

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Grupo de Estudos Pensamento e Linguagem

Literatura e História no Ensino: Uma Análise de Vídeos Didáticos

Autora:
Eneida Fátima Marques

Orientadora:
Profa. Dra. Ana Luiza B. Smolka

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Eneida Fátima Marques para a obtenção do Título de Mestre em Educação e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 03/05/02



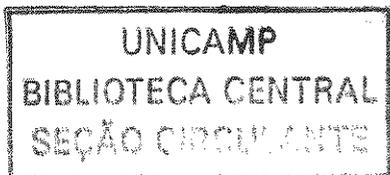
Profa. Dra. Ana Luiza B. Smolka
Orientadora

Comissão Julgadora:









UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
M348L
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 50930
PROC 16.83710
C _____ D^x _____
PREÇO R\$ 11,00
DATA 25/09/02
Nº CPD _____

CM00173419-7

BIB ID 259080

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Marques, Eneida Fátima.

M348L Literatura e história no ensino : uma análise de vídeos didáticos / Eneida Fátima Marques. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vídeos. 2. Material didático. 3. Ensino. 4. Literatura brasileira.
5. História. 6. Análise do discurso. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-090-BFE

Resumo

Neste trabalho analisamos dois vídeos didáticos que tematizam o Movimento Modernista nas artes e na literatura brasileira. Os modos históricos de inserção do meio audiovisual como instrumento pedagógico agenciam potencialidades técnicas e contextuais, nas quais vemos aspectos contingenciais se que inscrevem nos produtos, tomados em sua materialidade histórica. Com o objetivo de recuperar as concepções de História, Literatura e Ensino neles mobilizadas, centramos nossa análise nas relações entre palavra e imagem, considerando-as como produtoras de enunciações heterogêneas, a comporem o discurso. Por meio de estratégias de aproximação diversas, apontamos modos de enunciar, efeitos de sentidos, personagens do quadro cênico, construídos pela/na enunciação, através da qual procedemos à interpretação.

Abstract

In this work we analyse two didactic videorecordings on Brazilian art and literature during the modern period. The historical uses of audiovisual resources as educational instruments might improve and mobilize technical and contextual potentialities which might become inscribed in their very products and processes of production taken in their historical materiality. To recover the conception of History, Literature and Methodology, we focus on the relations among words and images, as such relations produce heterogeneous discursive effects. Through several different analytical strategies, we attempted to turn visible modes of saying, effects of senses, characters in the scenic frame, produced in/through the enunciative processes in which includes our own interpretation.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, por ter aceitado a árdua tarefa de me acompanhar: por sua compreensão, ajuda e orientação segura.

À banca julgadora, Profa Dra Rosalia De Angelo Scorsi, Profa. Dra. Norma Sandra de A. Ferreira e Profa. Dra. Lillian Lopes M. da Silva.

À CAPES, pela concessão da bolsa de pesquisa.

A Paulo Márcio Secundo dos Santos, diretor da E. E. “Américo de Paiva” que, com cordialidade e presteza, disponibilizou-nos os vídeos analisados.

À minha família, sobretudo minha mãe, dona Zula, e meu irmão, Alan, mas também a Elaine e Welington, Helen e Osmair, pelo apoio incondicional e amoroso.

À Lucila, diretora da creche da Unicamp, e às suas recreacionistas, pelo apoio e profissionalismo ao cuidar de meu filho, Tomaz, enquanto eu trabalhava, em Campinas. À Lázara e Elizete, que continuaram cuidando, em Monte Santo. Ao “Tio Gui” Agnaldo, pelo carinho.

Ao meu pai, José.

Ao meu filho, Tomaz.

Ao Jaime

Sumário

INTRODUÇÃO.....	5
HISTÓRIA, LITERATURA, IMAGEM: DELIMITAÇÕES DOS SENTIDOS.....	14
1. A PEDAGOGIA DO AUDIOVISUAL: CINEMA E EDUCAÇÃO	19
2. A TV E A EDUCAÇÃO NA TV.....	22
2.1. VÍDEO: TÉCNICA E LINGUAGEM.....	28
2.2. NARRATIVA FÍLMICA E A LITERATURA	32
2.3. A PRODUÇÃO EM VÍDEO ENQUANTO ENUNCIÇÃO	37
LITERATURA BRASILEIRA PARA PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS.....	46
1. UM MODO DE APROXIMAÇÃO.....	46
<i>A capa</i>	46
<i>No vídeo, a cena de abertura</i>	51
2. COMUNICAÇÃO E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS.....	54
3. LITERATURA E DOCUMENTO.....	58
4. FORMAS DA NARRATIVA E MEMÓRIA	63
VIAJANDO PELO MODERNISMO	73
1. CENAS DE UMA HISTÓRIA	74
<i>Cena 1</i>	75
<i>Cena 2</i>	76
<i>Cena 3</i>	77
2. NARRATIVA EM IMAGENS.....	81
3. MARCAS NA ENUNCIÇÃO.....	89
4. SOBRE LITERATURA E HISTÓRIA, NO ENSINO.....	95
BIBLIOGRAFIA	100
ANEXO	105

Introdução

*Velho Chico, vens de Minas,
De onde o oculto do mistério se escondeu
Sei que o levas todo em ti
Não me ensinas
E eu sou só eu, só eu só eu
(Caetano Veloso, "O ciúme")*

Monte Santo é uma cidade engraçada. Mesmo eu tendo nascido nela e lá vivido a maior parte da vida, nunca consegui me aperceber de tudo o que move a cidade. É mais um dentre as centenas de municípios mineiros de pequeno porte e, como eles, nasceu ao redor de uma igreja perdida em uma fazenda de café. Dos antigos coronéis, legítimos representantes da oligarquia cafeeira, descende até hoje a classe dirigente política da cidade e – por obra e graça de suas esposas, zelosas senhoras que se comprometiam com as obras sociais, entre elas, fornecer o cadinho de letras necessário aos colonos – pôde-se contar desde há muito com práticas de ensino das primeiras letras na cidade e arredores.

Minha avó, imigrante e semi-analfabeta, contava como, nas salas de aula, os italianos ficavam no fundo da classe, de pé, assistindo às aulas sem papel e lápis, volta e meia ganhando “bolos” pela desatenção ou comportamento condenável. Meu pai concluiu a segunda série do ensino fundamental e tinha uma fotografia em que apareciam todos os alunos da escola. Era um jogo encontrar sua cabecinha raspada entre umas cinqüenta, dos alunos restantes. Minha mãe, apesar de ter completado apenas o quarto ano do primário, foi professora da escola da fazenda Floresta, até se casar. Das minhas seis irmãs, quatro foram normalistas, tendo uma inclusive se tornado professora. Outras se casaram e foram cuidar dos maridos e dos filhos; uma delas é escriturária do fórum da cidade. Dos meus três irmãos, dois deixaram a escola ainda no primário e foram trabalhar na lavoura e um continuou os estudos. Hoje é

farmacêutico durante meio período num posto de saúde e, no restante do tempo, dedica-se a desenvolver um projeto filantrópico de educação, ligado ao centro espírita da cidade. A escola era para a família o espaço da infância, da brincadeira. Fazia parte da fase da vida em que ainda não se têm responsabilidades: a vida só mostra seu tino quando se começa a trabalhar.

No dia em que descobri que sabia ler, brincava. Estávamos na cozinha do quintal, área da casa reservada para as ocasiões festivas da família, que em Minas sempre incluem a produção conjunta de alguns pratos especiais – destes que demandam um trabalho coletivo e solidário. Fazíamos pamonhas. A tarefa das crianças poderia ser a de amarrá-las, com um barbante ou com tiras retiradas das palhas, de modo que ficassem meio acinturadas, ou cortar tiras grossas de queijo fresco, que fariam o recheio. Nesse dia, enquanto nos ocupávamos, começou uma chuva forte, de granizo, que nos deixou a todos presos num espaço pequeno, onde ficava o fogão de lenha. Naquele ambiente quente e com o cheiro do milho cozido, os adultos conversavam. Nós, as crianças, concorriamos para chupar os pequenos pedaços de gelo que volta e meia entravam pelas fendas da porta mal conservada. Minha mãe colocou alguns jornais no chão, para não encharcar a cozinha. Enquanto eu, agachada, procurava pedrinhas, olhei o jornal e li. Os adultos não acreditaram: “lê de novo, outra folha”. Eu li. Festa.

O prazer de decifrar as primeiras letras se juntava então ao de brincar, ao de trabalhar, ao de ser aprovada pelos outros. À custa de experiências não tão memoráveis, mais tarde aprendi outras dimensões destas atividades. Mas, então, freqüentava a escola da cidade, decorava a cartilha *Grande circo Carequinha*, tinha paixão pela minha professora da primeira série. Mas não foi ela quem colocou nas minhas mãos o primeiro livro que li: *O Boi Aruá*. Este, li na segunda série e, depois, vieram muitos outros, durante todo o primário. As bondosas senhoras, esposas de fazendeiros, eram ainda as professoras com

quem contávamos na cidade, e não só nos vinham com uma educação formal sólida, como traziam doações em livros para nossa biblioteca. Esta tinha um acervo bem razoável, constituído desde a inauguração do colégio (no início do século), se bem que heterogêneo e “meio ultrapassado”.

Como dizia um professor do colégio, nós éramos “filhos da ditadura”: comecei o primário em 1971, plenos anos de chumbo. Para nós, em Monte Santo, os ecos desse período chegavam como um tênue adensamento das práticas de repressão, numa escola que já tinha um funcionamento um tanto militarizado, numa sociedade católica e conservadora. Ignorava, como ainda ignoro, o que ocorria na cadeia municipal... Quanto a nós, na escola, tínhamos que cantar o hino nacional todos os dias e, quando de castigo, éramos obrigados a contar os infindáveis macarrões de que se compunha uma bandeira nacional que ficava na sala da diretoria. Regra: ao falar com a diretora, a cabeça deveria manter sempre uma postura de humildade, olhos baixos. Até hoje, ficaram-me mais dos enormes dedões dos pés e da voz estridente do que da fisionomia daquela megera.

