pensar que alguns temas, enunciações e jargões próprios do debate cinematográfico da época se fizeram presentes na conversa ocorrida após a exibição de *Crina Branca*, conforme orientava Ilka Laurito. Ao mesmo

tempo, ela também nos permite refletir sobre como a inserção desses assuntos, enunciados e vocabulários característicos da cultura cinematográfica nos debates que seguiam os filmes forneciam às crianças ferramentas que contribuíam para ampliar seus repertórios expressivos a partir de novos parâmetros de observação da obra assistida. A seguir, selecionamos alguns excertos dos trabalhos das crianças, que evidenciam o que tentamos argumentar:

Achei o filme ótimo e muito bem feito. Era uma ótima argumentação, além de se desenvolver num lindo cenário. Quanto aos artistas, eu os achei ótimos, apesar de gostar mais do trabalho do menino. (p. 11)

O menino, sua irmãzinha e o avô estavam muito bem representados. A casa estava ótima. (Myriam, p. 6)

O menino era um ótimo artista, pois um filme sem falar precisa ter muita ação. Ao fim do filme constatei que um filme desses não podia ser melhor. (Marina, p. 53)

Esse filme achei eu também que não tem nem comparação com o outro filme que vimos do Descobrimento do Brasil. A música combinou muito mais o que no outro filme que, como eu já disse, parecia de terror. Gostei muito da composição do filme, mas só um defeito achei: o filme foi um pouco muito curto e também que no finalzinho, quando todos estavam curiosos para saber o final, acabou. Mas mesmo assim todos aproveitaram muito da fita. (sem autor, p. 80)

Crin Blanc é um filme instrutivo e ao mesmo tempo uma diversão. É muito bem feito como todo filme deve ser e realmente é um filme que deve ser reconhecido. (Ana Carla, p. 93)

Para além da apreciação estética, os trabalhos das crianças evidenciam outro aspecto positivo do uso do cinema de ficção na educação defendido por Ilka: eles são um meio privilegiado para a expressão da afetividade. Para a professora, ao falar, escrever ou desenhar sobre aquilo que gostaram, ou não, em um filme, os estudantes teriam a possibilidade de exteriorizar e organizar seus afetos, e melhor compreender a si mesmos e ao outro. Nesse sentido, os vínculos afetivos que eles estabeleceram com determinados personagens ou situações vivenciadas na experiência com *Crina Branca* vieram à tona nos trabalhos que produziram. O cavalo que deu nome ao filme de Lamorisse, por exemplo, ganhou destaque em muitas produções, como no desenho de Guido (figura 29), dedicado exclusivamente a retratar o belo e valente animal. Mas ele não foi o único personagem que engajou afetivamente os jovens espectadores a ponto de estar presente em suas devolutivas. Apesar do

seu papel coadjuvante, a irmãzinha²⁹² de Folco também foi lembrada de forma carinhosa por algumas crianças, o que nos leva a supor que a dinâmica afetiva de Folco com sua irmã apresentada em algumas sequências da obra as comoveu de algum modo. Abaixo destacamos alguns trechos das produções textuais que se dedicaram a expressar de forma mais enfática as expressões afetivas das crianças:

O personagem que eu mais gostei foi o cavalo. Não gostei dos homens que tentam pega-lo. [...] Não gostei da hora em que o menino tenta montar e cai, mas gostei da fuga com o menino em cima. (Lígia, figura 26)

O personagem que eu mais gostei foi o cavalo, um belo animal muito selvagem e puro sangue. O personagem que eu não gostei nada foi os vaqueiros franceses que perseguiram o menino e o esbelto cavalo. A irmã do menino e o coelhinho foram os personagens mais cômicos da história. (Pedro, figura 30)

Gostei também da pequena irmãzinha do menino. Era uma gracinha! Ela devia ter os seus 3 anos e meio, ou um pouco menos. [...] Eu achei que esse filme foi o melhor que eu assisti nesse colégio. (Sônia, p. 35)

Gostei muito do pedaço em que o menino sai para pegar o cavalo e o homem, quando viu o menino montado, ficou tão assustado que quando foi jogar o laço nele, ele disparou, mas nem por isso o menino soltou a corda. Fiquei tão emocionada que nem sei o que contar. (Helenice, p. 66)

Conforme é possível observar nos exemplos acima, a etapa de produção dos trabalhos das crianças era entendida por Ilka como uma continuação do processo educativo iniciado no contato com o filme. E é nesse sentido que a sua proposta de uso do cinema na Educação se encontra com o pensamento de Read sobre o papel da arte na formação dos indivíduos. Para esse autor, uma das principais razões para se educar a partir da arte está relacionada ao caráter empático da percepção estética²⁹³. Através da empatia, que resulta da relação estabelecida no contato com determinada obra de arte, seja ela literária, musical ou cinematográfica, as crianças podem descobrir os sentimentos que estão no objeto artístico, identificar os seus

²⁹² Um breve esclarecimento a esse respeito. Em *Crina Branca* Folco tem um irmão, interpretado por Pascal Lamorisse (filho de Albert Lamorisse), que na ocasião tinha dois anos de idade, e não uma irmã. Porém, todas as referências feitas a esse personagem associam-no a uma menina.

²⁹³ Segundo os pressupostos da educação estética de Read, é fundamental que se leve em conta os aspectos subjetivos da arte na educação. Para isso ele propõe uma ampliação do conceito de empatia, presente na teoria estética desde o final do século XIX. Para ele, o caráter empático de uma obra de arte não está apenas na capacidade de o espectador projetar seus sentimentos. Por empatia, afirma Read, “queremos traduzir uma maneira de percepção estética em que o espectador descobre elementos de sentimento na obra de arte e identifica os seus próprios sentimentos com esses elementos – por exemplo, descobre espiritualidade, aspiração, etc, nas ogivas e espirais de uma catedral gótica, e pode contemplar essas qualidades numa forma objetiva ou concreta: já não como sentimentos subjetivos vagamente apreendidos, mas como massas e cores definidas.” (READ, 1982, p. 39)

próprios sentimentos e se comunicar, usando os objetos artísticos como meio (READ, 1982, p 39). Desta forma, os diversos elementos que compõe o filme – suas imagens, narrativa, recursos dramáticos, história de vida dos personagens, interpretação, trilha sonora – são utilizados pelas crianças para expressar seus sentimentos e opiniões sobre diversos temas que transcendem o próprio filme. Tudo, nessa proposta pedagógica desenvolvida por Ilka é conteúdo educativo.

Para melhor compreendermos os deslocamentos ocorridos na proposta de educação pelo cinema de Ilka Laurito aqui apresentada, propomos uma breve comparação entre os trabalhos escolares produzidos à luz de sua abordagem, e os trabalhos escolares orientados por educadores ligados ao Cinema Educativo na década de 1930. Por isso, pontuamos algumas questões suscitadas a partir da leitura do relatório produzido pelo professor Luiz Melo, encarregado do Departamento de Cinema Educativo do Secretaria de Educação de São Paulo, apresentado na terceira parte dessa tese. Os trabalhos escolares anexados ao relatório enviado ao Ministério da Educação em 1938 foram realizados com base no uso de *fitas pedagógicas*, ou seja, filmes instrumentais concebidos para transmitir conhecimentos objetivos sobre a realidade. Lembramos que de acordo com esse princípio, os bons filmes eram aqueles em que os elementos dramáticos e ficcionais eram rechaçados, já que havia um entendimento de que eles poderiam provocar sentimentos que atrapalhariam o aprendizado da criança. Em razão de os filmes selecionados naquele momento serem de natureza não ficcional, o exercício de descrição da fita assistida pela criança demandava uma atenção específica, visto que o engajamento perceptivo do espectador diante de um filme instrumental é outro²⁹⁴. Por isso, nos textos do relatório do professor Luiz Melo as crianças descrevem processos que correspondem a fatos objetivos do mundo. E embora algumas crianças expressassem em suas redações determinados conflitos diante do que assistiram, ou sua empatia com uma determinada situação, como o corte de árvores por uma indústria

²⁹⁴ O modo como o espectador se coloca diante de filmes de naturezas distintas e como os diferentes gêneros cinematográficos produzem sentidos diversos tem sido problematizado por diversos autores. Uma contribuição importante para esse debate é o texto *Semio-pragmática e história: sobre o interesse do diálogo*, Roger Odin (1988). Esse é um problema que aparece também nas obras de Bill Nichols sobre documentário: *Introdução ao Documentário* (2005) e *Representing Reality* (1991), retomadas por Silvio Da-Rin (2004) e Henrique Luiz Pereira Oliveira (2001). Este último autor, ao se referir às contribuições das reflexões de Bill afirma: “Segundo Nichols, se a ficção pede a ‘suspensão da realidade’, o documentário requisita uma ‘ativação da credulidade’ e uma espécie de ‘epistefilia’, um prazer de conhecer algo sobre uma situação que pressupomos como verdadeiramente existente.” (OLIVEIRA, 2001, p. 147). Entendemos que esse mesmo raciocínio deva ser usado para pensar os diferentes modos de engajamento suscitados pelas fitas instrutivas produzidas no âmbito da proposta pedagógica do Cinema Educativo e os filmes de ficção utilizados, anos mais tarde, por Ilka Laurito.

madeireira, os aspectos subjetivos e emocionais não caracterizavam aquilo que estava se buscando com o uso do cinema na Educação naquele momento.

Ao optar por filmes ficcionais, como *Crina Branca*, Ilka deu um passo em direção a uma outra forma de usar o cinema na educação. Ela poderia, a exemplo dos educadores da década de 1930 e 1940, ter direcionado o olhar das crianças para questões objetivas apresentada nos filmes. Dessa forma, o curta-metragem de Lamorisse poderia ter sido utilizado para apresentar aspectos da geografia da região de Camargue, ou a peculiaridade do modo de existência dos cavalos selvagens, ou dos humanos que ali habitavam. Essa seria uma abordagem pedagógica válida e utilizada até nossos dias, quando professores exibem filmes ficcionais com temáticas históricas, por exemplo, para demonstrar como era o passado. Mas não foi esse o caminho percorrido pela professora e nem foi essa a abordagem pedagógica por ela defendida. Ao privilegiar filmes de ficção, Ilka compreendia que a atenção das crianças e adolescentes seria dirigida também para os conflitos vivenciados pelos personagens, para o modo como eles agiam diante dos desafios apresentados pela história, e pelo desenrolar dos acontecimentos narrados. É claro que esses espectadores também observariam os dados “objetivos” mostrados no filme, como por exemplo a existência de rios e pântanos, ou a localização de Camargue descrita pelo narrador. Mas para Ilka isso é o menos importante, pois a densidade emocional de uma obra era compreendida por ela como um “dato factual” do filme, que se impunha como conteúdo educativo a ser trabalhado. O conteúdo emocional de uma obra cinematográfica se dirige à subjetividade da criança, por isso a professora entendia que a melhor forma de se educar tendo a arte como base era estimulando a expressão artística.

Outro aspecto presente na proposta pedagógica de Ilka era a sua preocupação com a formação do espírito crítico da criança a partir do desenvolvimento de um olhar ativo diante do cinema. Esta seria também uma estratégia para iniciar os espectadores infantojuvenis na compreensão da linguagem cinematográfica, dando a eles subsídios intelectuais para rechaçar os filmes inadequados e ruins. Porém, os ganhos das crianças e adolescentes transcenderiam a possibilidade de elas aprenderem a se proteger contra as eventuais más influências de um filme de má qualidade. Haveria um outro benefício decorrente da exposição das crianças a filmes de ficção (os *bons filmes!*): o acréscimo de experiência. A professora construiu sua proposta pedagógica de uso de filmes de ficção a partir do entendimento de que as trajetórias dos personagens, seus conflitos diante do mundo, diante dos outros, e diante de si mesmos, intercambiam com as vivências de cada uma das crianças e adolescentes. Neste sentido, o uso

do cinema na educação possibilitaria um suplemento de experiência de natureza distinta daquela defendida pelo Cinema Educativo, na qual os filmes pedagógicos eram vistos como dispositivos técnicos para aproximar os estudantes da realidade objetiva do mundo. E é por esta razão que para Ilka o debate após o filme, a produção de desenhos e textos deveria ser um meio para que as crianças pudessem se expressar. Esses recursos permitiriam que no estabelecimento de intercâmbios entre os conteúdos estéticos e emocionais do filme as experiências de cada um, suas subjetividades e afetividades viessem à tona, à consciência. No capítulo anterior, vimos que uma das preocupações de Ilka em relação ao cinema recreativo ficcional era o risco de que ele fosse um meio de *evasão da realidade*, expressão utilizada com frequência para se referir à alienação. Porém, o uso do cinema como dispositivo para o desenvolvimento da expressividade infantil se contraporía a essa ideia de evasão da realidade, visto que para a professora não se tratava apenas de fazer a criança falar, escrever, ou desenhar sobre o filme assistido, e sim de articular essa experiência – sensorial, cognitiva, emocional e artística – à sua experiência do mundo. Fazendo um paralelo com a tese de Herbert Read, para quem a arte deve ser a base dos processos educativos – a educação a partir do cinema defendida por Ilka ajudaria a criança e adolescente a desenvolver recursos próprios de interpretação e de escolhas no mundo e, no limite, contribuiria para que eles se tornassem não só espectadores ativos, mas indivíduos críticos e atuantes na sociedade. Podemos dizer que Ilka dava legitimidade à voz das crianças, respeitando suas opiniões e buscando verdadeiramente compreendê-las, ao mesmo tempo em que acreditava na sua capacidade de discernimento.

Nesse sentido, o *bom cinema*, para Ilka, era aquele que poderia contribuir para ampliar a experiência de crianças e adolescentes sobre os problemas do mundo, dos indivíduos e deles próprios. Assim, a professora encontrou em *Crina Branca* o protótipo do *bom cinema* não só porque ele respondia aos seus anseios políticos e filosóficos, mas, principalmente, porque o curta de Lamorisse ia ao encontro de sua crença pessoal de que educar através da arte seria a melhor forma de educar. Por isso, para Ilka o cinema poderia ser uma escola de vida. Desde que ele auxiliasse para refletir sobre a realidade, e nesse exercício de reflexão contribuísse para uma ampliação da experiência de crianças e adolescentes.

Optamos por encerrar esse capítulo com as reflexões a respeito do filme *Crina Branca*, porque acreditamos que elas nos ajudam a compreender não só a perspectiva pedagógica de

Ilka Laurito, mas também o caráter histórico e cultural da relação cinema, infância e educação. Nesse sentido, cabe aqui um breve comentário a respeito daquilo que historicamente compreendemos como um filme adequado à infância. De fato, por muitos anos *Crina Branca* foi concebido como uma obra cinematográfica endereçada ao público infantojuvenil e são inúmeros os depoimentos que encontramos na internet de adultos, que hoje têm entre sessenta e setenta anos, que afirmam que essa obra marcou sua infância. A propósito, não apenas *Crina Branca*, mas por muito tempo grande parte da filmografia de Lamorisse foi associada ao público infantil, o que fez com que ele ficasse conhecido como “realizador de filmes para crianças”. Essa expressão, ainda recorrente em textos sobre o cineasta, foi retomada por Bianka Zazzo, no texto *Les films de Lamorisse*, (*Revue Enfance*, t. 4, n. 4, 1956, p. 72), escrito por ocasião do lançamento de *Ballon Rouge*. Porém, em entrevista à autora, o cineasta recusava tal reconhecimento, afirmando que o único filme que concebeu para crianças foi *Bim, le petit âne*, e que este, ao contrário dos dois outros curtas premiados, foi um fracasso de público. De todo modo, essa ideia ainda persiste e o rótulo de “cineasta da infância” até hoje é associado ao diretor. No entanto, à luz do tempo presente, e das questões colocadas em relação aos problemas da proteção da infância diante de certos produtos audiovisuais, nos questionamos se esse ainda seria um filme adequado para crianças. Será que hoje, uma obra que apresenta cenas tão violentas, entre elas a sequência de uma criança sendo arrastada por um cavalo por metros, ou sendo levada por esse mesmo animal para as profundezas do mar, seria indicada sem restrições ao público infantil? Como as crianças de nosso tempo encarariam as escolhas estéticas e narrativas de Lamorisse? Quais os debates que, atualmente, os professores poderiam propor aos seus alunos tendo como base esse filme? Será que sua mensagem política e pedagógica e as temáticas culturais e sociais levantadas por ele ainda são válidas para as crianças de 2022? E sendo válidas, será que esse filme é a melhor estratégia educativa para trabalhar com elas em sala de aula?

Em 2007, os filmes *Ballon Rouge* e *Crina Branca* foram colorizados, remasterizados, ganharam uma nova dublagem e tiveram um novo lançamento nos cinemas dos Estados Unidos. Como parte dos eventos de divulgação do relançamento, o crítico de cinema no jornal *New York Times*, Terrence Rafferty, escreveu um artigo intitulado *Two short fables that revel in freedom*. Ele inicia sua crítica aos filmes da seguinte forma: “*Crina Branca* e *O balão vermelho*, de Albert Lamorisse, estão entre os filmes infantis mais famosos e homenageados do mundo. [...] Mas coisa de crianças eles não são. As histórias são simples, semelhante a fábulas; os heróis são meninos; o tema principal de cada um é a pureza e o poder da

imaginação da criança; e clima de ambos os filmes é estonteante. No entanto, eles são filmados a partir de uma melancolia muito adulta, e uma consciência de que a vida não corresponde às imagens exuberantes produzidas em nossa mente” (RAFFERTY, 2007, tradução nossa). Embora o crítico reconheça a genialidade de Lamorisse, ele afirma que seus filmes “infantis”, não servem às crianças. Para Rafferty, são filmes adultos que se referem aos problemas da vida adulta e, portanto, não devem ser recomendados ao público infantil.

Philip Kennicott, crítico do jornal *Washington Post*, compartilha de uma opinião muito parecida com a de Rafferty. No artigo ‘*Red Balloon*’ and ‘*White Mane*’: *Childhood Colored by Adult Cynicism*, ele se refere aos filmes de Lamorisse como “reduções muito cínicas do impulso primário à fé religiosa” (KENNICOTT, 2007, tradução nossa). Assim como seu colega do *NY Times*, Kennicott também considera os dois filmes verdadeiras obras de arte, porém para ele suas imagens são enganadoras e mentem para as crianças. Segundo esse crítico, Lamorisse construiu realidades ficcionais a partir de idealizações que não ajudam a compreender os problemas dos personagens e nem produzir vínculos construtivos com o mundo real. A respeito dessas idealizações presentes nos dois curtas restaurados do cineasta, afirma que tais universos

Não existem, não existiam em 1956 e provavelmente nunca existiram, exceto em fantasias francesas cuidadosamente construídas. E a visão de Lamorisse da vida camponesa no sul da França, em Camargue, também nunca existiu. Esses filmes se passam num mundo de mentiras. Mentiras inocentes? Não necessariamente. [...] As belas imagens de ambos os filmes são empregadas para defender um sistema moral – uma promessa contundente de recompensas por bom comportamento – não muito mais sofisticado do que o de Papai Noel e o Coelho da Páscoa. Ah, a tradição consagrada pelo tempo de adultos doutrinando crianças em uma visão de mundo que só levará a uma amarga decepção, a menos que as crianças se recusem a crescer. O que parece ser cada vez mais o caso. (KENNICOTT, 2007, tradução nossa).

Apesar de ambos serem artigos de opinião, os textos publicados no *New York Times* e no *Washington Post*, em 2007, evidenciam um ponto de vista que não estava dado quando Ilka, Bazin e outros críticos defendiam *Crina Branca* como um paradigma do cinema para crianças. Essa mudança de avaliação a respeito dos filmes de Lamorisse pode ser lida por nós como uma mudança na compreensão daquilo que consideramos adequado ao público infantil. Aquilo que, nas décadas de 1950 era entendido por alguns educadores e intelectuais como bom, adequado e educativo para crianças, sessenta anos mais tarde parece não ter o mesmo significado, pois não corresponde ao que a sociedade do tempo presente espera e deseja para a infância. Segundo nosso entendimento, no entanto, isso não significa que filmes como *Crina*

Branca devam ser abandonados ou esquecidos. Ao contrário, eles devem ser revistos e trabalhados por professoras e professores, pois ajudam a compreender como nossas ideias a respeito da infância e sua educação são pautadas em valores que se transformam. Ou seja, são construções históricas e culturais que resultam de disputas e articulações de diferentes campos do saber, como a Psicologia, Educação e Direito, por exemplo. E que os filmes para crianças, assim como outros produtos culturais – leia-se mercadorias²⁹⁵ – direcionados a esse público, dialogam com as expectativas que a sociedade cria para a infância e como, partindo dessas expectativas, define aquilo que seja adequado ou não²⁹⁶.

Se as concepções a respeito daquilo que consideramos serem filmes adequados às crianças e adolescentes mudam conforme as diferentes formas de compreender a infância, a relação desses produtos culturais com a Educação também se transforma. A propósito, enquanto escrevíamos nossa tese o debate – nunca encerrado – a respeito do uso do cinema e outros audiovisuais no ensino ganhava novos significados. A pandemia do Coronavírus impôs a estudantes e educadores do mundo inteiro a situação inédita do ensino remoto massivo. Nessa nova condição, mesmo que temporária, os filmes disponíveis em diversas plataformas

²⁹⁵ Embora não tenhamos analisado neste trabalho a emergência do cinema para crianças tendo como base a perspectiva da Indústria Cultural, proposta por autores ligados à Escola de Frankfurt, é importante assinalar que compreendemos que a ampliação da oferta de filmes endereçados ao público infantil está ligada diretamente a lógica de mercado, que encontra nas crianças e adolescentes consumidores em potencial. De fato, não nos propomos nessa tese a fazer tal reflexão, pois compreendemos que se trataria de um outro trabalho. No entanto, consideramos que as reflexões sobre a infância produzidas a partir dos pressupostos da Indústria Cultural são fundamentais para o debate contemporâneo, pois evidenciam os interesses econômicos das grandes indústrias de entretenimento, que dominam a produção de filmes para crianças. À propósito, encontramos um número significativo de trabalhos acadêmicos concebidos a partir desse ponto de vista. Nesse sentido, indicamos a leitura da dissertação de Danielle Regina do Amaral Cardoso (2011), *Indústria Cultural e infância: uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças*. Essa perspectiva de análise também está presente nos artigos *A infância e a sociedade do consumo: indústria cultural e imaginário infantil* (OLIVEIRA e PASCHOAL, 2015) e *A infância e a criança na arte e na indústria cultural: problema da educação?* (OLIVEIRA, BADIA e FORTUNATO, 2020).

²⁹⁶ No caso específico dos filmes e audiovisuais, os critérios legais para a exibição de filmes para crianças atualmente são regulados pelo Manual da Nova Classificação Indicativa (Brasil, 2006). Criado à luz da Constituição de 1998 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, as prescrições do Manual pretendem proteger crianças e adolescentes de produtos audiovisuais inadequados aos diferentes estágios de desenvolvimento, determinados pela idade. Construído após um longo debate entre membros da sociedade civil e especialistas em das áreas de Educação, Psicologia, Pediatria, Direito, entendemos que o Manual de 2006 foi uma conquista sem precedentes para a infância brasileira. No entanto, ele carece de revisão, sobretudo após a popularização da internet. Também é preciso repensar o Manual à luz do uso educativo que professoras e professores fazem dos audiovisuais hoje em dia. Se formos nos ater às classificações de obras cinematográficas feitas a partir dos critérios do Manual, muitos filmes que resultariam em propostas pedagógicas inovadoras não são recomendados para determinadas faixas etárias, o que limita o trabalho docente. A classificação dos filmes pode ser acessada no portal do Ministério da Justiça (<http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/EscolhaTipo.jsp>), porém a grande maioria dos filmes avaliados são comerciais. Infelizmente, nesse site não são encontradas informações sobre obras mais antigas ou pouco conhecidas do grande público na atualidade, como é o caso de *Crina Branca*.

online (YOUTUBE, Netflix, Amazon Prime Vídeo, Disney+) foram mobilizados de forma massiva por professoras e professores, como estratégia para tornar o ensino não presencial – mediado na maioria das vezes por telas de computadores, tablets ou celulares – menos cansativo e mais dinâmico e atraente. Não é nosso objetivo refletir sobre o modo como os filmes foram utilizados durante o período do ensino remoto (entendemos que essa reflexão exigiria uma investigação à parte), nem criticar as escolhas feitas por professoras e professores nesse momento excepcional de emergência sanitária. Porém, o uso intensificado de audiovisuais durante a pandemia atualizou um debate que vem sendo desenvolvido há décadas sobre o papel do cinema na Educação e sobre como nós, educadores, lidamos com esse produto artístico e cultural. Conforme aponta Rosália Duarte (2002) “embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento”. Para essa autora, apesar dos esforços de educadores que vem buscando trabalhar com o Cinema partindo de sua especificidade de arte narrativa, e das iniciativas de núcleos de pesquisas ligados a cursos de Comunicação e Educação de universidades brasileiras, ainda impera entre a grande maioria dos professores a ideia de que o cinema é um recurso didático de segunda ordem. Para muitos ele serve à Educação na medida em que ilustra “de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis” (DUARTE, 2002, p. 87). Uso que não se difere muito daquele concebido pelos educadores escolanovistas das décadas de 1930 e 1940.

Nesse sentido, consideramos que o trabalho desenvolvido por Ilka Laurito junto à Cinemateca Brasileira traz uma grande contribuição para o debate sobre infância, cinema e educação ainda válida em nosso tempo. É importante ponderar que desde 1964, quando as atividades do Departamento Infantil foram encerradas, foram desenvolvidas em diferentes lugares do país muitas iniciativas que visavam aproximar o cinema – entendido como um dispositivo artístico produtor de conhecimentos e subjetividades – do cotidiano escolar. Nesse sentido, destacamos o importante papel do CINEDUC (Cinema Educação), um projeto criado pela professora Marialva Monteiro, no Rio de Janeiro, em 1969 e que até hoje ainda está em funcionamento²⁹⁷. Conforme relato apresentado por Marialva Monteiro (1990, p. 2) em sua dissertação de Mestrado, sua prática cineclubista associada ao trabalho que veio a desenvolver em 1969 com o Padre Guido Logger²⁹⁸, referência no debate sobre cinema e infância na época

²⁹⁷ Atualmente, o CINEDUC se configura juridicamente como uma ONG (Organização não-governamental) sem fins lucrativos.

²⁹⁸ Desde o final da década de 1950 o Padre Guido Logger oferecia cursos sobre Filmologia e História do Cinema em instituições ligadas à Igreja Católica, com o respaldo institucional da OCIC e o apoio de

de Ilka, serviu de base para a criação de um projeto que via no cinema um “recurso possível para a promoção do homem nos seus valores sociais e pessoais”. Nesse mesmo ano, a convite da OCIC e estimulada pela CNBB, Marialva Monteiro participou de uma formação no Peru com Luis Campos Martinez, criador do Plan de Educación Cinematográfica de Niños (PLAN DENI), um projeto que, segundo Monteiro, obedecia à necessidade de

reatualizar a educação primária e secundária dos países da América Latina. Seu objetivo [era] a formação da criança para a liberdade e o desenvolvimento integral da pessoa. Seu objetivo imediato, [era] o aprendizado de uma linguagem – a audiovisual – a que ela estava exposta diariamente, e à qual a escola desconhecia ou simplesmente deixava de lado. (MONTEIRO, 1990, p, 3)

Segundo Tatiana Cubeiros Vieira (2008), o método de alfabetização audiovisual desenvolvido por Luis Campos Martinez foi apropriado pelo secretariado latino-americano da OCIC, que se empenhou em difundir-lo para outros países da América Latina. Desta forma, a ida de Marialva Monteiro ao Peru resultou em um convite para que Luis Campos Martinez, criador do PLAN DENI, viesse ao Brasil para oferecer um curso a alguns professores. A partir desse curso foi criado o CINEDUC, concebido para ser uma célula brasileira do projeto latino-americano de educação audiovisual. Cabe aqui uma breve contextualização a respeito da expansão do PLAN DENI para alguns países da América Latina. Esse movimento pode ser entendido como uma reação às investidas culturais estadunidenses que contribuíram para o avanço dos governos ditatoriais na região²⁹⁹. Nesse sentido, tornou-se um consenso entre os intelectuais latino-americanos ligados à esquerda e críticos aos governos autoritários, de que os meios de comunicação, e os filmes por eles difundidos, seriam ferramentas de manipulação da população e de divulgação do discurso imperialista estadunidense. Para esses intelectuais, os meios de comunicação – em especial o cinema, a imprensa e a televisão, que se popularizava nos países periféricos – tiveram um papel fundamental na derrubada de governos progressistas e na instalação das ditaduras latino-americanas durante as décadas de 1960 e 1970. Assim, se fazia necessário construir um contradiscurso, que passasse

membros da ala progressista da igreja. Anos mais tarde, Logger passou a coordenar a Central Católica de Cinema da CNBB, e nessa condição contribuiu para que o debate sobre cinema latino-americano se estabelecesse também no Brasil.

²⁹⁹ A obra *Para ler o Pato Donald*, do escritor argentino Ariel Dorfman e do sociólogo franco-belga, Armand Mattelart, ambos radicados no Chile e consultores culturais e de comunicação do governo de Salvador Allende, foi um marco desse debate. Publicado em 1971, o livro denuncia as estratégias de propaganda imperialista de empresas como a Disney, que usavam seus personagens para divulgar para crianças e adolescentes os valores culturais capitalistas e imperialistas dos Estados Unidos.

primeiramente por um conhecimento profundo do funcionamento dos meios de comunicação e, posteriormente por sua apropriação por professores e estudantes³⁰⁰.

Idealmente, as crianças deveriam aprender a ler os filmes, mas também os produzir. E essa foi a proposta educativa desenvolvida por Marialva Monteiro e outras educadoras associadas a ela a partir de 1970, com a criação do CINEDUC. Trata-se de um projeto de educação para os meios, que se diferencia do trabalho de Ilka Laurito na medida em que dá um enfoque muito grande à produção, não apenas de filmes, mas também de programas para rádio, vídeos e programas para TV. Embora a ênfase no cinema estivesse na base da criação do PLAN DENI – daí o programa de Martinez ser chamado de Plan de Educación Cinematográfica de Niños – com o crescimento da influência da televisão e da publicidade sobre o público infantil nas décadas de 1970 e 1980, as especificidades da arte cinematográfica se diluíram e passaram a fazer parte de uma de uma categoria mais ampla: os meios de comunicação. Tal ampliação implicou em novas problematizações sobre a influência dos audiovisuais para a infância, que não necessariamente estavam dadas para Ilka. Conforme apontou Marcus Tadeu Tavares (2013) em sua tese, *Impasses na construção da política pública de produção audiovisual para crianças e adolescentes nos anos 2000*, a década de 1970 marca um momento novo na relação entre Cinema e Infância, caracterizado pela aproximação da Educação à Comunicação e por uma mudança de perspectiva do uso dos audiovisuais no ensino. Diante da constatação de que o poder da mídia sobre a sociedade era responsável pela manutenção das injustiças sociais e, no caso da América Latina, dos governos ditatoriais, diversos intelectuais latino-americanos passam a defender a ideia de que é necessário educar a população – e em especial as crianças – para receber de forma crítica as mensagens difundidas pelos meios de comunicação. Mais do que isso, era necessário se apropriar desses meios e usá-los para educar o povo.

A proposta de educação *para e pelos* meios de comunicação, além de ser mais abrangente, partia de outros problemas epistemológicos, incluindo pressupostos e categorias

³⁰⁰ Na América Latina, uma resposta à influência dos meios de comunicação que propagavam ideias imperialistas foi o desenvolvimento, a partir da década de 1980, de experiências com a produção de vídeos pelos movimentos sociais. Conforme demonstrou Henrique Luiz Pereira Oliveira (2001), tratava-se de ações de cunho político e pedagógico voltadas à produção de vídeos que abordassem temáticas que contribuíssem para fortalecer a luta dos diferentes movimentos sociais, público-alvo dessas produções. Idealmente, esperava-se que os sujeitos público-alvo dos vídeos fossem também seus realizadores, garantindo a expressão de seus pontos de vista. De certo modo, é possível estabelecermos um paralelo entre as estratégias de ação desenvolvidas por Luis Campos Martinez para o Plan Deni, que visava a alfabetização imagética e a produção de filmes, e a metodologia de ação desenvolvida anos mais tarde pelos defensores do vídeo popular.

de análise que emergiam naquele momento no campo da Comunicação Social³⁰¹. Referimo-nos às reflexões sobre indústria cultural desenvolvidas décadas antes por intelectuais ligados à Escola de Frankfurt e, principalmente ao desenvolvimento na América Latina de um pensamento de esquerda que via nos meios de comunicação um obstáculo à implementação de políticas socialistas na região, conforme observou BERGER (sd). Essas não eram influências importantes para Ilka Laurito, mas se tornaram fundamentais para aqueles que passaram a trabalhar com a proposta de educação *pelos* meios, como o CINEDUC e, a partir de 1980, a Educomunicação³⁰².