Das aulas de Educação Moral e Cívica e de Religião, no ginásio, o que mais me recordo são: *Viagem à lua*, *Cinco minutos/A viuvinha*, *A mão e a luva*, *Senhora, Helena, Joaninha*, uma antologia de poemas de Olavo Bilac, outra de Vinícius de Moraes, outra de crônicas de Drummond... Fugia das aulas e me refugiava na biblioteca, onde praticava uma leitura impressiva e voraz, permeada por sobressaltos. Medo de ser pega em flagrante. Nas aulas de Português, a professora chegava com uma caixa enorme, pesada com os livros de sua coleção particular, para nos emprestar. Disponha-os sobre a mesa e sorteava a ordem dos que iriam escolher. Eu fui eleita a guardiã da caixinha, onde ficavam os nomes a serem sorteados. Uma tão honrada atribuição concedia-me *status* de monitora. Coleção *A inspetora*, Coleção *Vagalume*, *Memórias de um cabo de*

vassoura, Rosinha, minha canoa, O feijão e o sonho, Veleiro de cristal, A vaca voadora, Quinze anos, e tantos outros.

O hábito de ler acabou me levando a ser uma noctívaga: sem interferências externas, sem os ruídos da casa no dia-a-dia, quase sempre longe das vistas de minha mãe, que dizia que ler demais “cansa a vista”, que era “coisa para quem não tem o que fazer”, blá, blá, blá. Quando havia uma interrupção do fornecimento de energia – algo bastante comum naquela época – lia à luz de velas. Também enquanto assistia à televisão, durante os intervalos comerciais dos filmes que assistia na madrugada; *Rainha Christina, Os pássaros, A Janela indiscreta, M.A.S.H., A outra volta do parafuso, A fantástica fábrica de chocolate, O bagunceiro arrumadinho, Um estranho no ninho...*

Para cursar o colegial, fui para uma escola particular em Mococa, SP, a 30 Km de minha terra. Lá, a prática de leitura auxiliou-me na preparação para o vestibular; com a imensidade do material a ser estudado, era cômodo já ter lido alguns itens das listas, era prazeroso ler os restantes. Depois de alguns percalços no processo de escolha, resolvi fazer faculdade de Letras. Incomodavam-me, àquela altura, as aulas de Literatura. Meu professor, acostumado a ministrar aulas em cursinhos, tinha o hábito de “contar” os enredos dos livros que faziam parte das listas e o fazia de forma abominável, ridicularizando, caricaturizando, tornando torpes narrativas sublimes. Resolvi que, se faria uma faculdade como Letras, meu objetivo seria o de “resgatar o valor da leitura e dos livros, junto aos alunos”. Como diria minha mãe: “Pretensão e água benta....”

Durante o curso de Letras, minhas posturas foram se modificando e, quando terminei a faculdade, a última coisa que pensaria em fazer seria dar aulas. Queria ser cineasta, tradutora, secretária, cozinheira...qualquer coisa, menos pisar em uma sala de aulas. Não me sentia preparada para enfrentar alunos, morria de medo deles, pensava que, com o que havia estudado, não saberia ajudá-los em nada, nem mediar conhecimentos, nem influenciar, nem educar

gostos – será que queria mesmo isso, àquela altura? Pois eu já nem gostava mais de ler! Naquele ritmo enlouquecido, sob as ameaças dos trabalhos de final de curso, a leitura passara a ser uma obrigação comparável a fazer cópias!

Porém, quis o destino – e as condições financeiras precaríssimas – que fosse esse meu caminho. Pois bem. Voltei para Monte Santo e comecei a dar aulas em uma escola do estado, há cinco quilômetros da cidade: Milagre é o nome do distrito. Era torturante levantar-me todos os dias e enfrentar os alunos. Eles, percebendo meu medo, aproveitavam-se para preencher os pontos cegos de minhas aulas com o que lhes conviesse, o que geralmente significava que elas eram o que a diretora chamava de “anarquia” – e ela não usava o termo num sentido elogioso. Minhas aulas eram misto de inovação e anacronismo, permissividade e rigor, erudição e ignorância. Definitivamente, não na dose certa, nem nas horas certas. Por mais que planejasse, não acertava o *timing* dos alunos, não ia ao encontro de seus interesses, nunca ficávamos satisfeitos.

Foram dois anos, e ainda hoje tremo em pensar nas almas que condenei naquela época, quando me sentia – eu – a supliciada. Na época, voltei a ler. Comecei com Dostoiévski: *Crime e Castigo*, *Humilhados e ofendidos*, *Recordações da casa dos mortos*, *Os irmãos Karamazov*, *Os possessos*, *O idiota*,... Já sentia novamente o prazer de ter um livro nas mãos. Como tinha algumas “janelas” que me deixavam à disposição no prédio, resolvi cuidar da biblioteca da escola. Revi bons amigos de infância, conheci alguns outros, tinha oportunidade de conversar com os alunos fora das aulas. Foi uma vivência importante e, juntamente com um trabalho milagrosamente bem sucedido numa quinta série, sinalizadores de novos rumos na minha prática. Nem drástica, nem isenta de sofrimentos, afinal, mas uma mudança de postura frente ao trabalho a ser feito, aos sujeitos a serem confrontados.

No ano seguinte, fui para Monte Santo, dar aulas na escola onde estudara. As coisas tinham mudado muito por lá, com os anos. A escola havia sofrido um

duplo processo, de maleabilização – do código disciplinar, do currículo real, na clientela que formava o professorado e o alunado – e de enrijecimento – no nível das relações entre educadores, entre estes e os estudantes, e as instâncias decisórias de sua vida profissional: superintendência de ensino, secretarias de educação, governo estadual. Essas se pautavam por uma excessiva formalidade, uma cumplicidade com o pouco compromisso com a educação que se travestia em “respeito pelo trabalho alheio”.

Todos fingiam não ver o que viam: que as classes do Estudo Normal eram compostas agora pelas empregadas domésticas das professoras, que estas continuavam a tratá-las como tal em sala de aula, que essas moças eram em sua maioria semi-analfabetas, que não liam nem fotonovelas, e estariam em uma sala de aulas, ensinando a ler e escrever, muito em breve. Que as classes restantes abrigavam pessoas vindas da zona rural, trabalhadores adultos ou não, também com uma formação escolar precária. Tentei dar opiniões, sugestões. Nem tão preciosas, mas que poderiam ser ao menos ouvidas, discutidas, rebatidas....ouvidos moucos me esperavam.

Agora eu era “estrangeira”; havia saído da cidade para estudar, quando todos os que fazem o mesmo curso, por aqui, o fazem numa faculdade de fim-de-semana, a 40 Km, sem precisar se desviar de seu tranqüilo dia-a-dia. Cheia de teorias, de “idéias políticas”, uns gostos estranhos... Comparei minha terra à Sicília de Lampedusa, onde habitam deuses, autônomos e distantes, não facultando aproximação de mortais...e também onde as modificações são feitas para se manter tudo como está.

O governo estadual criou um cargo a mais na área de Português, para o “plantão de dúvidas”. Como tinha tempo livre o bastante, ofereci-me para a vaga. Ficava então o dia todo na escola, à espera de alunos que só apareciam nas vésperas de provas. Voltei à biblioteca, velha amiga de há muito. Fiquei chocada com a exigüidade dos títulos, com a má conservação dos existentes. Onde teriam

ido parar todos aqueles livros da minha época de ginásio? O tempo, a falta de um profissional específico para cuidar, as poucas aquisições, as sucessivas mudanças ocorridas no prédio, com reformas e aumento do número de salas relegaram a biblioteca a um comodozinho afastado do prédio principal, sem um horário fixo de funcionamento, às moscas. No lugar da antiga biblioteca agora funcionava “a sala de vídeos”, novidade que causava *frisson* nos educadores modernos. Bem equipada, contava com cadeiras confortáveis e bastante espaço. Eu mesma a usava muito, em minhas aulas regulares, ao contrário da biblioteca, que ficava sempre fechada no horário noturno, quando eu estava lá.

Estava eu certo dia, eu/Drogo à espera de meus alunos/tártaros para a ‘batalha” que, se não era decisiva para minha existência pelo menos justificaria meu salário, quando uma professora de Português telefonou dizendo que não poderia estar presente em classe, se não me dispunha...Claro! Legal, aula de Literatura. O que poderia fazer? Assista com os alunos ao vídeo de Literatura Brasileira. Só. Atividades? Não era necessário.

Os alunos ficaram animados, gostavam de filmes. Eu, também, não sabia sequer da existência deste tipo de material na escola, que ficava entesourado na sala da diretora.

Quando começamos a assistir ao filme, um zunzum de excitação percorria a classe. Após 10 minutos, outro zunzum, do tédio que procura outros objetos de atenção, era ouvido. Eu, por meu lado, estava chocada. O que fazer com *aquilo*? Como aproveitar decentemente um material como aquele? Devo ter feito algum som de desgosto, pois me percebi sendo objeto de atenção. Dei minha opinião. Os alunos concordaram. Estivemos o restante da aula fazendo observações depreciativas do filme, rindo muito. Depois, convidei-os para visitar a biblioteca, onde a maioria havia ido pouquíssimas vezes. Talvez essa não tenha sido uma atitude muito diplomática, pois mais tarde fui acusada de não ter ética

profissional, desvalorizar o trabalho alheio e tive de aturar mais algumas observações pouco lisonjeiras sobre minha pessoa.

Ao voltar para Campinas e envolver-me em estudos que refletem sobre as relações educacionais, esse acontecimento traumático jamais deixou de se sobressair entre as memórias de minha experiência como docente. Ele não só funcionara para fazer emergir um descompasso que até então permanecera subterrâneo, como inaugurara minhas preocupações com os modos como nós, os agentes do processo educativo, somos refletidos nos produtos que nos têm como alvo e tema de seus interesses.

Já em Campinas, vim a participar do processo de atualização de um trabalho de compilação de material acadêmico sobre esse tipo de material, um catálogo chamado “Que sabemos sobre os livros didáticos?”, para o que tinha a tarefa de ler e resumir material sobre o assunto publicado em periódicos e catalogá-lo, de acordo com parâmetros de registro técnico. Essa experiência foi bastante importante, porque me colocou novamente em contato com o saber acadêmico, através da discussão de um tema sobre o qual eu não só tinha já uma reflexão, como essa viera de minha prática docente.

No processo de escritura do relatório final dessa pesquisa já se delineavam alguns dos traços do que seria mais tarde o meu desejo de, ao eleger os vídeos didáticos como objeto de estudos, deslindar percursos de sentidos, estratégias de subjetivação e de delimitação de seu campo de ação...enfim, tomá-los como produtos da discursividade, na historicidade que os constitui. Esse modo de apropriação emergiu, penso, de minha prática como professora leitora, com o que fui desenvolvendo paulatinamente o hábito de questionar, sempre, no que fosse o que me deparava, dos lugares de onde (o que) se diz, das relações de poder implicadas em palavras, imagens, ou tudo o que o simbólico permeia.

As leituras e discussões propostas pelas disciplinas em que me inscrevi durante o primeiro período do mestrado, assim como as discussões em grupo, por serem

variadas, propondo conceitos multifacetados, confluíram no sentido de somar, adensar, promover pluralidade em minhas preocupações, alimentar meu anseio de expressão da problemática que escolhi... - o que, é inevitável, se reflete em minha escrita, tornando-a por vezes, pertinente, outras, reflexo de meus descaminhos.

As categorias fundantes de minha análise serão imagem e texto, cujos modos de inserção, a meu ver, determinam maneiras diversas de aproximação, leitura e análise. A partir disso, contraponho os produtos e destaque, por meio de um estudo das enunciações, os discursos que ali se entrecruzam e com os quais se delimitam os seus próprios discursos, que adquirem estatutos diversos pelo seu modo de constituição.

Tendo dito isso, acrescento ainda uma última observação sobre a constituição da reflexão que agora se apresenta: também os modos diferenciados de aproximação com cada objeto de análise são explicitados no texto, pois que as experiências distintas que cada um me proporcionou - no primeiro contato, nas maneiras como me interpelaram, ou como me trouxeram imagens de aluno, escola, da literatura - demandaram-me propostas de inserção singulares, que procurei refletir em minha análise com marcas textuais específicas.

Eneida Marques
Campinas, abril de 2002

História, Literatura, Imagem: delimitações dos sentidos

Os exemplares em foco tratam do movimento modernista, ocorrido no Brasil no início do século XX e inaugurador de uma nova estética no país. Foram produzidos ambos na década de 90 (1992 e 1993) e utilizam uma grande quantidade de material em comum, principalmente filmes e fotografias. Nota-se que a sua preocupação básica, afora a de serem didáticos, é a de reconstituir e contextualizar a história narrada, isto é, os acontecimentos da Semana de Arte Moderna de 22. Para isso, são elencados os antecedentes da Semana – uma passada de olhos pela história da Europa e do Brasil e, apresentados às personagens que gestaram tal manifestação, dirigem-nos aos efeitos dela, por meio da descrição de alguns pontos de apoio estéticos defendidos pela geração modernista.

Nosso enfoque, com vistas à análise, tenta relacionar aspectos que permeiam e constituem esses objetos, tais como: as características mais propriamente materiais (as condições de produção de cada um deles, ou seja, desde alguns detalhes do produto até a materialidade (vídeo) para a qual foram concebidos e em que foram realizados, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, a montagem e a edição de imagens, o modo como as imagens e o texto foram relacionados, etc) e uma outra esfera dessa concepção, a que mobiliza no nível simbólico as relações criadas a partir dessa concretude material – onde esperamos poder vislumbrar alguns conceitos, como de história, literatura, ensino.

A série de vídeos educativos “Literatura Brasileira para primeiro e segundo graus” (doravante LB) foi produzida em 1993, sendo composta por sete fitas cassetes, com as quais se propõe a dar um panorama geral do tema, tratando-o em ordem cronológica e exemplificada, isto é, trazendo trechos escolhidos das obras de autores considerados relevantes, além de comentários que esclareçam

as questões estilísticas e históricas legadas de cada “escola” ou movimento literário.

Tem como responsável pela realização a SBJ Produções, os roteiros e pesquisa elaborados por Sérgio Baldassarini, a direção e produção assinadas por Sérgio Baldassarini Júnior e, nos créditos, constam ainda três nomes, Lawrence Shum, Julinho Moreira e Malu Fernandes, responsáveis pela narração e dois, Roberto C. R. Dias e Mariângela Segatto, ilustradores. Esta série foi adquirida por todas as escolas pertencentes à Superintendência de Ensino de S.S. do Paraíso, que conta com treze cidades da região do sul de Minas Gerais sob sua jurisdição¹.

Todos os volumes da série possuem uma cena de abertura estandardizada e das raras que contam com a presença de atores: uma adolescente entra em uma biblioteca, retira um volumoso livro da estante. Senta-se e folheia-o, rapidamente. Enquanto isso, inserem-se na tela cenas e ilustrações que remetem a clássicos da literatura e da arte em geral, simultâneas a questões que “flutuam” sobre as imagens: *O que é arte ? O que é literatura ? O que é estilo ?* São perguntas que serão respondidas no 1º. volume da série, “para que não fique um pouco prejudicada a compreensão exata do que pretendemos dizer” – diz o locutor, que adota em geral um tom professoral, às vezes utilizando fórmulas de interpelação direta do interlocutor, mas em geral assumindo o papel de voz da crítica literária.

A partir dessas colocações iniciais, no primeiro volume, poderemos acompanhar o restante deste e dos seis cassetes seguintes, em que temos um resumo esquematizado do que foi considerado relevante do que foi produzido no Brasil, em termos de literatura, desde a carta de Caminha até a terceira geração modernista, dividido em “capítulos” bastante regulares em que primeiro se contextualiza histórica e estilisticamente o movimento literário e depois se enumeram autores, suas características e suas obras e um ou dois trechos delas é

lido por um dos locutores, enquanto os textos são reproduzidos na tela. Ao final de cada módulo, são apresentadas legendas em que o conteúdo é resumido em alguns itens. No final de cada unidade/escola, eles são retomados e repetidos, em um módulo especial intitulado “Resumindo”. Essa divisão em tópicos é tarefa facilitada pela existência já de uma aglutinação de autores em escolas literárias², o que justificaria em princípio o esquematismo e o nivelamento de conteúdos, dentro da forma didática que se quer utilizar. São vídeos que se colocam o objetivo de recuperar conteúdos curriculares obrigatórios para as séries dos Ensinos Fundamental e Médio³ e virtualmente esgotá-los de forma mais ou menos condensada.

A veiculação das imagens e a música de fundo de um modo geral também possuem a mesma regularidade: as primeiras são ilustrações feitas em desenhos, filmes, fotografias, tomadas de telas de pintura, ou paisagens de fundo, em uma edição da qual parece destacar-se a procura pela mobilidade, por uma abrangência informativa que contemple os aspectos não observados pela locução. Os esquetes encenados referem-se aos textos lidos, de modo a se interpretarem pela pantomima os temas abordados. Nesse nível são bastante usados também alguns recursos típicos do vídeo, como a *fusão*, a superposição de imagens, o *wipe*, a *desfocagem*. A música se insere como elemento suplementar, às vezes funcionando como *background*, mas na maioria das vezes sem se integrar sensivelmente ao conteúdo ou às imagens e valendo sistematicamente como um sinalizador de mudança de tópico. No exemplar por nós selecionado para análise há uma ligeira modificação no ritmo impresso pela montagem e edição do material em geral, por se ter à disposição um número maior de material documental, como também o é a variedade dos substratos em esse que se materializa. Assim, o processo de feitura contará com filmes e fotografias de época, ritmos musicais populares ou eruditos, em gravação

original ou não, jogos de cores e formas proporcionados pela computação gráfica, pelas seqüências de exibição de pinturas modernas ou pelas ilustrações.

O vídeo “Viajando pelo Modernismo” (doravante VM) faz parte dos “Aspectos da cultura Brasileira”, coleção produzida e divulgada pelo Instituto Cultural Itaú, beneficiando-se da Lei de Incentivo à Cultura, do MinC, para seu financiamento. Conta com dez vídeos que discutem temas variados, abrangendo temas como a literatura, a poesia oral, artes plásticas e história, e em que se abre espaço para diferentes abordagens da cultura nacional⁴. Os trabalhos, selecionados para esta finalidade pelo Instituto, foram doados a escolas públicas de todo o país e costumam fazer parte de videotecas básicas em grande parte delas.

Entre outros exemplares que tratam de História, esse se caracteriza por se limitar a uma determinada época – o começo do século 20. Ao descrever as mudanças ocorridas no período entre-guerras, o trabalho pretende inserir, ao narrar, o Movimento Modernista das artes entre os acontecimentos verdadeiramente revolucionários que o marcaram. Assim, destaca o aspecto de ruptura com a arte tradicional trazido por este evento, ao incorporar os avanços técnicos, temáticos, as modificações impostas pelas condições políticas e econômicas do ocidente, as novas formas de expressão artística que o precederam, como o cinema.

É desse modo apresentado um panorama dos acontecimentos em nível mundial que serviram de caldo de cultura para a gestação do movimento modernista. São destacadas a Primeira Grande Guerra, a Revolução Russa, os movimentos nazista e fascista, os progressos no âmbito das tecnologias; no Brasil, a ênfase fica por conta das várias revoltas populares ocorridas nas cidades (que apontavam já a existência de uma classe operária formada principalmente por imigrantes), como a greve de 1917, o movimento tenentista, a Revolução de 24, a

Coluna Prestes. As transformações por que passa a sociedade darão o tom aos novos padrões estéticos que surgem, sendo, desse modo, a preocupação com o processo histórico a linha mestra de uma produção que buscará no movimento modernista das artes – em geral; não será tratada a literatura, em especial – a exposição de uma dentre outras manifestações do espírito da época. A composição do material em forma de narrativa elege como personagens homens e mulheres do povo, personalidades da história, como Lênin, Getúlio Vargas e Luís Carlos Prestes, ladeados por poetas e artistas plásticos modernistas.