Segundo informações encontrados no site do projeto³⁰³, a história do CINEDUC pode ser dividida em três fases: de 1970 a 1980, em que as atividades de cineducação ocorreram apenas em escolas particulares; de 1980 a 1990, quando as atividades puderam se estender também para escolas públicas graças a patrocínios. Este também foi um momento de expansão do projeto para outras cidades brasileiras e até para outros países da América Latina, graças a iniciativa da OCIC/AL de inserir o projeto no Plan Deni. Foi nesse período que o projeto se voltou também para refletir sobre a TV, criando o programa Olho Mágico, exibido na TVE (canal de televisão educativa do governo federal) durante dois anos. A terceira fase vai de 1990 até nossos dias e é marcada pela filiação da entidade ao CIFEJ (Centre International du Film pour l'Enfance et la Jeunesse), órgão da UNESCO destinado a refletir e estimular produções cinematográficas para crianças a partir da perspectiva da proteção à infância, da participação infantil e do debate sobre direitos humanos. A partir dessa nova inserção, as atividades de cineducação propostas pela ONG passaram a ter um maior reconhecimento internacional e a entidade se tornou referência nos debates teóricos sobre alfabetização audiovisual de crianças e adolescentes.

³⁰¹ Essa ampliação é uma característica da proposta de educação pelos meios desenvolvida na América Latina. Dentro dessa perspectiva torna-se recorrente o uso do termo audiovisual, que engloba muitos outros recursos pedagógicos-comunicativos além do cinema, como slides sonorizados, vídeos, fotografia, produção de conteúdo para a internet, podcast etc. Nesse sentido, o cinema é uma vertente da cultura audiovisual que tem suas especificidades, mas essas são entendidas na relação com campo da Comunicação.

³⁰² A Educomunicação foi uma proposta de educação pelos meios desenvolvida no Brasil pelo professor de Comunicação da ECA/USP, Ismar de Oliveira Soares, na década de 1990 e que se consolidou como um consistente campo de pesquisa e ensino. De certo modo, os pressupostos da Educomunicação continuam, aprofundam e ampliam aquilo que o PLANDENI propôs originalmente. Do ponto de vista pedagógico, suas influências teóricas são, sobretudo, Célestin Freinet e Paulo Freire, além de autores latino-americanos que construíram suas teorias educativas a partir do diálogo com a área da Comunicação Social, como Mario Kaplún e Jesús Martín-Barbero. Para um conhecimento mais aprofundado da Educomunicação indicamos a leitura de *Educomunicação: um campo de mediações* (2000) e *Educomunicação – O conceito, o profissional, a aplicação* (2011), ambos de autoria de Ismar de Oliveira Soares.

³⁰³ Disponível em www.cineduc.org.br. Acesso: 07/08/2022.

As fases pelas quais passou o CINEDUC podem ser observadas também em outros projetos semelhantes de mídia-educação, ou educação pelas mídias, que se multiplicaram a partir de meados da década de 1980. Tais mudanças refletem um debate mais amplo que envolveu setores da sociedade civil e que estava atrelado a uma nova perspectiva jurídica a respeito da infância. Nos referimos especificamente às discussões que deram origem, em 1989, à *Convenção Internacional sobre direitos das Crianças* (CDC), documento aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, e ratificado por 196 países, entre eles o Brasil. Segundo GONÇALVES (2015; p. 34) esse documento se diferencia dos anteriores por garantir para as crianças direitos econômicos, políticos, culturais, sociais e participativos, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos. Diante desse novo paradigma jurídico da infância, o debate sobre a influência dos meios de comunicação sobre a criança mudava de perspectiva. Por um lado, compreendia-se que era necessário proteger crianças e adolescentes de produtos midiáticos ruins, que reafirmavam o imperialismo cultural, que ignoravam as realidades e as culturas locais, que estimulavam o consumismo e que colocavam crianças e adolescentes diante de situações e experiências inadequadas, como violências de diversas ordens (física, simbólica, psicológica) dentre elas, por exemplo, hiper sexualização dos corpos infantis. Por outro, reconhecia-se a necessidade de prover esses grupos etários com produtos culturais que propiciassem experiências estéticas e éticas humanizadoras, inclusivas e em sintonia com princípios da Declaração do Direitos Humanos e da própria Convenção.

Nesse sentido, a *Convenção sobre Direitos da Criança* foi um grande avanço em relação à *Declaração dos Direitos da Criança*, de 1959 – período em que Ilka Laurito iniciava seus estudos sobre cinema infantil – já que torna explícito o direito à liberdade de expressão das crianças e adolescentes (art. 13) e o compromisso dos estados signatários em garantir que os meios de comunicação fossem seguros e fornecessem acesso a informações e produtos culturais oriundos de diversas fontes, respeitando as necessidades culturais e étnicas de grupos minoritários, como as crianças indígenas, por exemplo:

Art. 13.1 A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

(...)

Art. 17. Os Estados Partes reconhecem a função importante desempenhada pelos meios de comunicação, e devem garantir o acesso da criança a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente aqueles que visam à promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral e de sua saúde física e mental. Para tanto, os Estados Parte devem:

- 6) incentivar os meios de comunicação a difundir informações e materiais de interesse social e cultural para a criança, de acordo com o disposto no artigo 29;
- 7) promover a cooperação internacional na produção, no intercâmbio e na divulgação dessas informações procedentes de diversas fontes culturais, nacionais e internacionais;
- 8) incentivar a produção e a difusão de livros para crianças;
- 9) incentivar os meios de comunicação no sentido de dar especial atenção às necessidades linguísticas da criança que pertença a um grupo minoritário ou indígena;
- 10) incentivar a elaboração de diretrizes apropriadas à proteção da criança contra informações e materiais prejudiciais ao seu bem-estar, tendo em vista o disposto nos artigos 13 e 18. (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989)

Partindo do trabalho desenvolvido por Lúcia Gonçalves Monteiro (2006), *Educação e Direitos da Criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos*, (TAVARES, 2013) observa que a *Convenção sobre os Direitos da Criança* foi um divisor de águas para o debate a respeito da relação infância, educação e audiovisuais. Isso porque o documento estabelece uma série de *direitos-liberdade*³⁰⁴ para definir direitos que implicariam em uma participação mais ativa das crianças nas dimensões culturais e políticas da sociedade:

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), além dos direitos já estabelecidos pelos documentos anteriores, chamados pela autora de *direitos-proteção*, traz à tona, pela primeira vez, os *direitos-liberdade*, no sentido de que as crianças, a partir de então não têm somente o direito à, mas o direito de. Por exemplo, o direito de opinião, de expressão, de pensamento, de informação e de religião. Trata-se de uma mudança de perspectiva de quem é a criança e de qual é o seu espaço dentro da sociedade. Uma mudança de paradigma que veio sendo gestada durante todo o século XX e que estabelece impactos em vários setores da sociedade, como a cultura, economia, política educação, saúde, psicologia, sociologia, etc. (TAVARES, 2013, p. 55).

No que diz respeito às definições de audiovisuais adequados para a infância e de seus usos para a educação da infância, Marcus Tadeu Tavares (2013) destaca que os princípios que norteiam os *direitos-proteção* e *direitos-liberdade* da CDC também se fizeram presentes nos

³⁰⁴ *Direitos-liberdade* é uma expressão utilizada por Lúcia Cláudia Gonçalves Monteiro (2006), para se referir a um conjunto de direitos de tendência liberal, presentes na CDC que a diferencia sobremaneira da Declaração de Genebra, de 1928 e da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959. Segundo essa autora, tais direitos partem do princípio de que as crianças são indivíduos livres que “possuem as competências necessárias para tomar decisões acerca de assuntos importantes das suas vidas e dever-lhes-ia ser permitido participar nessas tomadas de decisão” (MONTEIRO, 2006, p. 220). Partindo do princípio de que a criança é capaz de fazer escolhas, é preciso garantir que ela possa ter espaços para se expressar e ser ouvida. Por isso, a CDC prevê direitos que garantam uma participação mais ativa da criança na dinâmica social em que ela está inserida, como por exemplo, o direito à tomada de decisão em assuntos que são do seu interesse, ou à manifestação ou expressão de sua opinião e individualidade.

debates que deram origem ao *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1998, e de outras políticas públicas criadas a partir dele. Referimos-nos, sobretudo, à criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), órgão composto por membros do Poder Executivo e representantes da sociedade civil; à criação do *Manual de Classificação Indicativa* (2006), instrumento legal que estabelece regras para exibição e produção de produtos culturais destinados a crianças e adolescentes; e à publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 1999, que estabelece objetivos estéticos para a educação visando “a valorização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 1999). Diante dessa mudança de perspectiva em relação ao lugar da criança na sociedade e da construção de novas políticas públicas para a infância brasileira, o debate sobre infância e audiovisual se intensifica, sobretudo nos anos 2000. Conforme destaca Tavares,

Paulatinamente, houve um reconhecimento ou uma prática, digamos assim, de se promover ações no sentido de se aproximar cada vez mais os instrumentos, a linguagem e o conteúdo da mídia da escola, não só para atender a necessidade de ampliar a diversidade de olhares e contextos dos alunos, mas também para promover e garantir às crianças, diferentes meios para expressar suas ideias, vozes, expressões e intenções. (TAVARES, 2013, p.62)

Assim, a primeira década dos anos 2000 foi marcada por diversos eventos nacionais e internacionais, que colocavam a criança no centro do debate sobre a mídia, como a *4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes* (Rio de Janeiro, 2004); a *Conferência Nacional de Comunicação* (Brasília, 2009); e o *Seminário Infância e Comunicação: uma agenda para o Brasil* (Rio de Janeiro, 2009)³⁰⁵. Somados a esses eventos ainda destacamos que, a partir do primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (2003), o Estado brasileiro assumiu uma posição ativa na criação de políticas públicas voltadas para o audiovisual e a infância. Entre os anos de 2003 e 2016 o Ministério da Cultura lançou oito versões de editais de fomento à produção audiovisual destinada à infância – o edital *Curta Criança* – aumentando exponencialmente a quantidade de filmes, séries e animações destinadas ao público infantil. Graças aos recursos oriundos de leis de incentivo à cultura, como a Lei Rouanet, a qualidade estética e educativa dessas produções também ganhou destaque. Artistas e filmes brasileiros passaram a ter reconhecimento internacional, como é o caso do diretor Alê

³⁰⁵ Em sua tese de doutorado, *Impasses na construção da política pública da construção de audiovisuais para crianças e adolescentes nos anos 2000*, Marcus Tadeu Tavares analisa pausadamente cada um desses eventos, relacionando-os ao debate mais amplo sobre infância e audiovisual que se constitui no Brasil após a promulgação do ECA. Cf.: TAVARES, 2013, p. 60-64.

Abreu e seu filme *O menino e o Mundo* (2013), que em 2014 recebeu o prêmio máximo do Festival Internacional de Animação de Annecy, na França e em 2016 concorreu ao Oscar na categoria de melhor filme de animação³⁰⁶. Tais produções oriundas de políticas públicas passaram a fazer parte do acervo da Programadora Brasil, um projeto de guarda e divulgação de filmes criado em 2006 pela Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, em parceria com a Cinemateca Brasileira e o Centro Técnico de Audiovisual. O objetivo principal da Programadora Brasil era a criação de programas de exibição das produções nacionais em DVDs, a partir de uma curadoria especializada, estimulando a exibição desses materiais em escolas, cineclubes e pontos de culturas de centenas de municípios brasileiros. Além disso, a Programadora Brasil também se encarregou de produzir encartes e livretos orientando o uso de tais DVDs. No que diz respeito a temática de nossa tese, destacamos a criação criteriosa de diversos programas voltados ao público infantil por educadoras como Gilka Girardello, da Universidade Federal de Santa Catarina. Entre os anos de 2009 e 2013 a professora Gilka Girardello prestou consultoria para a criação dos programas *Animações para a Primeira Infância (que Todos Adoram!)*, *Adolescer*, *Visões da Infância*, *Curtas Infantis 6*, *Curtas Infantis 7* e *Curtas para Crianças 2*. Para Girardello, sua participação na organização desses programas infantis lhe permitiu conhecer as fragilidades da produção nacional para crianças, mas ao mesmo tempo lhe possibilitou “encontrar preciosidades, resultados de esforços muitas vezes heroicos para a realização de filmes de qualidade atentos às especificidades do público infantil” (GIRARDELLO, 2015, p. 188)³⁰⁷.

Além do acervo da Programadora Brasil, os filmes produzidos em decorrência da emergência de políticas públicas para o audiovisual infantil criadas a partir de 2003 também passaram a fazer parte da programação da *TVBrasil*, fundada em decorrência da criação Empresa Brasileira de Comunicação, ambas em 2007. Ainda no campo de políticas públicas, em 2011 entrou em vigor a Lei 12.485/11, que definia a obrigatoriedade de os canais de TV

³⁰⁶ O longa de animação *O menino e o mundo*, de Alê Abreu, narra a história de Cuca, um menino que percorre diversas regiões do país em busca de seu pai, um homem que precisou migrar para a cidade grande em busca de emprego. Do ponto de vista estético, a animação é inovadora e belíssima, pois procura reproduzir o mundo e os acontecimentos a partir do olhar do menino Cuca, por isso a técnica de desenho animado procura reproduzir as características do traço do desenho infantil, usando lápis de cor, giz de cera e formas bastante simples. Do ponto de vista narrativo, a história de Cuca é profundamente tocante e envolvente, na medida em que parte de um conflito bastante comum às crianças brasileiras: o abandono parental e o sonho do reencontro. Este não foi o primeiro filme de Alê Abreu destinado ao público infantil, em 2008 ele dirigiu *O garoto cósmico*, também produzido a partir de editais públicos de financiamento audiovisual.

³⁰⁷ No artigo *Encontrar, escolher e articular filmes brasileiros para crianças: notas a partir de uma curadoria*, Gilka Girardello (2015) descreve sua experiência como consultora da Programadora Brasil e reflete sobre a criação de critérios para a definição de programas para crianças.

por assinatura exibirem em sua programação pelo menos três horas de audiovisuais brasileiros por semana. Os principais beneficiados dessa lei foram, sem dúvida, os produtores de audiovisuais para crianças, que puderam exibir em grande escala séries como *Peixonauta* (Célia Catunda e Kiko Mistrorigo, 2007) e *Meu Amigãozão* (Andrés Lieban, 2010).

O início dos anos 2000 também marca a organização no Brasil de uma série de eventos sobre audiovisual e infância. É o caso da criação do *Festival Internacional de Cinema Infantil* (FICI), no Rio de Janeiro, e da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, ambos eventos que ocorrem anualmente e que neste ano de 2022 completam 21 anos de história. Em grande parte, a existência e a continuidade desses festivais foi possível graças aos audiovisuais produzidos a partir de editais como o Curta Criança, que alimentavam suas programações. Apesar de apresentarem diferenças entre si – o FICI dá um enfoque maior às produções internacionais – os dois festivais têm em comum o fato de associarem às exibições de filmes para crianças – selecionados a partir de uma curadoria especializada em cinema, infância e educação – programações destinadas ao público adulto. Assim, paralelo às exibições e atividades culturais voltadas ao público infantil, esses eventos organizam cursos, mesas-redondas e fóruns para debater questões contemporâneas relacionadas à infância e o audiovisual e às políticas públicas voltadas para a infância. Acreditamos que a existência desses debates e o modo como eles articulam temas caros à infância, como educação, protagonismo infantil, diversidade e direitos humanos, podem nos ajudar a compreender com mais profundidade a noção que temos hoje sobre filmes adequados à infância – problema que inspirou inicialmente esse projeto de tese, que acabou seguindo outros caminhos. Entendemos que essas relações estabelecidas em fóruns dessa natureza ajudam a pautar ações públicas e de mercado e, por isso, merecem um estudo aprofundado, que não foi possível realizar nesta tese. Ainda se tratando de políticas públicas, é importante mencionar a criação da Lei 13.006, de 2014, que obriga que as escolas de educação básica brasileira, sejam elas da rede pública ou privada, exibam duas horas de cinema nacional por mês como componente curricular complementar.