Há uma alternância entre a palavra falada e a escrita – que aparece na primeira parte da narrativa em letreiros, caracteres brancos sobre fundo negro – em que é sempre notável o uso do registro escrito da língua. A música aqui tem uma função mais específica do que servir como pano de fundo: é alçada ao centro da ação ao ser encenada uma peça de música clássica em uma rememoração dos concertos da Semana, ou dialoga com a imagem de maneira melancólica, como no trecho em que é reconstituída por fotografias uma manifestação de operários italianos em SP. É importante ainda mencionar que há na narrativa a participação de atores que, por vezes até guardando alguma semelhança física com os poetas que representam, declamam seus poemas sob o som de vaias e gritos. Vestem-se formalmente, tem uma postura *blasé*, eventualmente fumam charutos.

O locutor ainda fará menção aos artistas plásticos, arquitetos, caricaturistas e cineastas que aderem ao movimento. Nestes casos, há uma estratégia particular na exibição das esculturas (iluminação indireta, a câmera em *traveling* em torno da peça) e das pinturas: as telas nunca são mostradas em tela cheia a princípio; primeiro são mostrados alguns detalhes, depois, a câmera passeia num movimento *zoom-in* ou *zoom-out*, para então enquadrar a cena ou o objeto inteiros.

A multiplicidade de discursos que se inscrevem na narrativa estão sob a rubrica do relato histórico e, por isso, são ordenados obedecendo a uma prévia seleção e catalogação, segundo cânones de inteligibilidade tradicionais, sobre os quais nos debruçaremos mais detidamente no processo de análise. O narrador/autor deste filme olha o passado e, ao mesmo tempo, o atualiza, mostrando ao espectador um enredo possível dentro de uma seqüência conhecida de acontecimentos e elegendando as personagens que se destacaram no nível individual ou coletivo.

Os produtos revestem-se então de características que marcam o discurso científico clássico: a suposta ausência de marcas de sujeito, o domínio da função referencial da linguagem, o distanciamento do tempo e do espaço do narrado. No primeiro vídeo, predomina um esquema descritivo, em que se prioriza o acúmulo de dados sobre os autores e obras; no segundo, prevalece o gênero narrativo.

1. A pedagogia do audiovisual: Cinema e Educação

As tentativas institucionais de se estabelecer um vínculo entre a educação e os produtos audiovisuais, no Brasil, remontam à própria época em que se introduziu o cinema no país. Franco (1987, pp. 20-42) recupera as primeiras iniciativas nacionais que teriam o intuito de proceder a essa aproximação, já nos idos de 1920⁵. Na década seguinte, é criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), encarregado pelo governo Getúlio de “promover e orientar a utilização da cinematografia especialmente como processo auxiliar do ensino e ainda como meio da educação em geral”⁶. O rádio, em âmbito limitado, já estava incluído entre os meios de se promover uma disseminação de cultura⁷ e o projeto de introdução da cinematografia no âmbito escolar é, também, efeito de um pensamento que elege como dignos de partilhar os altos ideais educativos, dos quais a escola seria a porta-voz, alguns aspectos dos produtos

cinematográficos. Como janela para o mundo, *ginástica do sentimento*, disseminador de hábitos ou de exemplos moralizadores⁸, justificava-se a sua presença na escola. Por vezes, propunha-se uma distinção entre um uso educativo e outro, recreativo, do material, num mesmo espaço.

Infelizmente, aquele esforço de produção e de veiculação de produtos nacionais, verificado nos primeiros tempos em que se pretendeu uma associação entre o cinema e a escola, acabou sendo soterrado pela avalanche representada pela produção norte-americana que, juntamente com os revezes das condições político-econômicas do país, concorrerão para se lançar ao esquecimento a produção nacional já efetivada e se arquivarem seus projetos de continuidade até a década de 60, quando se democratiza a televisão no país. Nesse ínterim, as gerações de brasileiros têm contato com uma “nova pedagogia”, independente dos bancos escolares, criada e implementada pelo cinema americano em todo o mundo, que articula nos produtos os modos de leitura possíveis dentro dos padrões industriais a que se filia.

Durante esse primeiro movimento de difusão, no Brasil, alertava-se usualmente para os aspectos que marcaram o cinema em suas origens: nem tão nobres, nem tão edificantes. Com efeito, um dos aspectos destacados por Costa (1995, *passim*), em relação àquele primeiro cinema de atrações de Méliès, Edison, MsCutcheon é sua filiação pouco “respeitável”, seu parentesco com o teatro de variedades ou o *vaudeville*, com as trucagens dos prestidigitadores, com as manifestações paraculturais, em que se incluem as experiências mediúnicas e a fantasmagoria. Apenas na segunda década do século, o movimento de institucionalização do cinema nos Estados Unidos imprime modificações drásticas nas formas de representação propostas de início. Uma atitude de *domesticação*, segundo a autora, o traria “para dentro das famílias (passando de marginal a doméstico) e para dentro da vida social civilizada e controlada pelas elites (passando de selvagem a *domado*)” (p. 144, grifo da autora). Os aspectos formais que

delimitarão as novas feições do cinema passam pelos níveis dos conteúdos, dos códigos narrativos, dos objetivos. No primeiro nível, a modificação se dá no plano dos valores: da disseminação de *gags* racistas, sexistas, que ridicularizavam os imigrantes e os caipiras, passam a ser propostas a definição de padrões estéticos para os heróis, a frequência dos finais felizes, uma ética que propugnasse o valor do trabalho, da honestidade, do senso comum. A partir desses, os processos de homogeneização das representações do espaço e do tempo, de criação de personagens desambigüizados, de contenção dos gestos, de produção de mecanismos de causa-efeito, buscam uma normalização das formas de representação da narrativa em consonância com os objetivos *educativos*, estes últimos conseguidos com a “tutela didática de idéias sensatas” (p. 32) e ancorados no ideário positivista, que promovia uma supervalorização dos progressos da técnica, considerada como contendo em si altas significações. Na esteira destas mudanças se instala a narrativa como forma hegemônica de construção fílmica.

Podemos inferir daí que a convergência vista nos movimentos acima referidos poderá ter se dado como processo de legitimação, que procura alçar os novos produtos à condição de Arte – e com a devida chancela da ciência –, que justificaria o lugar escolhido para sua nova inserção social: a escola. Não será por acaso que, desde o início, procurou-se uma aproximação entre as linguagens cinematográfica e literária, expressa principalmente nas adaptações⁹ de obras conhecidas, do mesmo modo ocorrendo em relação a acontecimentos históricos reconstituídos¹⁰. Nos pontos nodais pelos quais se pretende destacar o viés educativo do cinema, há uma inequívoca coincidência com aqueles privilegiados também pelo ensino de literatura: o gosto, o sentimento, o exemplo; na reconstituição da história, privilegiam-se os elogios a grandes feitos e heróis, determinadas versões dos acontecimentos, uma abordagem teleológica do tempo.

Não será de se espantar, a essa altura, que encontremos uma identificação entre as duas linguagens quando vistas por alguns métodos de abordagem pedagógicos, que propõem leituras, conceituações e parâmetros de classificação específicos de filmes, em seu uso na escola. Nesse caminho, perdem-se possibilidades de fruição. Bruzzo (1995) vê na construção desse paralelismo um desvio das especificidades próprias do produto cinematográfico e observa a respeito:

O que é próprio do cinema escapa à seleção. Procura-se no cinema o que é próprio da escola e da linguagem literária. Na maioria das vezes o filme acaba se tornando inconveniente, porque não se atém ao aspecto central pelo qual foi escolhido. (p. 106)

2. A TV e a educação na TV

Para uma compreensão das especificidades que compuseram historicamente a aceção educacional da linguagem videográfica, faz-se necessária uma breve incursão pelos percursos da televisão no país, que teve e tem tido um desenvolvimento, sob muitos aspectos, fundante dos princípios adotados pelo vídeo. Explicitar as filiações, ressaltar as distinções. Com esse objetivo em mente, aproximamo-nos principalmente de duas leituras distintas do processo de implantação e aplicação social dos recursos audiovisuais, em sistemas de transmissão: uma em que são enfocados os valores culturais brasileiros, atravessados pela história da indústria cultural, outra que reconstitui um caminho dos meios audiovisuais ligados à educação, analisando seus componentes ideológicos. Outros estudos envolvendo a questão dos instrumentos audiovisuais em sua relação direta ou não com o ensino também nos auxiliarão, quando a ocasião assim o exigir.

Na história dos modos como a televisão foi introduzida no país, e de quais lacunas ela preencheu até ter o estatuto cultural que tem hoje, encontramos elementos que nos fornecem um material de reflexão bastante rico do ponto de

vista analítico nos estudos de Renato Ortiz e Laymert dos Santos sobre a inserção de um sistema *broadcasting* de TV, no país.

Ortiz (*op. cit.*, pp. 13-37), estudando a constituição e consolidação de um mercado de bens culturais no Brasil, ressalta uma característica que, a seu ver, marcará nossa tradição, distinguindo-a profundamente do fenômeno europeu¹¹ e fundando-a sobre relações específicas entre cultura erudita e cultura de massa. Trata-se de uma indistinção entre as áreas da produção cultural que transparece nos modelos assumidos; p. ex., o uso da linguagem literária ter sido usada como paradigma para o jornalismo até a década de 20, enquanto que grande parte dos textos hoje tidos como literários foram originalmente publicados em formato de folhetim, nos jornais. A falta de especialização do trabalho intelectual é constituinte desse mesmo processo, atestada por produtos que não raro dialogavam com diferentes instâncias sócio-políticas, proporcionando a alguns, como os da literatura, um livre trânsito entre saberes.

Transpostas para a história da TV no país, tais contingências, regidas pelo padrão que as relaciona à submissão do autor à burocracia do estado, à indigência do público consumidor e, muitas vezes, à dos próprios autores, acabam por prefigurar um esquema de cooptação de quadros do mundo artístico pelos novos meios que surgiriam por volta de 1950 e contavam com uma certa amplitude de recursos em termos financeiros, ausente em outras esferas da produção cultural. Associadas ao ideário que prevê a necessidade de incorporação do país aos modelos liberais de ilustração e modernização, e que aqui se ancorariam aos projetos de construção de uma nacionalidade, essas circunstâncias formam um quadro em que se tem a expressão de valores culturais destituídos de dimensão política mais ampla, ou em que esta se reorganiza em termos de arcaico/moderno *tout court* (Ortiz, *op. cit.*, pp. 50-52).

Valores esses que serão disponibilizados para a institucionalização da incipiente televisão brasileira, que se inseriu no rastro de políticas públicas as quais, não obstante considerassem a importância estratégica dos novos meios de comunicação em termos de unificação nacional, deixavam por conta da iniciativa privada a gerência dos meios e a estruturação das programações a serem veiculadas. Marcada pelo amadorismo, pelas intervenções do acaso e pela flexibilização das atividades, do lado dos profissionais de comunicação, pelo pioneirismo empresarial e pelo empiricismo, no nível administrativo, a televisão brasileira virá a ser o grande ícone da construção de nossa “modernidade cultural”. Do poder público, era (e ainda é) prerrogativa a de conceder os direitos de utilização do espectro eletromagnético para as emissoras, o que por si já garante em grande medida uma postura sistematicamente colaborativa, quando não de cumplicidade, entre as duas esferas institucionais.

Um grande salto em direção à centralização do poder estatal em relação à televisão será dado nos anos 60, principalmente durante o tempo de vigência do governo militar. O novo cenário político-ideológico gerado, dessa maneira, realoca os sentidos anteriormente concedidos a valores culturais, como à correlação entre modernidade e nacionalismo, por exemplo. No novo contexto, tais conceitos são filtrados pelo prisma da geopolítica, que agrega sentidos ligados a uma visão beligerante das relações entre forças sociais e os torna paralelos aos novos motes, “segurança nacional e desenvolvimento”. Estes, por sua vez, são tomados como fundamento para uma postura ambígua, segundo a qual ideais de controle e expansão das potencialidades do país, pensadas em termos econômicos, se vinculam à discursividade da tecnocracia, que prevê a modificação de alguns parâmetros sócio-culturais associada à manutenção da posição de dependência do país em relação ao primeiro mundo e a uma estrutura social que se erigia os sobre moldes tradicionais.

Este momento é o da fixação dos processos de produção industrial em termos culturais, quando a mencionada aproximação entre produtores da cultura chamada “erudita” e meios de comunicação - o que marca os anos iniciais da TV - é estancada em favor de um novo modelo, gestado em moldes empresariais, que privilegia o aspecto comercial dos novos produtos audiovisuais. Em âmbito mais amplo, que inclui Estado e empresas, a associação se dá entre os objetivos de crescimento do mercado e os ideais de integração nacional, que elegem como parâmetros a uniformização e a unificação e representam a face produtiva da ideologia da segurança nacional. O estado centraliza o controle sobre a produção cultural, o que lhe amplia os poderes de intervenção e, não obstante cause protestos por parte dos produtores e dos que gerenciam tais processos, mantém-nos em situação de submissão. Nessa época de censuras e interdição dos direitos civis, a harmonização social e política é instaurada à custa do silenciamento de vozes discordantes e do apagamento das questões históricas.

Data desta época também a criação dos primeiros canais educativos, embora a idéia de sua implantação tenha raízes na década de 50, com o projeto de TV educativa de Roquette Pinto e com algumas iniciativas governamentais logo relegadas em favor de interesses privados. Nesse período serão tomadas providências legais para a implementação de um sistema de educação via TV¹² e desenvolvidos os primeiros programas visando a esse fim. O centralismo governamental no âmbito educacional toma corpo com a criação do Prontel (Programa Nacional de Telecomunicações), instância ligada ao MEC, em 1972, com o fito de coordenar as atividades educativas em rádio e TV, de maneira articulada com a política educacional adotada pelo governo.

Laymert G. dos Santos (*op. cit.*), analisando o período, reconstitui os passos que levaram à implementação e ao fracasso do projeto Saci/Exern¹³ e refletem o tipo de raciocínio sistêmico com o qual se erigiu institucionalmente a proposta de

realização de nosso “sonho de modernidade”, justamente amparado pelo modelo escolar. Para nossos objetivos importa pontuar, do balizamento histórico promovido, alguns traços, importantes para nosso estudo. Entre eles, a importância crescente dada ao uso da tecnologia, em amplo espectro, na produção cultural, o que, juntamente com a expectativa de democratização da educação, é atravessada pelo pensamento de viés técnico que propõe – por meio de dispositivos de planejamento, modelização das variáveis, pela busca de uma dimensão neutralizadora da linguagem – mensurar o real para, com isso, interferir nele. A fonte de um tal discurso será a dos tecnólogos ligados ao governo militar, muitos deles com formação acadêmica nos EUA, tornados responsáveis pela elaboração e implementação do novo projeto educacional no país. É curioso observar que os profissionais de educação brasileiros não são chamados a colaborar no projeto senão em sua fase de implementação, como executantes do trabalho ou como supervisores de atividades.

Se no campo editorial temos uma proliferação de livros didáticos e de produtos que se acercam desse sentido específico, obedecendo à necessidade de satisfazer um mercado crescente, contamos também um Estado que se posiciona entre os produtores de material educativo – com o monopólio, quando se refere aos produtos teleducacionais, até 1980. A produção da década, que deverá seguir algumas normas propostas pelo MEC\Prontel e obedecer ao parâmetro das leis federais relativas à matéria, atua em várias frentes, entre as quais podemos citar: o ensino supletivo de 1º grau¹⁴; 5ª a 8ª séries¹⁵; supletivo de 2º grau¹⁶ e capacitação docente¹⁷.

Os anos 80 irão assistir à consolidação do processo de implantação da indústria cultural no país, com a participação das instâncias privadas também na elaboração e produção de produtos audiovisuais indicados para a educação. A especificidade desses produtos é constituída na década anterior, por meio de uma organização morfológica particular, por ritmos e linguagens que, na

frequência do convívio e nas facilidades de interação, terminam se constituindo em novo padrão pedagógico, independente do ensino institucionalizado. Ela fornece o suporte necessário para a criação de todo um *savoir-faire* que se instala no âmbito das teorias da comunicação e que dialoga com os gêneros televisivos, como a novela, a publicidade, os telejornais, para finalmente reestruturar os conteúdos curriculares em bases consideradas “eficientes, produtivas” para alguns processos de avaliação.

A esse respeito, cabem ainda duas observações: em primeiro lugar, a transferência da produção para a esfera privada não significou uma modificação radical nos formatos básicos em que se assentam os produtos, nem se procurou dar um enfoque aos conteúdos que os tornasse distintos dos programas iniciais¹⁸. Pelo contrário, tendo contado desde o início de sua existência com uma postura estatal em conformidade com seus próprios objetivos, as grandes empresas de telecomunicações remanescentes ao golpe de 64 puderam apenas dar continuidade a um processo, inaugurado pelo governo, de disseminação de informações via satélite, abarcando e unificando todo o território nacional.

Segunda observação: o lugar privilegiado em que a televisão se coloca permite que crie, dissemine, construa à sua maneira, as representações, fornecendo ao aluno-espectador uma lente com a qual poderá chegar ao conhecimento – do mesmo modo com que o performa, recria-o em novas bases, estabelecendo parâmetros de concepção do real do mundo e das relações humanas. Na modalização, na segmentação, na seleção de formatos e conteúdos estão recortados olhares possíveis, os lugares de apropriação legitimados, na medida em que se tem a ilusão de se poderem controlar os sentidos. Num jogo de forças em oposição emergem questões ligadas às formas de apropriação marginais, que resistem e confrontam as imposições do sentido dado, as quais se encontrarão sempre presentes em nossas indagações, na feitura deste trabalho.

Com os anos 90, deparamo-nos com transformações drásticas regidas pelas reestruturações ocorridas no contexto macro-econômico em nível mundial e, com elas, a *revolução eletrônica*, que vêm eleger, como símbolo de modernização para as escolas e para o país, um novo personagem: o computador. A revolução tecnológica promovida pelos novos instrumentos de produção chega com atraso no país, e pega desprevenida uma estrutura escolar que não tinha como meta formar cidadãos alfabetizados senão em espaços estritos. A nova “escrita eletrônica” incorpora as práticas anteriores e promoverá um renascimento do texto escrito, sob novas condições e obedecendo a parâmetros diversos.

Embora o vídeo, neste contexto, permaneça ainda em lugar privilegiado pela escola como veículo de comunicação e instrumento pedagógico, poderíamos dizer que perdeu seu caráter de novidade e, com isso, parte de seu poder de sedução inicial. Suas funções têm sido restringidas a determinados pontos dos conteúdos curriculares e, nesse novo estatuto, o caráter predominantemente narrativo das produções tem sido realçado como especificidade e foco de particular interesse, tanto pelos alunos como pelos educadores.

2.1. Vídeo: técnica e linguagem

A imagem eletrônica não se confunde com a do cinema. Ela é típica da tela pequena¹⁹, que poderá estar funcionando como receptor de ondas eletromagnéticas ou num circuito fechado de videocassete ou videoteipe, entre outras funções possíveis²⁰. As linhas sucessivas de retículas luminosas que remontam a imagem têm natureza e qualidade específicas, distintas dos clássicos fotogramas dos quais o cinema faz uso. Machado²¹ (1988, pp. 40-58) detalha essas diferenças partindo de uma descrição técnica do funcionamento mecânico ou elétrico dos mecanismos cinematográfico e televisual, do que decorrem constituições de imagem diversas. A imagem filmica tem por base a

fotografia e a fragmentação do movimento é dissimulada pela sucessão dos quadros fixos (24 quadros/segundo), enquanto “a imagem videográfica é ‘escrita’ seqüencialmente por meio de linhas de varredura, durante um intervalo de tempo”, o que “retalha e pulveriza a imagem em centenas de milhares de retículas, criando necessariamente uma outra topografia que, a olho nu, aparece como uma textura pictórica diferente, estilhaçada e multipontuada, como os olhos das moscas” e em que “a cor é decomposta em componentes básicos (vermelho, verde e azul)” (p. 41).