Gestada no âmbito dos debates sobre infância e audiovisual que se ampliaram no início dos anos 2000, essa lei nos coloca novamente o problema da inclusão do cinema na escola. Embora a Lei 13.006 tenha sido sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 2014, ela nunca foi efetivamente cumprida, visto que até hoje ela não foi regulamentada³⁰⁸. Ou seja,

³⁰⁸ A regulamentação da Lei estava à cargo do Conselho Nacional de Educação, que durante os anos de 2014 e 2015 priorizou a construção da Base Nacional Comum Curricular, prevista desde a criação da LDB, de 1996.

os gestores de escolas e os professores não sabem exatamente como os filmes nacionais devem ser inseridos no cotidiano escolar, se devem ser inseridos nas grades curriculares das disciplinas, ou se as suas exibições podem ser contempladas em atividades extracurriculares, por exemplo. Apesar de o processo da regulamentação da lei não ter tido continuidade, em grande parte devido ao golpe de 2016 que interrompeu o governo da presidenta Dilma Rousseff, a sua publicação gerou inúmeros debates, principalmente no meio acadêmico³⁰⁹ e no “chão da escola”. No que diz respeito às relações históricas entre cinema, infância e educação, a emergência dessa lei nos leva também a refletir sobre os desafios enfrentados por Ilka Laurito há 60 anos.

A despeito dos educadores das gerações anteriores – que rechaçavam os filmes de ficção por entender que seus aspectos emotivos e subjetivos atrapalhariam no processo de aprendizado e na apreensão objetiva do mundo por parte das crianças – Ilka Laurito se esforçou por construir uma proposta de uso do cinema na escola visando principalmente os filmes de ficção. Ela entendia que os valores educativos que as crianças necessitavam – sejam eles estéticos, humanos, políticos, éticos ou sociais – viriam justamente do aprendizado que essas obras cinematográficas tinham a oferecer. Além de promover a educação cinematográfica e de aproximar a escola de um debate que estava restrito a um grupo de intelectuais, a grande novidade de Ilka foi a inclusão de filmes de ficção na escola e a defesa de que um trabalho educativo sistemático, tendo como base essas obras artísticas. Para ela, o cinema seria um caminho para formar pessoas ativas socialmente, mas, sobretudo, pessoas capazes de aprender sobre si e sobre o outro a partir da experiência emocional oriunda dos filmes. O cinema, para Ilka, era um dispositivo social e cultural de humanização e, por isso, seu lugar deveria ser na escola. Por isso também, Ilka dedicou parte do tempo em que esteve trabalhando na Cinemateca Brasileira a construir um projeto de integração do cinema na vida escolar. Conforme demonstramos, a experiência com a disciplina Cinema: prática educativa, foi limitada. Ao curricularizar a cultura cinematográfica Ilka lançou mão de estratégias didáticas que se mostraram ineficazes, porque as condições estruturais oferecidas pela escola

Por um lado, o documento produzido pelo CNE que regulamenta a BNCC reconhece a existência da Lei 13.006, porém não incluiu o cinema como linguagem artística e nem define qual o seu lugar e função na escola.

³⁰⁹ Nesse sentido, destacamos os debates realizados na CineOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto nos anos de 2014 e 2015, que deram origem à publicação *Cinema e educação: a lei 13.006 172: Reflexões, perspectivas e propostas*, organizada pela professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Adriana Fresquet. A publicação apresenta reflexões de educadores, cineclubistas e profissionais ligados a grupos de pesquisas de diversas universidades brasileiras, que naquele momento se dedicavam a refletir sobre a interface do cinema e educação.

naquele momento dificultavam o acesso dos estudantes aos filmes. No limite, seus alunos aprenderam muito sobre o cinema em aulas teóricas semanais, mas quase não viram filmes. Assim, sem condições de exibir os filmes, Ilka não conseguiu atingir o ponto alto da ação educativa transformadora que almejava.

Atualmente, vivemos uma situação muito distinta. Apesar de toda a precarização que o sistema educacional público brasileiro vive, é comum encontrarmos nas escolas computadores e equipamentos de projeção. O desenvolvimento das tecnologias de comunicação ocorrido nas últimas décadas permitiu que nós, professoras e professores, tivéssemos acesso a um repertório bastante numeroso e diversificado de filmes produzidos em todos os lugares do mundo. Filmes que mostram as incontáveis situações emocionais vividas por crianças e adolescentes, que narram experiências de vida que jamais suporíamos existir e que são verdadeiras janelas abertas para o mundo exterior e interior. No que diz respeito à produção brasileira de audiovisual para crianças a situação também é completamente distinta de 60 anos atrás. Se Ilka se queixava da falta de obras nacionais que pudessem ser levadas às escolas para que as crianças tivessem acesso às experiências culturais e sociais de brasileiras e brasileiros de todos os cantos do país, hoje a situação é outra. Graças aos critérios previstos em editais como o Curta Criança³¹⁰, o Brasil passou a produzir filmes de altíssima qualidade estética e que privilegiam justamente as dimensões da experiência fílmica que Ilka considerava importante trabalhar na educação de crianças e adolescentes.

Além disso, são audiovisuais que se constituem a partir dos princípios previstos na Convenção dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Ou seja, partem de uma preocupação em prover produtos culturais de qualidade e adequados às faixas etárias de crianças e adolescentes (provisão e proteção). Muitas dessas produções também se preocupam em fugir de uma narração adultocêntrica, colocando as crianças e seus pontos de vista na centralidade narrativa. Os temas tratados por essas obras dialogam com assuntos que nas últimas décadas passaram a integrar os conteúdos escolares, como educação antirracista, educação para diversidade, educação inclusiva e diversidade das infâncias brasileiras. Não se trata apenas de temáticas, mas de todo um discurso narrativo composto por imagens e sons que por si só já contribuem para uma leitura crítica da sociedade. Em muitas dessas produções as experiências emocionais vividas pelos personagens – luto, violência doméstica, separação

³¹⁰ Na avaliação dos projetos a Comissão levará em conta os seguintes aspectos: criatividade artística, inovação de linguagem, comunicabilidade, relevância da abordagem acerca da cultura brasileira, viabilidade técnica e financeira, descentralização da oportunidade de produção e currículo do produtor e/ou do diretor, conforme o caso.

dos pais, adolescência, orientação sexual, pobreza, inadequação social – contribuem para o enriquecimento emocional e cognitivo das crianças espectadoras, ajudando-as a lidar com a diversidade de experiências que vivem e viverão no decorrer de suas existências. É nesse sentido que o trabalho de Ilka Laurito ainda tem muito a nos ensinar, apontando-nos profícuos caminhos para nossa prática docente e para novas investigações a respeito da relação cinema, infância e educação. Embora seu trabalho junto ao Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira tenha sido interrompido abruptamente³¹¹, ele propõe ferramentas ainda válidas para explorar pedagogicamente os conteúdos emocionais e subjetivos dos filmes.

Como vimos, o debate a respeito de cinema, infância e educação é longo e repleto de rupturas e retomadas. Este quadro, sintetizado acima, evidencia a relevância das propostas de Ilka Laurito para a atualidade, mas também serve como um indicador das mudanças históricas que ocorreram nas concepções de infância e de educação, e que estão presentes nos debates contemporâneos. Embora tenhamos utilizado a palavra retomada, é importante ressaltar que nunca se trata da mesma situação, ou os mesmos problemas históricos, porque essas retomadas são sempre novas, construídas à luz dos problemas colocados no presente. Nas últimas duas décadas vimos crescer o número de centros de estudos e programas universitários que se dedicam a refletir sobre cinema e educação. Hoje esse tema se tornou um campo de pesquisa e intervenção consolidado.

Além das ações educativas já citados anteriormente, consideramos importante destacar alguns projetos e trabalhos que têm contribuído sobremaneira para manter vivo esse debate. Nesse sentido, ressaltamos trabalho desenvolvido pela professora Adriana Fresquet, do Departamento de Fundamentos da Educação da UFRJ, que desde 2006 coordena o CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender, projeto que, tendo como ponto de partida o pensamento de Alain Bergala, tem contribuído para a formação de professores e para a construção de metodologias para leituras e construção de filmes na escola. Do mesmo modo,

³¹¹ Segundo informações extraídas do arquivo da cinemateca, os trabalhos do Departamento Infantil encerraram em 1964, quando Ilka foi à Inglaterra fazer estágio. As razões pelas quais ele não teve continuidade após o seu retorno não estão claras em nenhum dos documentos pesquisados. Inferimos, no entanto, que o golpe civil-militar e a instauração da ditadura eram incompatíveis com o projeto político educacional defendido pela Cinemateca Brasileira. Até onde sabemos, Ilka Laurito não foi pessoalmente perseguida pelo governo ditatorial, mas à medida que a ditadura se impôs, muitos de seus colegas, seja na área do cinema ou da educação, o foram. Além disso, durante a ditadura militar a situação financeira da Cinemateca se agravou profundamente o que deve ter contribuído para a interrupção de parte de suas ações pedagógicas. Há alguns anos a instituição retomou seu trabalho educativo voltado às crianças, mas ele não dialoga com o projeto desenvolvido pelo DI. São cadernos que selecionam filmes brasileiros depositados e indicam seu uso nas disciplinas escolares a fim de promover debates. A proposta está em diálogo com a Lei 13.006, porém não há um lastro histórico com o trabalho desenvolvido por Ilka no antigo Departamento Infantil da instituição.

também ressaltamos *Inventar com diferença: cinema e direitos humanos*, um projeto de 2014, mas que ainda colhe frutos, resultante de uma parceria da extinta Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República com o Departamento de Cinema da UFF, coordenado pelos professores Cezar Migliorin, Isaac Pipano e Luiz Garcia. Embora o esse projeto já tenha se encerrado, seu trabalho de formação de professores produziu reflexões e propostas educativas ainda válidas e presentes. Na UFSC salientamos o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), coordenado pela professora Mônica Fantin, do Departamento de Metodologia de Ensino, que tem se dedicado a refletir sobre a relação entre cinema, educação e cultura. Outras referências importantes para as reflexões acerca da Alfabetização Audiovisual atualmente são os trabalhos desenvolvidos pelas professoras Maria Angélica dos Santos, do Departamento de Educação da UFRGS e Rosália Duarte, do Departamento de Educação da PUC-Rio. Por fim, destacamos o importante papel da Rede Latino-Americana de Educação Cinema e Educação – Rede KINO – em articular e divulgar pesquisa na área, promovendo encontros e estimulando publicações acerca do eixo temático Cinema e Educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é decisivo, estou cada vez mais convencido, não é nem mesmo o ‘saber’ do professor sobre o cinema, é a maneira como ele se apropria de seu objeto: pode-se falar muito simplesmente, e sem temores, do cinema, desde que se adote a boa postura, a boa relação com o objeto cinema. O principal [...] é convencer disso as pessoas que estiverem dispostas a escutar e ajudá-las a fazê-lo se esse for seu desejo. E tirar todas as consequências imensas – que no momento são apenas entrevistas, dado tratar-se de uma pequena revolução na pedagogia – de se considerar realmente o cinema como uma arte.

(BERGALA, 2008, p. 27-28)

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido.

(VIGOTSKI, 1999.p.307).

Em *A hipótese-cinema*, Bergala constrói a ideia de que os filmes na escola não devam estar enclausurados na lógica disciplinar da instituição. Ao contrário, eles devem fazer parte do ensino, mas sem que as regras que normatizam esse mesmo ensino – currículos, didatização dos conhecimentos – os limitem. Daí que, para esse autor, o cinema deva ser um dispositivo de *alteridade* e de *encontro* com um outro tipo de conhecimento que a escola não está acostumada a oferecer. Mais do que isso, o encontro com o cinema deve ser uma experiência de exceção, que transgrida a natureza normatizadora e enclausuradora da instituição. A fim de esclarecer a sua *hipótese-cinema*, Bergala retoma Godard: “Existe a cultura, que é regra, e existe a exceção, que é a arte. Todos dizem a regra, computadores, *T-shirts*, televisão, ninguém diz a exceção, isso não se diz”. E, para Bergala *isso* – que é a arte – também não se ensina, se vivencia e se experimenta. Continuando com Godard, “isso se escreve, Flaubert, Dostoievski; isso se compõe, Gershwin, Mozart; isso se pinta, Cézanne, Vermeer; isso se grava, Antonioni, Vigo” (GODARD, apud BERGALA, 2008, p. 30). Cultura é regra. Entender e utilizar o cinema como arte na escola é exceção. O que exatamente essa frase está querendo dizer? Como ela pode orientar as professoras que como

eu usam filmes nas aulas? E como ela pode nos ajudar a compreender a trajetória desse trabalho que, por ora, se encerra?

As epígrafes selecionadas para encerrar esse trabalho têm em comum a valorização da arte como elemento fundamental na educação da infância e no processo de humanização das crianças. Essa é uma ideia bastante popular entre os educadores atualmente e a grande maioria de nós concorda com tal premissa e esforça-se para aplicá-la no seu fazer docente. Contudo, quando falamos em cinema, transformar esse pressuposto em uma prática educativa nem sempre é tão simples. Iniciei essa investigação questionando o modo como eu, professora de História da Educação Básica, venho utilizando filmes na sala de aula. Questionei também, a naturalidade com a qual ele é mobilizado no ensino ao ponto de se tornar um recurso didático prestigiado por muitos professores. No entanto, há uma história nesse uso, e essa história não se limita apenas a compreender o sentido educativo que damos ao cinema para crianças – embora isso seja um aspecto importante –, nem se ele pode ser recurso didático – a regra, parafraseando Bergala – ou se ele pode (e como pode) ser a exceção. Reconhecer a história desse uso implica também em perceber como o sentido educativo que damos aos filmes se relaciona com as concepções que temos da infância e dos artefatos culturais a ela destinados. Desta forma, interessava entender como estabelecemos critérios para definir os filmes que seriam, ou não, apropriados ao público infantil, os valores educativos que chancelavam essa adequação e como esses valores se transformaram com o passar do tempo. Ou melhor, como as transformações desses valores dialogavam com as mudanças em relação às expectativas que se tinha sobre a infância e a sua educação.

Responder a esses questionamentos exigiu uma pesquisa intensa em documentos de natureza diversa – filmes, decretos, leis, periódicos na área da Educação e Psicologia, jornais de grande circulação, relatórios de cineclube, correspondências institucionais, diários íntimos. Tal condição impôs desafios peculiares à investigação, pois precisei facejar fontes que abordam o assunto do cinema para crianças a partir de lugares muito distantes, construindo diálogos entre elas, de modo a obter indícios sobre como saberes relacionados ao Cinema, Educação e Infância se aproximaram, e o que esteve em jogo nos diferentes momentos em que ocorreram essas aproximações. Acredito que o diálogo construído diante da polifonia discursiva dos documentos tenha sido uma das grandes contribuições desse trabalho. Não porque ele tenha esgotado o que essas fontes têm a dizer, mas porque ele aponta para outras possibilidades de interpretação e para outras conversas possíveis. Além disso, ele corrobora a ideia de que, a despeito das inúmeras produções acadêmicas nessa área, a história das relações

entre cinema e educação está em constante construção, haja os materiais que estão disponíveis à pesquisadora, ou pesquisador, esperando por novos questionamentos e novas interpretações.

Ao longo desse estudo analisamos o percurso das relações entre cinema, educação e infância no Brasil desde o final da década de 1920 até meados da década de 1960. No primeiro capítulo da tese vimos que durante a década de 1920 o cinema era visto com muitas ressalvas. Nesse período, o discurso moralista, vinculado, sobretudo, ao campo jurídico e médico, afirmava ser o cinema uma *escola de vícios* e recomendava que para o bem das crianças o melhor seria afastá-las definitivamente dos filmes e das salas de exposições. Estamos nos referindo a um momento em que não havia filmes concebidos para o público infantil e nem a percepção por parte da indústria cinematográfica emergente de que crianças e adolescentes poderiam representar um potencial nicho de mercado. Essa ideia só viria a se materializar décadas mais tarde. Desta forma, predominou entre os intelectuais do início da década de 1930 uma forte desconfiança em relação às possibilidades de utilização do cinema na educação das crianças. Porém, ao mesmo tempo, alguns educadores vinculados ao movimento escolanovista viram nesse dispositivo técnico uma possibilidade de modernização da educação brasileira. Surgia daí um projeto para implementar o Cinema Educativo nas escolas brasileiras.