Tal estrutura em mosaico institui como elemento imagético unitário um quadro (ou *frame*), no qual já existe “movimento, alteração, deslocamento de formas, de cores e intensidade luminosa” (p. 43), o que determina formas outras de representação, em que predominam um esquema indicial de captura do real, a adoção de uma seleção fragmentária e dispersiva de imagens (elas mesmas cambiáveis segundo o arbítrio do espectador, que pode ajustar as variantes de brilho, contraste, cor...), e em prejuízo das noções de profundidade de campo e de figurativismo, tão caras à perspectiva renascentista a que a TV persegue desde sua criação. A incorporação dos espaços externos à tela, proporcionada pelo seu tamanho e pelas condições de exibição a que se expõe, sugere um ato de assistir menos comprometido do que aquele do cinema, o que empresta ao substrato uma certa *opacidade*. Este conceito, para o autor, se define na oposição com a *transparência* do cinema – que é o efeito em que se torna possível à tela “desaparecer”, tornar-se invisível ao espectador, levando-o a identificar a imagem e o real.

As virtualidades apresentadas por Machado para o modelo audiovisual ora em foco rearticulam conceitos valorizados nas formas tradicionais de recriação da realidade, como as das artes figurativas, e tomam outros parâmetros como representativos dessa linguagem. Desse modo, colocam-se duas concepções de produção do vídeo – aquela tradicional, na qual se baseia a televisão comercial e

a outra, experimental e inovadora, que se alimenta na videoarte – como limites extremos de uma potencialidade sempre disponível. A linguagem videográfica, de sua parte, apresenta características que podem ser consideradas “deficiências técnicas” por alguns, mas que, ao serem elaboradas, representam possibilidades de expressão que a singularizam diante da tradição e fazem emergir formas de sensibilidade estética não figurativas, não tradicionais, próprias do imaginário pós-moderno, da recepção fragmentária estabelecida pelas novas gerações bombardeadas diariamente com informações imagéticas. Alguns dos recursos citados são: as texturas geradas pela granulação aparente da imagem, que produzem uma dimensão tátil na imagem (Pignatari, 1984, p. 488), a tendência à desmaterialização das imagens afastadas do primeiro plano, o que as aproxima dos quadros abstratos, a tendência ao uso do *close-up* (ou Plano Detalhe - PD), que incentiva uma “linguagem metonímica”, entre outros, ligados à simultaneidade das transmissões e ao seu caráter não necessariamente narrativo.

Armes (1999) destaca em seu estudo a maior autonomia da linguagem do vídeo em relação à da televisão, concedida pela sua capacidade de interrupção do fluxo contínuo de transmissão e por uma maior amplitude de manipulação possibilitada pela edição, que autoriza distorções, acúmulo e diversificação de fontes, criação de efeitos sobre a imagem e o som. Isso não só revela para nós, espectadores, seu artificialismo, distanciando-o de padrões realistas de representação, como abre caminho para a metalinguagem, para o experimentalismo estético, para discussões conceituais sobre o processo de criação implicado. Recursos como estes se submetem às decisões pessoais do *videomaker*, o qual detém o controle de todo o processo de produção – essa é uma das razões por que é instrumento apropriado pelas artes de vanguarda.

A linguagem televisiva institucional, por outro lado, construiu-se sobre experiências menos estéticas e mais comerciais, sobretudo com as inovações

sendo exploradas pela via da publicidade. O esforço, neste campo, é o de tornar a linguagem televisual próxima do esquema figurativo tradicional, o que a faz visar ao paradigma do cinema, com o uso de artefatos técnicos que dissimulam a fragmentação da imagem e eventuais deficiências sonoras, colocando-as a serviço de uma maior “inteligibilidade”. Essa modalidade lida também com a possibilidade de transmissão direta, veiculada no tempo real do acontecimento enfocado, o que aproxima sua linguagem da literalidade. Para o autor, tais caminhos não precisam ser necessariamente excludentes, e de fato não o são, mas se interpenetram, buscam diálogos que muitas vezes se concretizam efetivamente em experiências inovadoras, mais democráticas.

Importa salientar, também, a relevância dada ao contexto de veiculação das produções, fundamental e presente na disposição mesma dos seus sentidos. Chamada de espaço performático pelos videoartistas, sendo lugar público ou apenas a sala de uma residência, é de importância fundamental para a constituição das maneiras como são recebidos os conteúdos do meio (vídeo ou televisão), que não possui o efeito hipnótico do cinema e demanda uma atenção intermitente do espectador.

Das especificidades acima expostas, ressaltamos que as consideramos extremamente relevantes para expormos nosso ponto de vista. Será como contingências dos modos como se conceberam os produtos audiovisuais que pretendemos analisar, constituintes de seu processo de produção, que as tentaremos compreender. Isso porque, ao nos posicionarmos no lugar de professora e pesquisadora do assunto, nossa tendência será a de deslocar os princípios teóricos utilizados pela semiótica, que se traduz no olhar deste e da maioria dos pesquisadores e produtores de filmes e têm como fonte os estudos de Eco, Peirce, Barthes, entre outros. Do universo da concepção do produto, que toma como referência problematizadora as relações entre ele e suas representações diante de um “decodificador” ou “destinatário”, estaremos nos

posicionando no espaço destinado ao espectador para um esforço de recuperar as práticas e sentidos históricos nele implicados – principalmente aqueles ligados ao ensino escolar –, que possam nos levar a algumas formas atuais da inteligibilidade. Isto é, faremos o caminho oposto.

Pois, para nossa visão, o contexto, mais que “ruído” ou condicionante de uma determinada prática de recepção, é materialmente estruturante dos significados envolvidos, expandindo suas implicações na medida em que se entretetece às relações estabelecidas entre consumidor e produto, entre código e imaginário, entre as mídias e o poder... Mediante a consideração de que o “processo de comunicação” não se dá de forma tão linear nem tão inequívoca, mas nele às vezes irrompe o inesperado, ou, ao contrário, o já-visto; ou, em outros termos, os “códigos” são muito menos unívocos do que podem parecer e o processo discursivo menos transparente, voltamo-nos para uma abordagem que toma-o como uma pluralidade de eventos discursivos, cujos elementos formadores inscrevem relações de sentido ao serem perpassados pela história. Nele também, mais do que um destinatário previsto, conta-se com o sujeito implícito, do qual se valerá para construir um espaço de representação de que o espectador é parte constituinte.

2.2. Narrativa fílmica e a Literatura

A narratividade implicada nos vídeos também propõe uma aproximação com o gênero em produções audiovisuais em geral, entre as quais destacamos as produções cinematográficas, que inauguraram e desenvolvem, historicamente, o formato narrativo como hegemônico em sua linguagem. Os críticos e estudiosos do cinema, ao desenvolverem teorias específicas ou ao ligarem as formas da narrativa fílmica à narrativa literária, esboçaram métodos de análise que em

certa medida nos auxiliarão na tentativa de discutir a presença dos elementos próprios do gênero.

Considerando a instância do narrador como uma primeira mediação a ser feita no processo narrativo, Xavier (1997) o define em termos amplos, como um “princípio orientador das escolhas implicadas na sucessão de imagens e sons” (p. 130), que pode estar a serviço de uma história que se queira “autônoma”, nesse caso ele se esconde sob as operações das posições de câmera e da montagem, ou num tipo de mediação que exija que se explicita um ponto de vista, direcione-se a “legibilidade”, cuide-se da coerência e do nível seqüencial da ação, nos casos em que se institui um locutor, ou *voz-over*.²²

Ao contrário da narrativa fílmica do cinema clássico, em que se conta com a presença de atores/personagens, e o ponto de vista pode ser instituído “pela câmera, a *misen-em-scène*, o *décor*, emoldurados pelo agenciamento de imagem e som feitos na montagem” (Xavier, 1997, p. 127), no filme do gênero documentário, em que se inscrevem os produtos por nós analisados, o narrador – personificado pela voz do locutor – é quem cria e mantém o espaço diegético²³, colocando-se fora dele, no entanto. Essa “montagem vertical”²⁴, explorada a partir da superposição da voz ao fluxo das imagens, numa assincronia explícita que no entanto preserva um efeito de simultaneidade ao produzir o confronto entre as duas bandas, busca sempre determinados efeitos por parte do espectador, que vão do estranhamento à submissão ao sentido dado.

Caminhando em paralelo com a narrativa ficcional empreendida pelo cinema no nível da técnica, o documentário no entanto pretende-se a *representação do real*, seja ele histórico ou relacionado às outras áreas do saber. E, como se almeja a “reconstruir uma certa parcela do real, na história da literatura” nestes trabalhos, utiliza-se ora de um processo de *reconstituição* através de fotos e

filmes da época, ora de *descrições* pautadas no acúmulo de detalhes de “personagens” e dos fatos. Ainda porque se erige sobre imagens que são documentos históricos e conta-se com a existência comprovada de personalidades num cenário conhecido e reconhecível, concede-se estatuto de cientificidade suficiente para colocar-se como “fonte da verdade”.

O desenvolvimento das técnicas cinematográficas, no início do século XX, são contemporâneas da crise que atingiu as formas clássicas do romance e das artes plásticas ocidentais, com o que a partir de então estarão em constante interlocução.

Benjamin (1996), observara, em relação às modificações que redimensionam a narrativa moderna, as simultâneas substituição desta pela informação e o surgimento do romance. A emergência da forma de comunicação jornalística elege novos parâmetros para o relato, segundo os quais torna-se condição de adesão do ouvinte/leitor/espectador ao que é fabulado, critérios como a proximidade, a plausibilidade, a possibilidade de verificação, a explicação dos fatos. No gênero romance, por seu lado, a busca da teleologia que encadeie sentidos dispersos em um esquema causativo, o aumento dos rigores dos fatores que ligam o enredo ao verossímil, a tentativa de mimetizar o real com as palavras e abarcar o essencial através do particular, são algumas das idéias que balizam a composição. Nas artes plásticas, esse intuito se traduziu na hegemonia das técnicas figurativas, da convenção da perspectiva, na busca do efeito *trompe l'œil*. Na demarcação dos critérios de cientificidade da História, são eleitos como regra os pressupostos positivistas de objetividade sobre os fatos - acontecimentos do passado que se mostram diretamente ao leitor/destinatário, - “fazendo de conta que o referente se relaciona diretamente como o significante”. (Leite, 1993, p. 82). O papel do historiador seria apenas o de compilar e ordenar tais fatos, obedecendo neles o sentido (absoluto), o vínculo

causal que os une e a sua direção irrevogável, lidando sempre com um tempo contínuo, linear, em espaços determinantes.

Por esse veio, a subjetividade aparece como campo a ser explorado, coerência a ser produzida, centro a partir do qual se produzem os saberes. Na instituição mesma da narrativa romanesca, o contato com a intimidade dos pensamentos e dos sentimentos das personagens, com os seus conflitos com o “outro” (mundo exterior), apontam as possibilidades de expansão da individualidade. As relações solitárias entre o escritor e o livro, o leitor e o livro, o artista e o observador com a obra de arte, o cientista e seu objeto orientam a prática. As ciências humanas e biológicas tornam o indivíduo também objeto de saber.

Todos os princípios, as justificativas, os métodos e concepções, tudo o que norteava as práticas e valores culturais até então será colocado em questão no século XX. Rosenfeld (1973, pp.75-98), localiza nas artes as mudanças de paradigmas históricos, filosóficos, científicos propostos pela era em questão. Seu foco de atenção se concentra em alguns fenômenos cuja influência, segundo ele, compõem uma “unidade de espírito e sentimento de vida”, ao impregnar todos os fazeres humanos.

Do processo de “desrealização” na pintura, evidente nas propostas da abstração, destacam-se alguns “momentos”: a redução, dissociação, deformação, eliminação do ser humano. Em paralelo, a perspectiva, que “cria a ilusão de espaço tridimensional, projetando o mundo a partir de uma consciência individual” e denota por isso, numa “visão antropocêntrica”, a “distância entre indivíduo e mundo”, é também eliminada, ou “falsificada”. “O retrato desapareceu”. Na música, o atonalismo, o verso livre na poesia são movimentos paralelos que apontam para a mesma direção: a da reelaboração radical da forma artística, numa fuga desesperada²⁵ dos princípios humanistas que suportam a arte até então.

No romance, ocorrerá processo análogo, em que coordenadas consideradas até então absolutas, espaço e tempo são denunciados como relativos, subjetivos, o que propõe à totalidade da obra a clivagem entre o sensível e a forma. A atualização do passado, a fusão dos níveis temporais no fluxo de consciência detonarão uma verdadeira revolução, em que as unidades de conteúdo básicas da narrativa tradicional são implodidas: a radicalização do monólogo interior levará à “omissão do narrador”, enquanto mediador distanciado entre o autor implícito e o leitor; a lei da causalidade, a ordem lógica da ação (enredo), tradicionalmente responsabilidades atribuídas àquele, desaparecem. No processo de radicalização do enfoque psíquico ocorrido aí, vêm-se as personagens sob “efeitos semelhantes à visão de um inseto debaixo da lente do microscópio”. Focalizamos “apenas uma parcela dele, imensamente ampliada”. O que, se nos aproxima de sua subjetividade, impede uma visão totalizante, que permitiria determinar sua personalidade. Essa seria a versão literária da destruição completa da perspectiva, para esse autor símbolo de um contexto de cisão e fragmentação, precariedade, perda dos valores absolutos.

Com todo esse “material estético” à disposição, o cinema nascente se exprime. No novo conceito de tempo, fluidez, simultaneidade, espacialização tornam-se coordenadas constituintes da nova linguagem instituída pela imagem cinematográfica. A nova arte pode promover uma verdadeira libertação das possibilidades de representação: paradas, interrupções, inversões, acelerações, retardamentos reordenam o tempo empírico de tal maneira que o tornam subjetivo, espacial, ao mesmo tempo em que indissolúvelmente ligado à materialidade técnica, ao processo de produção coletivo, em produtos cujo alcance é expandido para grandes e heterogêneas platéias (Hauser, 1982).

Não obstante todas essas virtuais potencialidades, como já foi dito, o processo de democratização desta arte está estreitamente relacionado às posturas ideológicas das primeiras gerações de espectadores, que elegiam, em oposição à

voga irracionalista da época, modelos intrinsecamente burgueses, aparentados do romance oitocentista, para a narrativa ficcional. É óbvio que o diálogo com os padrões romanescos foi inúmeras vezes apenas um trampolim para criações, inovações, reinvenções, manipulações da linguagem que reescreveram sua tradição e inauguraram uma estética particular. Porém, não se deve perder de vista que, neste âmbito, a condição de indústria a que é alçado o cinema determina-lhe contingências particulares que muitas vezes balizam as escolhas estéticas, o que acaba por cindir suas produções entre vertentes – distintas mas não excludentes –, mais ligadas aos compromissos com a qualidade ou com a quantidade.

2.3. A produção em vídeo enquanto enunciação

Quando se procura enfocar produtos audiovisuais relacionados ao ensino, tem-se à disposição de nossos interesses uma diversidade de estudos, com quase tantos olhares quanto são as pesquisas feitas. Isso porque, neste campo, devemos não só levar em conta aqueles que tratam de produtos exclusivamente destinados ao uso educativo, como tantos outros, com os quais se estabelecem similaridades, confrontos, distinções, filiações. Por outro turno, no nível estrito da análise, o método deverá não só circunstanciar o objeto de estudo, mas recortá-lo de acordo com o suporte conceitual, reconstituindo-o de modo a permitir a construção de hipóteses de trabalho e categorias de análise que possibilitem uma apreensão ao mesmo tempo dos mecanismos de funcionamento e das condições de produção históricas nele inscritos, e uma antecipação das práticas que eles solicitam.

Nesse sentido, e quando se tem em mente um tema de trabalho como esse, em princípio pensamos em uma análise que coloque em pauta problemas como o das as origens de certas práticas de ensino de leitura, de como a imagem se

insere entre os objetivos da escola, quais as concepções de saber que essa imagem propõe, qual o estatuto de seus vínculos com a literatura, da impostura ideológica presente nos modos tradicionais de interpelação dos objetos de ensino, da possibilidade de este ser mais um veículo de alienação e dominação de classes sociais, etc. Essas são questões que estarão presentes em nossas reflexões, mas serão tratadas na medida em que possam contribuir para a questão que motiva nossa pesquisa e que as perpassa, mas estabelece outros objetivos.

Num diálogo em que se marquem as tensões entre abordagens, mas que nos permita deslocamentos, redimensionamentos e também o estabelecimento de regularidades que permitam trabalhar dentro de um espectro razoavelmente coerente de conceitos, desejaríamos que a contribuição a ser dada pelo presente estudo seja a de, pelo menos, apontar pontos de esclarecimento – e também de dúvidas, perplexidades, inquietações, dificuldades, pois elas são parte ativa do processo – sobre as significações produzidas pelos (nos) instrumentos audiovisuais produzidos para uso em sala de aula.

Estarei considerando, para efeito de análise, os enunciados²⁶ que compõem as narrativas nos filmes; porém, considerarei não só as falas e os letreiros, isto é, o componente verbal (oral ou escrito) exposto pelo material, mas também as imagens que, com a palavra, se caracterizam por propor uma unidade semântica, no tipo de relação estabelecida entre si e com a materialidade em que se sustentam. A música, o tempo, as escolhas implicadas na sucessão das imagens e sons são componentes dessa enunciação, na medida em que a concretizam, tornando-a representação do mundo pela via da linguagem.

Para Benveniste (1974), ao apropriar-se da língua para dizer algo, isto é, enunciando, o sujeito se constitui e também ao outro, aquele a quem ele o diz, ou, em suas palavras, “Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma

alocução – ela postula um alocutário” (p. 82). Assim, todo enunciado é em certo sentido, interpelativo, mas não só. Se se pode dizer também que apenas o ato de constituir um sujeito torna a linguagem capaz de representar o mundo, temos que esse tipo de asserção obriga a uma simultânea reelaboração do conceito clássico de representação²⁷ – que a aproximara anteriormente das noções de identificação e de busca da verdade – para torná-la solidária com a noção de subjetividade, por sua vez realocada para o espaço do exercício da língua, onde lhe é possível produzir/se produzir (Brandão, 1998, pp. 37-38).

Seria possível afirmarmos, a partir disso, que nossos objetos de estudo constituem-se em enunciados singulares, isto é, “postulam um alocutário”, ao mesmo tempo em que instituem um sujeito? O processo de produção dos vídeos é todo embasado em fragmentos, ícones, documentos audiovisuais históricos que, ao serem dispostos numa ordem sucessiva e acompanhados pelo texto do locutor – instâncias de efetiva elaboração formal – constituem um todo a que podemos chamar de discursivo, pois que apresentam uma unicidade que nos permite tomá-lo como um “texto”, ou, parafraseando Orlandi (2000), como monumento no qual se inscrevem múltiplas possibilidades de leituras, fonte inesgotável de interpretação, pelas relações que estabelece com outros que o precederam e com os que o sucederão.

No entanto, praticamente cada uma das unidades constitutivas (os enunciados) desses produtos tem, elas próprias, um contexto de origem, instituem sujeitos e “leitores” particulares, foram produzidas dentro de condições específicas, etc., o que nos leva a acreditar que, dentro do esforço de coesão que se empreende no nível superficial da sintaxe do filme, subsistem outras vozes, discursividades a atravessam e subjetividades se manifestam nos interstícios da homogeneidade aparente, abrindo espaço para inserções diversas da interpretação – o que, por seu turno, dependerá do modo como se apreende os sentidos do/no produto, do lugar teórico de onde o analista o vê.

Ao postularmos, com Benveniste a existência desse outro, que se constrói no discurso juntamente com o sujeito, resta-nos questionar sobre seu estatuto. Se ao autor parece que no processo enunciativo, a emergência das pessoas intersubjetivas eu-tu é fundante, deve-se ressaltar que também em sua análise se mantém uma posição de transcendência da primeira pessoa sobre a segunda, esta funcionando como complemento daquela. Os estudos de Authier-Revuz sobre a heterogeneidade na enunciação, por colocar em questão a própria forma de constituição desse sujeito e as marcas deixadas pelo seu esforço de unidade no discurso, retomam e reordenam as relações entre as vozes no discurso, partindo dos termos do dialogismo bakhtiniano.