Embora as ideias a respeito do Cinema Educativo estivessem em diálogo com debates contemporâneos da Pedagogia Ativa, elas não ignoravam e nem iam de encontro aos discursos jurídico e médico sobre os perigos do cinema. Por isso, o projeto do Cinema Educativo defendido por esses educadores resultava em uma concepção bastante restritiva do que seria uma fita cinematográfica adequada à ação educativa. Os filmes exibidos nos espaços de entretenimento, que propiciavam experiências emocionais através de aventuras, romances, intrigas etc, eram incisivamente taxados de inadequados. Desta forma, apenas o uso de registros fílmicos que se ativessem à demonstração – aquilo que de certa maneira caracterizou a exposição de conteúdos no documentário clássico – eram admitidos no ensino. Para os entusiastas do Cinema Educativo, os filmes seriam instrumentos para trazer para a aula fatos e manifestações do mundo natural. Desta forma, o cinema seria uma ferramenta pedagógica que possibilitaria às crianças observarem fenômenos impossíveis de serem demonstrados de outra forma, como a visualização da mitose celular, ou o funcionamento de uma usina hidrelétrica. Assim, nessa sua primeira aproximação com a educação – materializada na proposta do Cinema Educativo – o cinema era compreendido como um dispositivo de suplementação de experiências da criança em formação. No entanto, conforme observamos nas obras *Cinema e*

Educação, de Jonathas Serrano e Venâncio Filho e *Cinema contra a Cinema*, de Canuto Mendes de Almeida, a escolarização do cinematógrafo tinha regras rígidas. As experiências que o cinematógrafo poderia suplementar às crianças eram aquelas que remetiam aos processos da natureza e da ação humana, por isso seu uso era estimulado nas disciplinas voltadas às ciências naturais. Por outro lado, o uso de filmes com objetivo de mobilizar experiências emocionais e subjetivas era considerado nocivo. Por isso, considerava-se, o cinema não era útil em disciplinas que não trabalhassem com o empirismo como princípio pedagógico, como História e Língua Portuguesa, por exemplo, e nesses casos, recomendava-se, não deveria ser utilizado.

Conforme observamos, a proposta de Cinema Educativo que emergiu no início da década de 1930 resultou de um processo de depuração e domesticação do cinema aos anseios das elites e da classe média (XAVIER, 2019; COSTA, 2005). Essa primeira clivagem entre filmes adequados, ou não, às crianças e adolescentes foi fundamental para a escolarização do dispositivo cinematográfico e resultou em experiências como as do professor Luiz Melo, relatadas no segundo capítulo. Porém, paralelo a esse uso escolarizado, vimos surgir durante o governo de Getúlio Vargas um novo interesse no cinema, que estava relacionado a sua capacidade de mobilizar e educar as massas. Nessa nova perspectiva que se abria, o uso de filmes educativos não estava mais limitado às escolas e às prescrições dos educadores. O cinema passou a ser valorizado não apenas como um aparato técnico, mas como portador de recursos narrativos capazes de apelar às emoções coletivas dos seus espectadores. Trata-se da instrumentalização do cinema pelo Estado, que implicou num esgarçamento do conceito de filmes educativos e que orientou a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Sob esse ponto de vista estatal e ideológico, Roquette-Pinto e Humberto Mauro, respectivamente diretor e cineasta do INCE, produziram *O dragãozinho manso*, um dos primeiros filmes brasileiros endereçados ao público infantil. A obra, que destoa da produção do INCE, é uma tentativa de educar as crianças para valores nacionalistas, higienistas e civilizatórios, característicos do período do Estado Novo. Mais do que isso, ela evidencia um esforço por parte do INCE de construir um cinema adequado à infância tendo como base não o modelo de Cinema Educativo proposto pelos educadores escolanovistas, mas o cinema comercial de entretenimento, ou de enredo, no qual a ficção e o apelo às emoções têm um papel preponderante.

Ainda em relação ao *Dragãozinho manso*, salientamos que apesar do reconhecimento que o cineasta Humberto Mauro goza no meio artístico e acadêmico, e dos inúmeros textos que se dedicam a refletir sua extensa filmografia, não encontramos em nossa investigação

nenhum trabalho dedicado ao estudo desse curta-metragem. Nossa hipótese é que por tratar de um filme endereçado ao público infantil e com soluções técnicas e estéticas muito discrepantes do restante da obra de Mauro, esse filme não tenha provocado o interesse dos pesquisadores. Porém foram justamente esses elementos ingênuos, amadores, imperfeitos e fantasiosos presentes em *O dragãozinho manso* que nos chamaram atenção. Talvez, por ser uma obra genuinamente concebida para crianças, Mauro tenha se permitido ousar e experimentar, investindo o filme de características que ele próprio atribuía à infância. De todo modo, o trabalho de análise aqui realizado lança luz sobre um momento do INCE e sobre a carreira de Humberto Mauro, que havia entrado para o esquecimento. E, mesmo que provisório e limitado, o exercício de interpretação desse filme apresentado nessa tese contribui para uma compreensão mais ampla da história do cinema para crianças no Brasil, na medida em que evidencia o caráter histórico e social dos valores educativos que cancelaram a sua produção.

Ao tomar como ponto de partida a ficção e o gênero narrativo característicos dos filmes recreativos como estratégia educativa, *O Dragãozinho Manso* anteciparia um novo momento da relação cinema, educação e infância. Como vimos, no período pós-guerra problemas filosóficos e éticos relacionados aos meios de comunicação de massas e, em especial, ao cinema, vieram à tona, principalmente na Europa. Nesse contexto, a Filmologia surge como uma resposta a esses dilemas. Trata-se de campo de conhecimento novo, que tinha como principal objetivo a investigação da influência que os filmes provocavam nos mais diversos públicos. Os debates produzidos no seio da Filmologia tinham um caráter multidisciplinar, e intelectuais oriundos da Filosofia, Sociologia e Psicologia se empenhavam em compreender o fenômeno cinematográfico, seja pelo seu aspecto social, seja pelas suas especificidades filmicas-perceptivas. Em nossa investigação procuramos demonstrar como, a partir da década de 1950, a Filmologia e as pesquisas na área da Psicologia da Criança vinculadas à perspectiva filmológica – estimuladas por estudiosos como Henri Wallon, René Zazzo, Bianka Zazzo e Hélène Gratiot-Alphadéry – contribuíram para a criação de novos critérios para se pensar o cinema infantil, sobretudo os chamados *filmes recreativos*. O que estava em jogo para esses psicólogos era compreender como as crianças de faixas etárias e condições sociais distintas reagiam aos estímulos sensoriais e narrativos dos diferentes filmes. Para isso, psicólogos da área da infância frequentavam cinemas, participavam de sessões de cineclubismo infantil e organizavam eles mesmos sessões de filmes nas quais convidavam crianças de diferentes idades. O intuito dessas investigações era coletar dados empíricos – seja

utilizando questionários, testes, ou observando o comportamento de grupos focais –, cruzar esses dados com os conhecimentos compartilhados no campo da Psicologia sobre o que se sabia a respeito do desenvolvimento infantil e dar respostas sobre os malefícios ou benefícios que o cinema poderia trazer à infância. Mas para isso, os psicólogos que se dedicaram a estudar os efeitos dos filmes sobre as crianças precisaram se dedicar também a entender o Cinema, sua linguagem e suas estratégias narrativas. Daí a aproximação entre Psicologia da Criança e Filmologia. Investidos de um caráter científico e fenomenológico, esses novos estudos retiraram o debate a respeito do cinema recreativo para crianças do campo moral, médico-higienista e policialesco, característico das décadas de 1930 e 1940.

Subsidiados por esses estudos, pelas reflexões que emergiram deles, e por uma nova compreensão acerca da importância do cinema para a cultura e para a formação dos indivíduos, os debates a respeito do cinema para crianças se transformavam. Nesse sentido, procuramos demonstrar em nossa tese como a Filmologia serviu para reafirmar o entendimento construído desde Ricciotto Canudo, com o *Manifesto das sete artes* (1923), de que o cinema era uma arte-total, e reiterar sua importância cultural. Assim, não se tratava mais de interditar o acesso aos filmes recreativos às crianças e adolescentes, pois o cinema já estava legitimado como um *fator de cultura*, mas de se estimular a produção e o consumo de filmes que estivessem de acordo com os diferentes momentos da infância. Assim, nos empenhamos por demonstrar como o interesse da Psicologia da Criança pelos filmes para crianças – e pela reação desse público diante dos filmes – permitiu uma nova aproximação da Educação com o cinema.

Na medida em que as pesquisas desenvolvidas por psicólogos e filmólogos apontavam os prós e os contras do uso do cinema na educação das crianças, que propunham categorias de filmes de acordo com a faixa etária e que elencavam elementos narrativos que deveriam ser evitados ou estimulados, educadoras como Ilka Laurito passaram a olhar para o cinema recreativo destacando sua potencialidade educativa. Porém, como vimos, eram outros os valores educativos que estavam em jogo. Cabe destacar que esse novo encontro do cinema com a Educação se deu em período em que a cinefilia e a cultura cinematográfica se tornavam populares entre os intelectuais brasileiros. Estamos nos referindo à década de 1950, período em que o movimento cineclubista se expande, as duas principais cinematecas brasileiras se estruturam – a do Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro e a Cinemateca Brasileira em São Paulo – a produção cinematográfica brasileira se intensifica e, principalmente, a ideia de que o cinema é a arte síntese do século XX se consolida. Tal consolidação do cinema enquanto uma arte narrativa, portadora de uma linguagem que produz

sentidos, permitiu uma compreensão de que os filmes, enquanto expressões artísticas, são produtos da reflexão humana e, portanto, são meios para se refletir sobre a condição humana. Por isso, os intelectuais ligados à cultura cinematográfica brasileira, dentre os quais destacamos Ilka Laurito, irão defender a inserção do cinema nas escolas.

Acreditamos que uma das principais contribuições de nossa pesquisa foi a de trazer à luz o trabalho desenvolvido pela professora Ilka Laurito em prol do cinema para crianças no início da década de 1960. Essa personagem, fundamental na trajetória investigativa dessa tese, circunscreve os debates de sua época sobre cinema, educação e infância. No Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira, Ilka construiu uma proposta de cineclubismo infantojuvenil que partia dos interesses das crianças e adolescentes e que se estruturava na participação ativa desses sujeitos. Para a professora, esse público estava ávido por bons filmes e, por isso, precisava ser ouvido e ser contemplado com ações pedagógicas que levassem ao desenvolvimento do seu senso crítico e da cultura cinematográfica. Na condição de educadora, de intelectual engajada nas causas sociais e humanas e comprometida com o caráter emancipatório da arte, Ilka tinha fé na infância e nos processos educativos que se davam a partir do uso de artefatos artísticos. Assim, empenhou-se na construção de uma nova proposta de educação da infância tendo como base o cinema, considerado por ela uma amálgama de todas as expressões artísticas. E foi esse empenho que procuramos evidenciar nos últimos capítulos de nossa investigação, analisando inúmeros documentos presentes no arquivo do Departamento Infantil.

É importante ressaltar, no entanto, que a proposta de uso do cinema no ensino desenvolvida por Ilka estava vinculada à emergência de novas ideias pedagógicas, que criticavam o caráter ideológico da educação tradicional e que propunham uma pedagogia social, baseada em uma proposta de educação crítica e libertadora. O que estava em jogo nessas propostas pedagógicas de caráter social compartilhadas por Ilka era uma concepção de educação que levasse em conta não apenas os conteúdos curriculares, mas, sobretudo, as experiências e vivências dos sujeitos que iriam recebê-los. Ou seja, que levasse em consideração as diferenças sociais e subjetivas das crianças e dos adolescentes. Além disso, tratava-se de uma concepção de educação que pretendia *refletir* sobre a sociedade, sobre os valores culturais hegemônicos e sobre os padrões estabelecidos como referência para a leitura do mundo. Para tanto, era necessário *olhar* para o mundo e para a condição humana, refletir sobre o mundo e sobre a condição humana lançando mão de outros objetos culturais, que fugissem da grade curricular tradicional. Assim, a arte – ou a *exceção*, parafraseando Godard,

citado acima – e em especial o cinema, vão ser mobilizados por Ilka com meios para a reflexão social e humana.

A novidade que Ilka propõe quando lança mão do cinema recreativo e ficcional na educação de crianças e adolescentes, e que a diferencia substancialmente do projeto de Cinema Educativo da década de 1930, é que para ela os filmes não são ferramentas para apresentar conteúdos determinados pela grade curricular tradicional ou para transmitir valores hegemônicos da sociedade com intuito de conformar os indivíduos aos padrões sociais. Ilka acreditava que o cinema, entendido como expressão artística e portador de uma linguagem própria, deveria servir à educação como um meio para a reflexão da condição humana. Nesse sentido, os conflitos vivenciados pelos personagens dos filmes que a professora exibia para as crianças eram entendidos como conteúdos educativos. Ilka entendia que os sentimentos vividos pelos personagens de um filme – dor, medo, alegria, abandono, revolta, conforto, felicidade – eram experimentados também pelos espectadores, e desta forma a experiência do cinema contribuiria para que as crianças conseguissem refletir sobre seus próprios conflitos e sentimentos. Pensar, escrever desenhar ou debater coletivamente sobre como um filme é capaz de mobilizar afetos eram, para Ilka, exercícios de crítica cinematográfica, que contribuiriam para ajudar as crianças a terem consciência de si, da cultura, dos valores sociais e, principalmente, do seu papel no mundo. Que contribuiriam para a formação do espectador ativo.

Procuramos evidenciar nessa pesquisa que o que Ilka Laurito construiu nos cinco anos em que esteve à frente do Departamento Infantil da Cinemateca Brasileira foi um projeto novo e, dado o contexto em que foi produzido, revolucionário, pois propunha de uma mudança de paradigma em relação às propostas de uso do cinema na educação da infância vigentes. Conforme apresentamos, a professora compreendia que os conteúdos afetivos e estéticos dos filmes recreativos e ficcionais eram fundamentais para a formação crítica e humanista de crianças e adolescentes. Nesse sentido, ao propor que filmes recreativos e ficcionais fossem utilizados no ensino, ela deu um passo significativo na superação de um entendimento que bloqueava a entrada de um amplo espectro de filmes no campo educativo. O que a metodologia desenvolvida por ela para trabalhar com o cinema na educação das crianças buscou valorizar foi justamente a parte temida pelos educadores dos anos 1920/30. Ou seja, a experiência intensa suscitada pela dinâmica da narrativa, pelos recursos da linguagem fílmica e pela emoção estética promovidas pelo cinema de entretenimento. Por isso, consideramos que a perspectiva de trabalho desenvolvida por ela na década de 1960

ainda é relevante e tem muitas contribuições a dar para os debates atuais a respeito do uso do cinema na escola.

REFERÊNCIAS

1. Filmes citados:

AVENTURAS com tio Maneco, As. Direção: Flávio Migliaccio. R. F. Farias Produções Cinematográficas / EMBRAFILME. Brasil, 1971. (1h30min)

AVENTURAS de Peabody & Sherman, As. Direção: Rob Minkoff. DreamWorks Animation / 20th Century Fox, EUA, 2014. (1h32min)

BALLON rouge, Le. Direção: Albert Lamorisse. Films Montsouris/Gebeka Films. França, 1956. (34 minutos)

BAMBI. Direção: James Algar, Samuel Armstrong e David Hand. Walt Disney Pictures, EUA, 1942. (1h10min)

BERLIN, sinfonia de uma grande cidade. Direção: Walter Ruttmann, Alemanha, 1927. (1h05min).

BIM, le petit âne. Direção: Albert Lamorisse. Société française du cinéma pour la jeunesse, França, 1949. (45 minutos)

BRANCA de Neve e os sete anões. Direção: William Cottrell, David Hand e Wilfred Jackson. Walt Disney Pictures, EUA, 1937. (1h23min)

CAÇADOR de fantasma, O. Direção: Flávio Migliaccio. Circus Produções Cinematográficas / Ipanema Filmes. Brasil, 1975. (1h20min)

CAMINHO para El Dorado, O. Direção: Bibó Bergeron e Don Paul. Walt Disney Pictures, EUA, 2000. (1h29min)

CENTENÁRIO da independência do Brasil. Direção: Francisco de Almeida Fleming José Medina. Rossi Filmes, São Paulo (SP), Brasil, 1922.

CIGARRA e a formiga, A. Direção: Ladislav Starewicz. Aleksandr Khanzhonkov Studios, Moscou, Rússia, 1913. (5 minutos).

CONGORILA. Direção: Martin E. Johnson. Fox Film, EUA, 1932. (1h12min)

CRIN Blanc. Direção: Albert Lamorisse. Films Montsouris/Janus Films. França, 1953. (47 minutos)

CROODS, Os. Direção: Kirk DeMico e Chris Sanders, DreamWorks, EUA, 2013 (1h38min)
DANÇA das bruxas, A. Direção: Francisco Dreux. Verona Filmes LTDA/Cinedistri/Embrafilme, Rio de Janeiro, Brasil, 1970. (1h40min)

O DRAGÃOZINHO MANSO. Direção: Humberto Mauro. MEC/INCE, Brasil, 1942. (25 min).

DUMBO. Direção: Samuel Armstrong, Norman Ferguson e Wilfred Jackson. Walt Disney Pictures, EUA, 1941. (1h04min)

ESCRAVA Isaura, A. Direção: Antônio Marques Costa Filho. Mundial Filme/Programa Serrador (SP) e Paramount (RJ), Brasil, 1929

FAÇANHAS de Lulu. Direção: Fábio Luz e Venerando da Graça, Brasil, 1916.

FOGO de palha. Direção: Joaquim Canuto Mendes de Almeida. Redondo Filme, São Paulo (SP), Brasil, 1926.

GAZOULY, petit oiseau. Direção: Ladislav Starewicz. Lux Compagnie Cinématographique de France, França, 1953. (13 minutos)

GIGI. Direção: José Medina. ABAM - Associação Brasileira de Arte Muda, São Paulo (SP), Brasil, 1925.

HERCULES. Direção: Ron Clements e John Musker, Walt Disney Pictures, EUA, 1997. (1h33min)

HOP to it! Direção: Ted Burnsten. Cumberland Productions/Arrow Pictures Corp., EUA, 1925. (38 minutos)

JARDIN public, Un. Direção: Paul Paviot. Contact Organisation - Pavox Films - Radio-Télévision Française (RTF), França, 1955. (17 minutos)

LADRÃO de Bagdá, O. Direção: Ludwig Berger, Michael Powell e Tim Whelan. United Artists, EUA, 1940. (1h46min)

L'ECOLE des facteurs. Direção: Jacques Tati. Cady Films, França, 1947. (16 minutos)
LIÇÃO de História Natural no jardim zoológico, Uma. Direção: Fábio Luz e Venerando da Graça, Brasil, 1916.

LIVRO de Carlinhos, O. Direção: Fábio Luz e Venerando da Graça, Brasil, 1916.

LOOPS. Direção: Norman McLaren. National Film Board of Canada (nfb.ca), Canadá, 1940. (2'42")

MANECO, o super tio. Direção: Flávio Migliaccio. R. F. Farias Produções Cinematográficas/EMBRASILME. Brasil, 1978. (1h28min)

MANHATTA. Direção: Paul Strand e Charles Sheeler. EUA, 1921. (9 min).

MEU pé de laranja lima. Direção: Aurélio Teixeira. Produções Cinematográficas Herbert Richers, Vassouras (RJ), Brasil, 1970. (1h35min)

MIL e uma noites, As. Direção: John Rawlins. Universal Pictures, EUA, 1942. (1h26min)
PALLE alene i verden. Direção: Astrid Henning-Jensen. Dansk Kultur Film DG/Nordisk Film Kompagni, Dinamarca, 1949. (25 minutos)

PICAPAU amarelo, O. Direção: Geraldo Sarno. Saruê Filmes/Embrafilme/Distribuidora Directa, São Paulo, Brasil, 1973. (1h37min)

PINÓQUIO. Direção: Norman Ferguson, T. Hee e Wilfred Jackson. Walt Disney Pictures, EUA, 1940. (1h28min)

PLUFT, o fantasma. Direção: Romain Lesage. Cinecastro Estúdios e Laboratórios Ltda. França Filmes do Brasil, Rio de Janeiro (RJ), Brasil, 1962. (1h35min)

POCAHONTAS. Direção: Mike Gabriel e Eric Goldberg. Walt Disney Pictures, EUA, 1995. (1h21min)

POLLYANNA. Direção: David Swift. Walt Disney Pictures, EUA, 1960. (2h14min)

PREFEITURA, A. Direção: Fábio Luz e Venerando da Graça. Brasil, 1916.

RAVIN des aigles, Le. Direção: Arne Sücksdorff. Suécia.

RIEN QUE LES HEURES. Direção: Alberto Cavalcanti. França, 1926. (45 min).

RIO a São Paulo para casar, Do. Direção: José Medina. Rossi Filmes, São Paulo (SP), Brasil, 1922.

SACI, O. Direção: Rodolfo Nanni. Brasiliense Filmes/Unida Filmes S.A., São Paulo (SP), Brasil, 1953. (1h05min)

SÃO PAULO: a sinfonia da metrópole. Direção: Adalberto Kemeny e Rodolfo Rex Lustig. São Paulo: Rex Film/Paramount, 1929. (130 min.).

SEGREDO de Kells, O. Direção: Tomm Moore e Nora Twomey. Les Armateurs/Vivi Film/ Cartoon Saloon/France 2 Cinéma, Bélgica-França-Irlanda, 2009. (1h11min)

NOS SERTÕES do Amazonas. INCE, Brasil, 1931.

SÉTIMO selo, O. Direção: Ingmar Bergman, AB Svensk Filmindustri, Suécia, 1957. (1h36min)

SINFONIA amazônica. Direção: Anélio Latini Filho. Latini Studio Ltda./Unida Filmes/ Cinedistri, Rio de Janeiro (RJ), Brasil, 1953. (61min)

TEMPO do pastelão, No. Direção: Phil Karlson. Mack Sennett, EUA, 1949. (1h10min)

UM HOMEM, uma mulher. Direção: Claude Lelouch. Les Films 13/Allied Artists Pictures Corporation, França, 1966. (1h42min).

VINGANÇA do cameraman, A. Direção: Ladislav Starewicz. Aleksandr Khanzhonkov Studios/Milestone, Moscou, Rússia, 1912 (12 minutos).

ZANZABELLE à Paris. Direção: Irène Starewicz. Discina, França, 1947.

2. Periódicos pesquisados

Études - Revue Catholique D'Intérêt Général, Paris, ano 61, v. 178, n. 1, jan. 1924.
Disponível no acervo digital de Gallica – Biblioteca Nacional Francesa

Revista de Psicologia Normal e Patológica. Ano II, nº 2. Abril- junho de 1957. Pp 3-12.
[separata]

Revue Enfance (1948 -1970). Disponível no acervo digital Persée
<https://www.persee.fr/collection/enfan>

Revue Intenationale de Filmologie (1947-1964). Biblioteca Paulo Emílio Salles Gomes,
Cinemateca Brasileira

Jornal O Estado de São Paulo (1920 – 1970). Acervo digital.

a) Documentos pesquisados no Arquivo Brasilianas, junto ao Instituto de Estudos
Brasileiros da Universidade de São Paulo:

Educação: Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São
Paulo. Edições de 1927 a 1930;

Boletim de Educação Pública (Publicação Trimestral da Directoria Geral de Instrucção
Pública do Districto Federal). Rio de Janeiro. Edições de 1930 e 1932 a 1935;

Revista Nacional de Educação do Museu Nacional – Ministério da Educação e Saúde Pública.
Edições publicadas de 1932 a 1934;

Revista Escola Nova. São Paulo: Estabelecimento Graphico Irmãos Ferraz. Edições de 1930 a
1931;

Revista de Educação: Órgão do departamento de Educação do Estado de São Paulo, edições
de 1933 a 1940.

b) Jornais e revistas pesquisados no acervo digital da Hemeroteca Brasileira:

Jornal A Noite, Rio de Janeiro (1940 -1950)

Jornal Diário de Notícias, Rio de Janeiro (1940 – 1947)

Jornal Diário do Povo, São Paulo, (1954 – 1964)

Revista Cinearte, Rio de Janeiro (1926-1931)

3. Documentos oficiais pesquisados no Diário Oficial da União e na Coleção de Leis do Brasil

BRASIL. Decreto n. 18.527, 10 de dezembro de 1928. Aprova o regulamento da organização das empresas de diversões e da locação de serviços teatrais. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 607, 1928.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, 12 de outubro 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 31 dez. 1927.

BRASIL. Decreto nº 21.240, 4 de abril de 1932. Nacionaliza o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a “Taxa Cinematográfica” para a educação popular e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 15 abr. 1932.

BRASIL. Decreto-Lei 2.024, 17 de fevereiro de 1940. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 23 fev. 1940.

BRASIL. Lei nº 378, 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 23 fev. 1937.

BRASIL. Decreto nº 51239 de 23/08/1961. Institui a Campanha Nacional de Cinema Educativo e dá outras providências. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 24 ago.1961.

BRASIL. LEI Nº 4.024, 20/12/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 20 dez. 1961.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DOU, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Manual da Nova Classificação Indicativa. Brasília: Ministério da Justiça. Secretaria Nacional da Justiça. Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e qualificação, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.485, de 12/09/2011. Dispõe sobre a comunicação audiovisual de acesso condicionado; altera a Medida Provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001, e as Leis nºs 11.437, de 28 de dezembro de 2006, 5.070, de 7 de julho de 1966, 8.977, de 6 de janeiro de 1995, e 9.472, de 16 de julho de 1997; e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.006 de 26/06/2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

Acervo Gustavo Capanema – CPDOC/Fundação Getúlio Vargas (acervo digital)

4. Referências bibliográficas:

ABREU, Ailton Bustamante. Escola e cinema: O cinema educativo na Escola Caetano de Campos em São Paulo entre os anos 30 e 60. (Dissertação). São Paulo: USP, 1999.

ACKERMANN, Kathrin. Les ‘symphonies urbaines’ dans le cinéma des années vingt. In: KUON, Peter; PEYLET, Gérard. Eidôlon: Paysages urbains de 1830 à nos jours. Bourdeaux: Presses Universitaires de Bourdeaux, 2004.

ADAMATTI, M. M. Crítica ensaística e resistência política em Jean-Claude Bernardet: o caso Lição de Amor. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 27, p. 120-132, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/NqKxNFmSQ4yz6H4YfsjqTFj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 02/05/2022)

AIRD, Maitê Custódio Rios. O jardim de infância Público anexo à Escola Normal da Praça: um estudo sobre gênero (1896-1926). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALBERA, François & LEFEBRE, Martin. Présentation. Filmologie, le retour? In.: *Cinemas - Revue d'études cinématographiques*. V.19 (N.2-3), 13–56, 2009. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/cine/2009-v19-n2-3-cine3099/037546ar.pdf>

ALBERA, François. Notes sur les rapports entre l'Office catholique international du cinéma et la filmologie. IN: *Cinemas – Revue d'études cinématographiques*. V. 19, (N 2-3), 2009, p. 103–112. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/037549ar>

ALEA, Tomás Gutiérrez. Dialética do espectador: Seis ensaios do mais laureado cineasta cubano. São Paulo: Summus, 1984,

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes. Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1931.

ALVARENGA, Ana Gabriela Saba. Intelectuais da educação como censores no trabalho da comissão de Censura cinematográfica (1932-1935). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, Curitiba, Anais... Curitiba: PUC/PR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/15186_6989.pdf. Acesso em: mar. 2021.

ANDRADE, Rudá de. Cronologia da cultura cinematográfica no Brasil. (Cadernos da Cinemateca, 1). São Paulo: Cinemateca Brasileira, 1962.

ARAÚJO, Roberto Assumpção. O cinema sonoro e a educação. (Tese apresentada ao concurso de Técnico de Educação), 1939.

ARIÈS, Philippe. História Social da criança e da família. (trad. Dora Flaksman) 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARAUJO, Mauro Luciano de. Negociações do real entre a fenomenologia e a filmologia: uma abertura ao mundo. *Faces da História*, v. 9, n. 1, p. 245-264, 27 jun. 2022. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/2275> Acesso: 12/08/2022.

AZEVEDO, Fernando de. A Escola Nova e a Reforma. *Boletim de Educação Pública da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal*, Rio de Janeiro, jan./mar. 1930.

AZZI, Enzo. Aspectos psicológicos da influência do cinema sobre a criança e adolescente. In.: *Revista de Psicologia Normal e Patológica*. Ano II, nº 2. Abril- junho de 1957. Pp 3-12. [separata]

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

BALZAGETTE, Cary and BUCKINGHAM, David. *In Front of the children: screen entertainment and Young audiences*. London: British Film Institute, 1995.

BALZAGETTE, Cary and STAPLES, Terry. *Unshirinking the kids: children's cinema and the Family film*. In.: BALZAGETTE, Cary and BUCKINGHAM, David. *In Front of the children: screen entertainment and Young audiences*. London: British Film Institute, 1995. Pp. 92-107.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e SANTOS, Maria Angélica dos Santos. *Escritos de Alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *História da arte-educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARROS, José d'Assunção. *Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história*. In: *Ler História*, n. 52, 2007. Pp. 127-159. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lerhistoria/2547>

BAZIN, André. *O que é o cinema?* São Paulo: UBU editora, 2018. (E-book).

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. (trad. Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta). Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UERJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. *Filmografia do Cinema Brasileiro (1900-1930)*. O Estado de São Paulo. São Paulo, Editora OESP, 1979.

BERNARDET, Jean-Claude. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERNARDET, Jean-Claude. *Historiografia clássica do Cinema Brasileiro*. São Paulo: Annablume, 1995.

BERNARDET, Jean-Claude. *Cinema Brasileiro: propostas para uma história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

BERNARDET, Jean-Claude e GALVÃO, Maria Rita. *O nacional e o popular na cultura brasileira: Cinema 1*. In.: ARTEPENSAMENTO. São Paulo, IMS, 1982,a. Disponível em: https://artepensamento.ims.com.br/item/o-nacional-e-popular-na-cultura-brasileira-cinema-i/?_sf_s=bernardet+galv%C3%A3o

BERNARDET, Jean-Claude e GALVÃO, Maria Rita. *O nacional e o popular na cultura brasileira: Cinema 2*. In.: ARTEPENSAMENTO. São Paulo, IMS, 1982,b. Disponível em: https://artepensamento.ims.com.br/item/o-nacional-e-popular-na-cultura-brasileira-cinema-ii/?_sf_s=bernardet+galv%C3%A3o

BERNARDET, Jean-Claude. *Trajatória Crítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BLAVA, Pedro. A ideia de cinema científico presente na obra de Jean Painlevé. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC/PPGH, 2015.

BONAFoux, Corinne. Les catholiques français devant le cinéma entre désir et impuissance: Essai d'une histoire du public catholique. Cahiers d'Études du Religieux, s.l., v. 2, n. 4, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cerri/1073#tocto2n4>. Acessado em: 10 out. 2020.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KULMANN JUNIOR, Moisés. Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino. (Mestrado em Educação). São Paulo, PPGE/PUC, 2005.

BULCÃO, Irene. Investigando as políticas de assistência e proteção à infância: psicologia e ações do Estado. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CAHIERS DE L'EXPOSITION INTERNACIONALE D'ART CINEMATOGRAHIQUE DE VENISE. Le film pour enfants. Veneza, 1950.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia [trad. Álvaro Lorencini]. São Paulo: UNESP, 1999.

CANUDO, Ricciotto. La naissance d'un sixième art. Essai sur le cinématographe. Les entretiens idéalistes, Paris, n. 61, 25 oct. 1911. Disponível em: https://www.film.uzh.ch/dam/jcr:cde830ca-7203-4040-84cb-c93b92ac8f5f/canudo_1922b_Manifeste%20des%20sept%20arts-Prim%C3%A4rquelle.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

CAPANEMA, Gustavo. Carta aos interventores. Rio de Janeiro: Arquivo Gustavo Capanema/CPDOC, 1938. Pasta: GC i 1938.00.00/1(2). Folha 1.

CARDOSO, Danielle Regina do Amaral. Indústria Cultural e Infância: uma análise das relações entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: UNESP/Araraquara, 2011.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, C. (Org.). Dimensões e horizontes da Educação no Brasil: ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigoto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Rio de Janeiro: EdUFF, 2004.

CARVALHAL, Fernanda Caroline de A. Instituto Nacional de Cinema Educativo: da história escrita à história contada - um novo olhar. Mnemocine, [S.l.], 15 maio 2009. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/25-historia-no-cinema-historia-do-cinema/113-fernanda-caraline-de-a-carvalhal>. Acesso em: maio 2021.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: um longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A Biblioteca de Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. Quaesito: Revista de Estudos de Educação. Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, nov. 2006.

CARVALHO, Antônio Carlos Duarte de. Curandeirismo e Medicina: Práticas Populares e Políticas Estatais de Saúde em São Paulo nas décadas de 40 a 50. Ed. UEL. Londrina, 1999.

CATELLI, Rosana Elisa. A 'Divisão de Filmes' da UNESCO e o cinema documentário. Esboços, Florianópolis, v. 19, n. 27, p. 196-128, ago. 2012.

CATELLI, Rosana Elisa. Dos "naturais" ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 e 1930. 2007. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

CATELLI, Rosana Elisa. Coleção de Imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1930. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 111, abr.-jun. 2010. pp. 605-624.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. (trad. Maria José do Amaral Ferreira). São Paulo: Cortez, 2013.

CHAVES, Geovano Moreira. Sob o desígnio da moral: o cinema além do filme (1900-1964). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.
CINEMA Educativo. Revista Escola Nova, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, jul. 1931.

COISSAC, Michel. Histoire du cinématographe de ses origines jusqu'à nos jours. Paris: Éditions du Cinéopse, 1925.

Convenção sobre os Direitos da Criança. ONU, 1989.

CORDEIRO, Andréa Bezerra. Luz e caminho aos pequenos: os primeiros Congressos Americanos da Criança e a Pan-Americanização dos saberes sobre a infância (1916 a 1922). 2015. 379f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CORREA JUNIOR, Fausto Douglas. Cinematecas e cineclubes: política e cinema no projeto da Cinemateca Brasileira (1952/ 1973). Dissertação de Mestrado. UNESP/ Assis. Julho de 2007.

CORREA JUNIOR, Fausto Douglas. A cinemateca brasileira: das luzes aos anos de chumbo. São Paulo: UNESP, 2010.

COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo. A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina. In: Revista Nupeart, v. 8; 2010; pp. 10-27

COSTA, Flávia Cesarino. O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

COSTA, Flávia Cesarino e CÁNEPA, Laura Loguercio. O cinema paulista para além dos estúdios. In.: FERNÃO PESSOA RAMOS E SHEILA SCHVARZMAN (Org.). Nova História do Cinema Brasileiro. São Paulo. Edições Sesc São Paulo. 2018. (E-book)

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. In: Patrimônio e Memória. São Paulo: UNESP/ FCLAs, v.3, n. 1, 2007; pp 45-62.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena; CUNHA, Maria Teresa Santos. Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Ed. das Mulheres, 200º. pp. 159-180.

DA-RIN, Sílvio. Espelho partido. Rio de Janeiro, Azogue, 2004.

DARNTON, Robert. O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa. 2ª ed. [Trad. Sonia Coutinho]. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DE CASTRO, Rosana. As ideias de Herbert Read: uma educação para a paz. In.: Revista Vis, v. 20, n.1. Brasília, jun. 2021. P. 126-143. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/38979/30447>. Acesso: 12/12/2021.

Declaração dos Direitos da Criança. UNICEF, 1959.

DEGRYSE, Camille. Célestin Freinet, l’image et le cinéma... De la fascination à l’émancipation. Cinéma-Ecole: aller-retour, actes du colloque de Saint-Etienne, novembre 2000. Lyon:, Presses Universitaires de SaintEtienne, 2001. Disponível em: https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/degryse_freinet_cinema.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

DELEUZE, Gilles. Espinosa: Filosofia prática. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DIAS, Fernando Correia. Durkheim e a sociologia da educação no Brasil. Em aberto, Brasília, DF, v. 9, n. 46, 1990.

DIDONET, Humberto. Antologia Cinematográfica. Porto Alegre: Paulinas, 1964.

DIDONET, Humberto. Curso de Cinema. Porto Alegre: Paulinas, 1960.

DUARTE, Joana Isabel. A cinepedagogia “enquanto grande função do cinema”. Discursos, modelos e experiências do cinema educativo em Portugal (1920-1950): o caso do Porto. In.: Revista CEM: Cultura, Espaço e Memória. Nº 10, 2019. Pp. 125-142. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/issue/view/497>. Acesso em 05/02/2021.

DUARTE, Rosália. Cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosália e ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. In.: Educação e Realidade. Nº 33(8): Jan/jun 2008. Pp.59-80.

DURKHEIM, Émile. A educação Moral. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. In.: Sociedade e Estado, v. 27, n. 3. Brasília, set./dez. 2012. p. 469-493.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. [Trad. Tomaz Tadeu da Silva]. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 07 -110.

ESPINOSA, Baruch. Ética. In: Os pensadores: Espinosa. São Paulo: Ed. Abril, 2003.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco (Orgs.). A Arte de Governar Crianças: a história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FANTIN, Mônica. Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália. (Tese de Doutorado). Florianópolis, UFSC/PPGE, 2006.

FANTIN, Mônica. Cinema e infância na escola: algumas questões sobre a escolha de filmes para crianças. In.: FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e respostas. Rio de Janeiro. Universo Produção, 2015. Pp. 178-186.

FANTIN, Mônica & RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores. São Paulo: Papirus, 2013.

FARGE, Arlette. O Sabor do Arquivo. [trad. Fátima Murad]. São Paulo: Edusp, 2009.

FAVARETTO, Celso. Prefácio. In.: SETTON, Maria Jacinto. A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume/USP, 2004. Pp. 9-13.

FERNANDES, Florestan. As ‘trocinhas’ do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1979. p. 153-258.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique. Escolarização de analfabetismo no Brasil: estudo das mensagens dos presidentes dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/CENTRO OESTE, 12., 2014, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2014. Disponível em: [https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ana-Em%^{c3}%adlia-Cordeiro-Souto-Ferreira_-Carlos-Henrique-de-Carvalho.pdf](https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ana-Em%c3%adlia-Cordeiro-Souto-Ferreira_-Carlos-Henrique-de-Carvalho.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

FERRO, Marc. Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In.: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (Orgs). História: novos objetos. [Trad. Terezinha Marinho] Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 199-215.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. [Trad. Maria Ermantina Galvão]. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o INCE? In.: SETTON, Maria da Graça Jacinto (Org). A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume/USP, 2004. p. 21-35.

FREINET Célestin. Le cinéma au service de l'école moderne et de la vie. *Enfance*, v. 5, n. 2, p. 171-176, 1952.

FRESQUET, Adriana. Cinema, infância e educação. In: Anais da 30ª Reunião anual da ANPED. Grupo de Estudos Educação e Arte. 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf. Acesso em: 12/04/2018.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e 'fora' da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e respostas. Rio de Janeiro. Universo Produção, 2015.

FULCHIGNONI, Enrico. Problèmes de psychologie infantile au cinéma. In: LE FILME POUR ENFANTS, ANAIS da 1ª Conférence Internationale du Film pour Enfants. Veneza, 1950. Pp. 25-34.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Cinema e Infância: os escritos de Dante Costa na Revista Seara Nova. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CINEMA DE VIANA DO CASTELO, 7., 2020, Viana do Castelo. Anais... Viana do Castelo: Associação de Produção e Animação Audiovisual, mar. 2020. p. 12-18.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). Infância, Escola e Modernidade. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p.83-100.

GALVÃO, Elisandra. A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALVÃO, Maria Rita. Burguesia e Cinema: o caso Vera Cruz. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GEPIEE. Documento: objetivos, pressupostos, campos de pesquisa e produção bibliográfica, 2000-2020. (Mimeografado). Florianópolis: UFSC, 2020.

GIRARDELLO, Gilka. Encontrar, escolher e articular filmes brasileiros para crianças. Notas a partir de uma curadoria. In.: FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e educação: a Lei 13.006. Reflexões, perspectivas e respostas. Rio de Janeiro. Universo Produção, 2015, pp. 187-195.

GOLOMBEK, Patrícia. Caetano de Campos: A escola que mudou o Brasil. São Paulo: EDUSP, 2019.

GOMES, Ângela de Castro. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. Revista da USP, São Paulo, n. 59, p. 116-133, set./nov. 2003.

GOMES, Paulo Emílio Salles. Cinema: trajetória no subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOMES, Paulo Emílio Salles. Uma Situação Colonial?, 1960. In: Contracampo – Revista de Cinema. Disponível em: <http://www.contracampo.com.br/15/umasituacaocolonial.htm>. Acesso: 15/04/2022.

GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013). Mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC/PPGE, 2015.

GONZAGA, Octávio. As crianças e o Cinema. O Estado de São Paulo, São Paulo, p. 4, 29 jul. 1933.

GRAÇA, Venerando. Fitas Pedagógicas. A Escola Primária, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, fev. 1917. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/208556>.

GRATIOT-ALFADÉRY, Hélène. Henri Wallon. [Trad. e org. Patrícia Junqueira]. Recife: Fund. Joaquim Nabuco/MEC/ Massanga, 2010.

GUILLAIN, André. Henri Wallon et la filmologie. 1895, Paris, n. 66, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/1895/4459>. Acesso em: 15 set. 2019.

GUSMÃO, Milene; SANTOS, Raquel Costa. Cinema e católicos no Brasil: entre a ação pastoral-religiosa e a ação cultural-educacional. In.: Revista Alceu (PUCRJ), v. 15, p. 146-167, 2015.

JALABERT, Louis. Le cinéma éducateur: la question de principe. Études - Revue Catholique D'Intérêt Général, Paris, ano 61, v. 178, n. 1, jan. 1924.

JALABERT, Louis. Le film Corrupteur. Paris: Action populaire, 1921.

JULLIER, Laurent. “L’esprit, et peut-être même le cerveau...” La question psychologique dans la Revue internationale de filmologie, 1947-1962. Cinémas, Montreal, n. 19, v. 2-3, p. 143-167, 2009.

KENNICOTT, Philip. ‘Red Balloon’ and ‘White Mane’: Childhood Colored by Adult Cynicism. In: Washington Post, 23/11/2007. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/wp-yn/content/article/2007/11/22/AR2007112201315.html>

Acesso: 20/05/2021

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. A morte dos coronéis: política interiorana e poder local. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

KOENIGIL, Mark. Cinema e criança. Tradução de Jeanne Marillier. São Paulo: Iris; Gráfica São José, 1955.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. O Jardim de Infância Caetano de Campos. In: REIS, Maria Cândida Delgado. Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo. São Paulo: Associação dos Ex-alunos do IECC, 1994.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1822). *Proposições*, Campinas, v. 7, n. 3, p. 24-35, 1996.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Ideias sobre a educação da infância no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, Rio de Janeiro, 1922. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 1998, São Paulo. Anais... São Paulo: SBHE, 1998. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0749.pdf>. Acesso: 11 set. 2020.

LABORDERIE, Pascal; SOLDÉ, Vivien. La violence au cinéma: un débat dans les réseaux de ciné-clubs confessionnels ou laïques (France, 1946-1953), *Presses universitaires de Caen Le Télémaque* 2018/1 N° 53 pp. 81 à 96. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2018-1-page-81.htm>. Acesso: 04/04/2021.

LAGNY, Michèle. O cinema como fonte histórica. In. NÓVOA, Jorge, FESSATO, Soleni, FEIGELSON, Kristian. *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. São Paulo: UNESP, 2009.

LARA, Thaís Vanessa . Cinema, infância e educação no I Festival Internacional de Cinema. In.: *Mnemocine*. 01/03/2016. Disponível: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/24-histcinema/216-thais-lara>. Acesso: 12/04/2020.

LARA, Thaís Vanessa. Cinema na escola: o cineclubismo infantil no Brasil. C. *Legenda: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, RJ, v. 35, n. 2, 2017. p. 117-134.

LARA, Thaís Vanessa. *Cinematoteca Brasileira: Cinema, Educação e Inclusão Social. As ações educativas do Departamento de Cinema Infanto-Juvenil (1954-1966)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

LAURITO, Ilka. *Cinema e Infância: Cadernos da Cinemateca*. São Paulo: Fundação Cinemateca Brasileira, 1962.

LAURITO, Ilka Brunhilde In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2953/ilka-brunhilde-laurito>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2021. Verbetes da Enciclopédia.

LE FILME POUR ENFANTS, ANAIS, do 1^a Conférence Internationale du Film pour Enfants. Veneza, 1950.

LEITE, Maria Isabel. Educação e cinema: um recorte sobre o papel cultural dos festivais. In.: LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana. (Orgs). Arte, infância e formação de professores. Campinas, 2004.

LENCINAS, Maria da Paz. “Imagens escritas, letras enquadradas”: Literatura e Cinema em Ilka B. Laurito e João Antônio (Mestrado em Letras). Assis: UNESP, 2015.

LESH, Paul. Moralizing Cinema: Film, Catholicism and Power. New York: Routledge, 2015.

LEVERATTO, Jean-Marc, MONTEBELLO, Fabrice. L’Église, les films e la naissance du consumérisme cultural em France. Les Fiches du cinéma. In.: Le temps des Médias, nº 17, 2011. Pp. 54- 63.

LISBOA, Fátima Sebastiana. O movimento de cineclubes na América Latina: civilizacionismo e engajamento político. Argentina e Brasil - (1940-1970). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 23., 2005, Londrina. Anais... Londrina, PR: ANPUH, 2005.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. A moral no teatro, principalmente no cinematógrafo. Educação: Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, São Paulo, v. 2, n. 3, mar. 1928.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Prefácio de Cinema contra Cinema. In: ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes. Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1931.

LUCA, Tania de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

MACHADO JUNIOR, Rubens L. R. São Paulo em movimento: a representação cinematográfica da metrópole nos anos 20. 1989. Dissertação (Mestrado em Cinema, TV, Rádio) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MACHADO, Arlindo. O cinema científico. In.: Significação. São Paulo, v. 41, n. 42, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/90690/93410>.

MACHADO, Roberto. Ciências e Saber: a trajetória arqueológica de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

MADEIRA, Maria João. Crin Blanc, 1953. In. Cinemateca Portuguesa/Cinemateca Júnior. Disponível em: https://www.cinemateca.pt/CinematecaSite/media/Documentos/CRIN-BLANC-BALLON-ROUGE_1.pdf. Acesso: 20/04/2021.

- MALUSÁ, Vivian. Católicos e cinema na capital paulista: o Cine-clubes do Centro Dom Vital e a Escola Superior de Cinema de São Luiz (1958-1972). 2007. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.
- MARCELINO, Eliane Cristina Ártico. O Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo: análise do modelo didático-pedagógico. *Revista de Iniciação Científica da FFC, São Paulo*, v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/74>. Acesso em: 5 maio 2021.
- MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. In: *Revista e-Curriculum, São Paulo*, v. 12, n. 03 out./dez. 2014; p. 1480 -1511
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Morte da infância moderna ou construção de uma quimera infantil. In: *Educação e Realidade*, v. 35, n. 3, Porto Alegre, set/dez, 2010.
- MASCELLANI, Maria Nilde. Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. São Paulo: IIEP, 2010.
- MATTE, Cecília Hanna. Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru: EDUSC; Brasília: INEP, 2002.
- MATTOS, Adalberto P. O Cinema e o Desenho. *Para Todos, São Paulo*, ano 8, n. 386, maio 1926.
- MCKEE, Robert. *Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiros*. Curitiba: Arte e Letra, 2011.
- MELLO, Luiz de. Relatório da Diretoria de Ensino de São Paulo sobre a situação do cinema educativo no Estado. São Paulo, 1938. (CPDOC, Arquivo Gustavo Capanema 1938/00.00/1(2)).
- MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: *PERSPECTIVA, Florianópolis*, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.
- MELO, João Batista. *Lanterna Mágica: infância e cinema infantil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. In: *Revista Brasileira de História*, v. 23, n. 45, 2003. Pp.11-36.
- MENNUCCI, Sud. O que o cinema não fez. *Educação: Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, São Paulo*, v. 6, n. 3, mar. 1929.
- MIGLIORIN, Cezar & PIPANO, Isaac. *Cinema de brincar*. Belo Horizonte: Relicário, 2019.
- MIRANDA, Luiz F. A. *Dicionário de Cineastas Brasileiros*. São Paulo: Art Editora, 1990.

MIRANDA, Marília Gouvea. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia; CODO, Wanderlei (orgs). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a Escola Normal da Praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 99-142

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. In: *Mosaico*. CPDOC, Rio de Janeiro, v.2, n. 3, 2010. pp. 21-39.

MONTEIRO, Marialva. A recepção da mensagem audiovisual pela criança. Busca de um olhar antropológico diante do espectador cinematográfico infantil. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IEAE, 19990.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida. *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível. Desafios, práticas e proposta*. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP, 2011.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MONCORVO FILHO, Carlos Arthur. A nacionalização do serviço de censura dos filmes cinematográficos. *A Noite*, Rio de Janeiro, ano 22, n. 7.333, capa, 26 abr. 1932.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. O cinema educativo como inovação pedagógica na Escola Primária de Paulista (1933-1944). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. *Revista Brasileira de Educação: 500 anos, imagens e vozes da Educação*, São Paulo, n. 15, set./dez. 2000.

MORETTIN, Eduardo. Cinema educativo: uma abordagem histórica. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 4, set./dez. 1995. P. 13-19.

MORETTIN, Eduardo. Dimensões históricas do documentário brasileiro no período silencioso. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 25, n. 49, p. 125-152, 2005.

MORETTIN, Eduardo. *Humberto Mauro, Cinema, História*. São Paulo: Alameda, 2013.

MORETTIN, Eduardo. Acervos cinematográficos e pesquisa histórica: questões de método. In: *Revista Esboços*. Florianópolis, v. 21, n. 31, ago. 2014. Pp. 50-67.

MORETTIN, Eduardo. *Cinematoteca Brasileira: o sequestro e a destruição de nossa memória audiovisual*. In.: *Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 553-560, jul.-set. 2021. Pp. 552-560. Disponível em: www.reciis.icict.focruz.br. Acesso: 20 de agosto de 2021.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

NARBONI, Jean. O artifício in natura: sobre “Montagem Proibida” de André Bazin, 1958. [Trad. Letícia Weber Jarek]. In: Culture Injection. Disponível em: <https://cultureinjection.wordpress.com/2020/09/25/o-artificio-in-natura-sobre-montagem-proibida-de-andre-bazin-1958-por-jean-narboni-traducao-leticia-weber-jarek/> Acesso: 05/05/2022.

NASSIF, Lilian; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. Memorandum: Memória e História da Psicologia, Belo Horizonte, v. 9, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6749>. Acesso em: 30 nov. 2020.

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. [trad. Mônica Saddy Martins]. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Tecnologias audiovisuais e transformação social: o movimento do vídeo popular no Brasil (1984-1995). Tese de Doutorado. São Paulo: PEPGH/PUC, 2001.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Produção de animação e construção de conceitos históricos. In: SILVA, Cristiani et al. (Org.). Experiências de ensino de História no Estágio Supervisionado. Florianópolis: Ed. UDESC, 2011. p. 23-40.

OLIVEIRA, Marta Reina Furlan e PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A infância e a sociedade do Consumo: Indústria Cultural e imaginário infantil. In: Imagens da Educação, v. 5, n.1, 2015; pp. 05-15.

OLIVEIRA, Paula Ramos, BADIA, Denis Domeneghetti, FORTUNATO, Ivan. Infância e a criança na Indústria Cultural: problema da educação? In: Rev. Tempos Espaços em Educação.v.13, n. 32, e-14504, jan./dez.2020, pp. 2-15.

ORLANDI, J. Oliveira. O cinema na escola. Revista Escola Nova, São Paulo, v. 3, n. 3, jul. 1931.

OU, Mirian. Poética do cinema infantil brasileiro: aspectos temáticos, formais e mercadológicos em Menino Maluquinho. [Dissertação de mestrado]. São Carlos: PPGIS/UFSCar, 2012.

PAES, Daniel N. G. Olhar ativo: a Central Católica de Cinema do Rio de Janeiro (1954-1971). Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PAULA, Marlúbia Corrêa de; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; NASCIMENTO, Maria Manuel Silva; VIALI, Lorí. Contribuições de Henry Wallon: o papel da emoção na aprendizagem. RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 19, n. 56, p. 181-192, agosto de 2020.

PASSERINI, Luisa. A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In.: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs). História dos Jovens 2: a época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PEREIRA, Raul Kennedy Gondim Pereira. Clube de Cinema de Fortaleza: sociabilidade intelectual e cultura cinematográfica na cidade de Fortaleza (1948-1963). 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Ceará, Fortaleza, 2017.

PEREIRA, Vanessa. Juventude Contemporânea. In.: VELHO, Gilberto; DUARTE, Luiz Fernando (Org). Juventude contemporânea: culturas, gostos e carreira. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

PETERS, J. M. L. L'éducation cinématographique. Paris: UNESCO, 1961,

PFROMM NETO, Samuel. A criança e o cinema. Transcrição de aula. Mimeo. 27/05/1960. Cinemateca Brasileira, D59.

PINA, Manuel Campos. Os menores e o cinema. In.: Projeção: O Cinema e a Criança. Revista do Cine Clube do Porto. Portugal, 1954, pp. 29-48.

PINHEIRO, Maria Adalgisa Pereira. Cinema e Educação: modelos internacionais, impressos e intelectuais no Brasil no início do século XX. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PIO XII, Papa. Carta Encíclica MIRANDA PRORSUS Sobre a Cinematografia, o Rádio e a Televisão, 1957. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_08091957_miranda-prorsus.html. Acesso: 03/04/2021

PIO XII, Papa. Carta Encíclica MIRANDA PRORSUS Sobre a Cinematografia, o Rádio e a Televisão, 1957. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xii/pt/encyclicals/documents/hf_p-xii_enc_08091957_miranda-prorsus.html. Acesso: 03/04/2021

PIO XII, Papa. Carta Encíclica Vigilanti Cura. Sobre o cinema. Vaticano, 1936. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_29061936_vigilanti-cura.html. Acesso am: 23 ago. 2019.

PIO XII, Papa. Carta Encíclica Vigilanti Cura. Sobre o cinema. 1936. Disponível em: https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_29061936_vigilanti-cura.html. Acesso: 23/08/2019.

PIRES, Giselle de Souza Paula. O Estágio na formação acadêmico-profissional do professor de Ciências: Analisando o Funcionamento de Grupos de Trabalho (GT). (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC/PPGECT, 2010.

POULAIN, Edouard. Contre le cinéma, école du vice et du crime. Pour le cinéma, école d'éducation, moralisation et vulgarisation. Genève, Action Bibliographique Sociale, Mars 1917.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. [Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio Melo] Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O teatro para a infância e a juventude. In: FARIA, João Roberto. (Dir.). História do Teatro Brasileiro, Vol 2: do modernismo às tendências contemporâneas. São Paulo: Perspectiva/Edições SESCSP, 2013. pp. 416-433.

QUINTEIRO, Jucirema. Educação, infância e escola: a civilização da criança. In.: Perspectiva. Vol. 37, nº 3. Florianópolis, julho/setembro de 2019. Pp. 728-747.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. In: GRANDO, Beleni S; CARVALHO, Diana Carvalho de; DIAS, Tatiane Lebre (org.). Crianças: infâncias, culturas e práticas educativas. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012. p. 125-148

RAFFERTY, Terrence. Two short fables that revel in freedom. In: New York Times, 17/11/2007. Disponível em: https://www.nytimes.com/2007/11/11/movies/11raff.html?_r=1&partner=rssnyt&emc=rss&oref=slogin. Acesso: 20/11/2021.

RAMOS, Fernão Pessoa. Mauro documentarista. In.: Revista USP, São Paulo, n. 63, p. 157-168, setembro/novembro 2004.

RAMOS, Fernão e SCHVARZMAN, Sheila (Org.). Nova História do Cinema Brasileiro. São Paulo. Edições Sesc São Paulo. 2018. (E-book)

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. [trad. Lilian do Vale]. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. [trad. Ivone Benedetti]. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

READ, Herbert. A educação pela arte. [trad. Ana Maria Rabaça e Luis Felipe Silveira]. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

READ, Herbert. A redenção do robô. [trad. Fernando Nuno]. São Paulo: Summus, 1986.

RECHIA, Karen Christine. O jardim das veredas que se bifurcam: Cinema e educação (Tese de Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2013.

REIS JÚNIOR, João Alves. O livro de imagens luminosas Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil [1889-1937]. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Revista Contemporânea de Educação. Cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade (Dossiê). Rio de Janeiro, v. 5, nº 10. Jul/dez, 2010.

REZENDE, Astolpho. O cinematógrafo e a criança. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, 1., 1922, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: [s./ed.], 1922. (1 secção Sociologia e Legislação). p. 13-17. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/docdigital/MoncorvoFilho/Rolo2/2_Sociologia_e_Legislacao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A arte de governar crianças: história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 97-149.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI (org.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 225-286.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In.: FANTIN, Mônica & RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores. São Paulo: Papyrus, 2013. (E-BOOK)

ROCHA, Glauber. A estética da fome [Manifesto], 1965. Disponível: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/leia-a-integra-do-manifesto-uma-estetica-da-fome-de-glauber-rocha/>

ROQUETTE-PINTO, Edgard. O Cinema e a Educação Popular no Brasil. Revista Nacional de Educação, Rio de Janeiro, v.1, n. 5, fev. 1933.

ROQUETTE-PINTO, Edgard. O Instituto Nacional do Cinema Educativo. Revista do Serviço Público, Rio de Janeiro, v. 1, p. 4, 1944.

ROSA, Cristina Souza. Para além das fronteiras nacionais: um estudo comparado entre os Institutos de Cinema Educativo do Estado Novo e do Fascismo (1925-1945). [Tese de doutorado]. Rio de Janeiro, PPGH/UFF, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia e MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: Debates e tensões. In.: Cadernos de Pesquisa, v. 40, nº 141, set/dez 2010. P. 693-728.

ROSENSTONE, Robert. A história nos filmes. Os filmes na história. RJ: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2001. Pp. 31-50.

SADOUL, Georges. O cinema: sua arte, sua técnica, sua economia. 2ª Ed. (trad. Alex Vianny) Rio de Janeiro: Casa do estudante do Brasil, 1951.

SALIBA, Maria Eneida F. Cinema contra cinema: o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931). São Paulo: Annablume; Fapesp, 2003.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmento, & A. B. Cerisara (Orgs.), Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2003. pp. 9-34.

SARTOR, Carla Daniel. Proteção e assistência à infância: considerações sobre o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à infância. Rio de Janeiro, 1922. In: RIZZINI, Irma (org.). Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República. Rio de Janeiro: USU Editora Universitária, 2000. p. 143-177.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIETTO, Tânia e SOUZA, Carlos Roberto. 30 anos de cinema paulista: 1950-1980. (Cadernos da Cinemateca, 4). São Paulo, 1980.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. In.: Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014.

SCHMITZ, Zenaide Inês; COSTA, Miguel Ângelo Silvada. Educação, infância e nacionalismo: uma abordagem a partir das cartilhas escolares “Getúlio Vargas para crianças” e “Getúlio Vargas: o amigo das crianças”. Linhas, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 377-404, jan./abr. 2017.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. Tempo, Niterói, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em 5 maio 2021.

SCHUMAHER, Shuma e BRAZIL, Érico. Dicionário das mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SCHVARZMAN, Sheila. Humberto Mauro e as imagens do Brasil. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon; BONEMY, H.; COSTA, W. Ribeiro. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SECRETARIA NACIONAL DA JUSTIÇA. Classificação Indicativa. Guia Prático. Brasília, SNJ/Ministério da Justiça, 2012.

SERRANO, Jonathas. O cinema educativo. Boletim de Educação Pública da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, Rio de Janeiro, jan./mar. 1930.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. Cinema e Educação. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1931a.

SERRANO, Jonathas; VENANCIO FILHO, Francisco. O cinema educativo. *Revista Escola Nova*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, jul. 1931b.

SETTON, Maria Jacinto. *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume/USP, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. O filme cinematográfico como fator da delinquência infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, 1., 1922, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: [s./ed.], 1922. (1 seção Sociologia e Legislação). Disponível http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/docdigital/MoncorvoFilho/Rolo2/2_Sociologia_e_Legislacao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

SIMIS, Anita. *Estado e Cinema no Brasil*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

SOARES, Ismar O. Educomunicação: um campo de mediações. In *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA/USP-Editora Segmento, Ano VII, set/dez, 2000. no. 19, pg.12-24.

SOARES, Ismar. *Educomunicação – O conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA FILHO, Marcilio Lira de. *Sugestionabilidade: suas características e correlações com outras variáveis psicológicas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Tradução de Fernando Mascarello. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

STEVOLO, Pedro Luiz. A perseguição político-ideológica ao Serviço de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo (1964-1970). In.: *Revista Mosaico*. Vol.13; nº 20, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/83536>. Acesso: 20/01/2022.

STORCK, Henri. *Le film récréatif pour spectateurs juvéniles*. Paris: UNESCO, 1950.

TAVARES, Marcus Tadeu de Souza. *Impasses na construção da política pública da construção de audiovisuais para crianças e adolescentes nos anos 2000*. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica/Departamento de Educação, 2013.

TÁVORA, Anísio da Cunha. Arte na educação infantil. Monografia do curso do Bacharelado em Humanidades do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. Redenção, 2014.

THISTLEWOOD, David. Herbert Read (1893-1968). In: PROSPECTS: The quarterly review of comparative education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education. Vol. 24. No.1/2. 1994. p. 375-90. Disponível em: http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/bright/read/thistlewood94.html#1
Acesso: 09/05/2022.

THOMPSON, Cecília. Cinemateca Brasileira e seus problemas: informações e documentação. (Cadernos da Cinemateca, 3). São Paulo: Cinemateca Brasileira, 1964.

TORGA, Vitor. A educação humanista no cinema de Norman McLaren. In.: Plano Aberto. Disponível em: <https://www.planoaberto.com.br/a-educacao-humanista-no-cinema-de-norman-mclaren/>. Acesso 12/01/2022.

TRICHES, Márcia Andréia. Os direitos das crianças na perspectiva de futuros educadores da educação infantil. In.: Visão Global, v. 10, n. 1, Joaçaba, jan./jun. 2007. P. 45-60.

TRUFFAULT, François. O prazer dos olhos: escritos sobre cinema. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

UMBELINO, Janaína Damasco. Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba. Tese (doutorado). Florianópolis: UFSC/PPGE, 2014.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares. O legado educacional do século XIX. Araraquara, SP: UNESP, 1998.

VARES, Sidinei Ferreira. Sociologismo e Individualismo em Émile Durkheim. Caderno CRH, Salvador, DF, v. 24, n. 62, maio/ago. 2011.

VARGAS, Getúlio. O cinema nacional elemento de aproximação dos habitantes do país. Rio de Janeiro, 25 jun. 1934. (Discurso pronunciado na manifestação promovida pelos cinematografistas).

VEZYROGLOU, Dimitri. Les catholiques, le cinéma et la conquête des masses: le tournant de la fin des années 1920. In.:Revue d'histoire moderne & contemporaine, 2004/4 (n° 51-4), p. 115-134. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2004-4-page-115.htm>

VIDAL, Diana Gonçalves. Cinema, laboratórios, ciências físicas e Escola Nova. In.: Cadernos de Pesquisa. N° 89. São Paulo, FCC, 1994.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. Experiências do passado, discussões do presente: A biblioteca escolar infantil do Instituto de Educação Caetano de Campos (1936-1966). In.: *Perspectivas em Ciência da Informação (Online)*, 19, 2014. 195-210.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula. (Dissertação de Mestrado). Campinas: PUC/PPGE, 2008.

VIGOTSKI, Leon. *Psicologia da arte*. [Trad. Paulo. Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

WALLON, Henri. *Psychologie et éducation de l'enfant*. *Revue Enfance*, Paris, n. 1, v. 1, 1948.

VIEIRA, Leticia. Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação UDESC, 2015.

WALLON, Henri. Qu'est-ce que la filmologie? In.: *La Pensée: Revue du rationalisme moderne*. Nº 15. Novembre- Décembre. Centre d'études et de recherches marxistes. Paris.1947. Pp. 29-34.

WANICK, Marina Calazans. Projetos de educação e divulgação científica no Brasil: Edgard Roquette-Pinto e a *Revista Nacional de Educação* (1932- 1934). 2018. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

WEREBE, Maria José. Conhecimento de Henri Wallon no Brasil. In.: *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, 1º sem de 2001. Pp. 129-137.

WERNECK, Carlos. O cinema e as ciências naturais. Conferência realizada na Escola José de Alencar, por ocasião da Exposição de Cinematografia Educativa. *Boletim de Educação Pública da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal*, Rio de Janeiro, jan./mar. 1930.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico. Opacidade e transparência*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

XAVIER, Ismail. *Sétima arte: um culto moderno*. 2. ed. São Paulo: Edições SESC, 2017.

XAVIER, Ismail. Progresso, disciplina fabril e desconstrução operária: retóricas do documentário brasileiro silencioso. In: MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; KORNIS, Mônica. *História e documentário*. [e-book] Rio de Janeiro: FGV, 2012. Pos. 653-1023

XAVIER, Ismail. Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. *Educação e Realidade: Dossiê Cinema e Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, jan.-jun. 2008.

ZANATTO, Rafael Morato. Luzes e Sombras: Paulo Emilio Salles Gomes e a cultura cinematográfica (1954-9). Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis/SP, 2013.

ZANONI, Fábio de Godoy Del Picchia. Absolutização do mediador: da censura prévia ao conhecimento prévio. In.: REBECA – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. Vol. 5, nº 1. Jan – Jun de 2016. Pp. 278-310.