Bakhtin (1990; 1997), com efeito, já nos chamara a atenção para o dialogismo constitutivo de toda a obra escrita/falada pelo homem, que “fala sempre com as palavras dos outros”, ou seja, ao dizer, o discurso estará sempre ressignificando o já-dito, pressupondo um interlocutor e sentidos possíveis.

Partindo deste princípio, Authier-Revuz (sd, 1990) distingue dois tipos de heterogeneidades marcadas no e pelo discurso: aquela *constitutiva* deste, e que se inscreve, grosso modo, nas formas do dialogismo bakhtiniano, e a *heterogeneidade mostrada*, cuja formulação é explicitada no fio do discurso por meio de marcas lingüísticas²⁸, o que permite um redimensionamento das relações estabelecidas entre os discursos, dos modos como se dará esse diálogo, posto que as fronteiras são mantidas e a exterioridade ao discurso é explicitada, ao contrário do tom aparentemente monofônico do discurso em que predomina a heterogeneidade constitutiva, cujos limites serão dados pela pulverização dos sentidos nele inscritos.

Transpostos para o “discurso videográfico”, como podemos chamar o que é veiculado pelos produtos em pauta, os conceitos de heterogeneidade constitutiva e mostrada poderiam perder a justificação, já que se referem

exclusivamente ao uso da linguagem verbal, exigindo uma continuidade que se materializa no fio da fala ou nas linhas da escritura, para ganharem relevo. Por motivos implicados na própria seleção feita dos segmentos verbais e imagéticos constituintes dos produtos, na montagem da ordem a ser seguida, na colocação da música; e ainda porque, nestes, a imposição de uma seqüência temporal, tanto no âmbito da enunciação (do filme) quanto no do enunciado (do relato histórico proposto)²⁹, ocorre para um movimento de apropriação dos sentidos tendencialmente, mas não necessariamente, diacrônico, linear, cremos ser ambos os filmes fontes válidas para uma reflexão que possibilite inclusive ampliar tais construtos, inserindo-os em outras dimensões de análise.

Notas

- 1 Não obtive informações detalhadas sobre os processos de licitação e compra.
- 2 A compartimentalização da produção literária em “escolas” ou “períodos” é utilizada em praticamente todas as instâncias do saber científico dedicado ao assunto e é prática que se filia à academia, prioritariamente.
- 3 Os vídeos foram produzidos no início da década de 90, quando ainda não haviam sido publicados os PCN/96, que indicarão um novo enfoque para o estudo das literaturas, incluindo as tecnologias e o estudo da própria língua. Pode-se verificar que a distinção se dá em termos de 1º e 2º graus, como indica o subtítulo da série.
- 4 Os títulos são: *Retrato de Um Século* (Roberto Moreira, SP, 1992, 13 min, U-Matic), *Caminhos da Abstração* (Guto Carvalho e Roberto Moreira, SP, 1993, 13 min, Betacam); *Viajando Pelo Modernismo* (Roberto Moreira, SP, 1993, 17 min, Betacam); *Viaduto do Chá* (José Santos, SP, 1993, 15 min, Betacam); *A Poesia de Cada Dia* (Klaus Vencovsky, SP, 1994, 14min, Betacam); *BR/80 - Pintura Brasil Década 80* (Roberto Moreira, SP, 1992, 10 min, U-MATIC); *Na Rota dos Orixás* (Renato Barbieri, SP, 1998, 52 min, Betacam).
- 5 A autora cita, entre as manifestações no sentido, a criação da Comissão de Cinema Educativo, subordinada à “Sub-Directoria Technica de Instrução Pública”, em 1927, no Rio de Janeiro, e de uma Comissão Especial, instituída pela Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, em 1931.
- 6 Trecho da lei nº 378/01 que institui o organismo, aprovada em 1937. (p. 27) A autora ressalta, em seu trabalho, a relevância das produções feitas no INCE por Humberto Mauro, em número e qualidade superlativos. O INCE existiu até 1966. (pp 28-30)
- 7 Federico, Maria E. B. *História da Comunicação: Rádio e TV no Brasil*. Petrópolis: Vozes, *apud* Ortiz, R. *op. cit.*, p. 39.
- 8 Expressões usadas por Roquette Pinto, em discurso, sobre a função educativa do cinema. *In*: Franco. M. *op. cit.*, p. 27.
- 9 Enfatizamos na argumentação os objetivos educacionais previstos para as adaptações, embora não tenhamos perdido de vista outros interesses que podem estar em jogo nas produções, como o de se obter sucesso econômico, ou as propostas estéticas de diálogo histórico entre livro e filme que muitas nos proporcionam.
- 10 As reconstituições de fatos históricos, ou apenas de eventos que alcançavam notoriedade pelos jornais, as chamadas “atualidades reconstituídas” (utilizavam-se de locações externas, cenas autênticas, mas incluíam encenações dos fatos retratados e representações em estúdio) e também faziam muito sucesso no *vaudeville*. Segundo alguns historiadores do cinema, elas poderiam ser consideradas as predecessoras de alguns dos atuais telejornais e dos documentários, na concepção e forma narrativas; porém, há inúmeras discussões a respeito desse parentesco quando se remonta às funções para que eram produzidos e exibidos e ao estatuto do “real” perseguido por uns e outros (Cf. Costa, 1999, pp. 129-142).

- ¹¹ Para a análise do processo de emergência de uma distinção entre o produto artístico (de circulação restrita) e os produtos de circulação ampla, que estariam ligados aos propósitos comerciais e ideológicos da burguesia européia, o autor recupera historicamente os movimentos de autonomização do artista, notadamente o escritor, frente aos mecanismos de incorporação da obra de arte aos moldes da produção capitalista, no século XIX. Tornando a sua prática específica e desvinculada de relações como a de patronagem, essa +ruptura possibilita inclusive a formação de um público especializado, responsável pela eleição dos cânones na área. Em paralelo, a expansão da produção de livros e do mercado consumidor de produtos culturais acrescentam à anterior uma dimensão da circulação em caráter comercial, direcionada a um público anônimo, pouco exigente: a massa (*op. cit. idem. ibidem*).
- ¹² Ozores (2001, pp. 38-57), em uma proposta de reconstrução do percurso da teleducação no país, cita, entre as ações nesse sentido, a concessão de 131 canais reservados para TVs Educativas em 1965, a pedido do MEC, a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE), em 1967, cujo objetivo era o de centralizar as produções especializadas na área e, do mesmo ano, é o Decreto nº 236, de 28/02/67, que reservou canais educativos para todas as capitais de estado e cidades com população acima de 100 mil habitantes. Em 1970, através da Portaria Interministerial nº 408/70, do Ministério das Telecomunicações e MEC, torna-se obrigatória a utilização de horários de emissoras de rádio e televisão comerciais, em benefício da educação, por um período de cinco horas semanais. É importante ressaltar, sobre essa Portaria, que ela fixa a exclusividade do Estado como produtor de programas educativos, com a administração de recursos governamentais para tanto. Esse estado de coisas só será modificado em 1980, com uma nova Portaria (nº 560/80), que modifica a regulamentação sobre os horários gratuitos dedicados à educação, estabelecido em 30 minutos diários e 75 minutos aos sábados e domingos, e extingue tal exclusividade, possibilitando que as emissoras comerciais produzam séries educativas e se valham, para isso, de fundos públicos.
- ¹³ Grosso modo, trata-se de um projeto do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) em que se propôs a implantação de um satélite, a ser financiado pelo governo brasileiro, com finalidades prioritariamente educacionais, com o que se poderia alcançar escolas em regiões remotas e garantir a professores e alunos uma unificação de formas e conteúdos curriculares em todo o território nacional, a partir de uma experiência exemplar a ser efetivada no Rio Grande do Norte.
- ¹⁴ Como o *Projeto Minerva*, veiculado pelo rádio, criado em 1970, criado para educação de adultos em todo o território nacional, o Supletivo *João da Silva* e a série *A conquista*, levados ao ar pela TVE-Rio entre 1973 e 1979.
- ¹⁵ São exemplares as TVEs do Maranhão, Ceará, Amazonas cujos programas, junto a um orientador de aprendizagem e contando com material didático de apoio, substituíam os professores em sala de aula. Os projetos pedagógicos destes estados, elaborados dentro das suas Secretarias de Educação, foram inaugurados em 1969, 1974 e 1972, respectivamente, e os dois primeiros continuam em operação; o *Projeto Telescola*, da TV Cultura, de São Paulo,

dirigido a alunos das 8^{as} séries da escola pública, como mecanismo de assessoramento dos professores de Matemática e Ciências, existiu de 1972 a 1977.

- 16 *Telecurso 2º grau*, produzido pela TV Cultura de São Paulo, em parceria da Fundação Padre Anchieta com a Fundação Roberto Marinho, criado em 1978. Existe até hoje, com o nome *Vestibulando*, uma versão produzida somente pela TV Cultura. A TV Globo desvinculou-se da parceria em 1980 e produz, até hoje, o *Telecurso 2000*, que prevê outra clientela, a dos trabalhadores à procura de complementação escolar.
- 17 Como era previsto pelo projeto Saci/Exern, da TVU-RGN, que existiu no período entre 1972 e 1976.
- 18 A mudança, neste aspecto, ficou localizada em espaços públicos estritos, como é o exemplo da TV Cultura de São Paulo, que acabou desenvolvendo uma série de programas dirigidos a adultos que visem à complementação dos estudos em universidades (série *Vestibulando*), cuja proposta é a de exibir aulas dadas por professores da rede privada de ensino, nas quais são tematizados os assuntos mais frequentes nas provas de vestibular.
- 19 Segundo Arlindo Machado (*op. cit.*, p. 46 e 47), a denominação não se relaciona diretamente com o tamanho da tela, mas à condição de representação da imagem proposta por ela, que exige do espectador uma distância mínima do aparelho, se sua opção for a de visualizar as imagens com alguma definição. Assim, também, a menor quantidade de informação na tela (um uso metonímico de detalhes) favorece o aspecto não figurativo do(s) objeto(s) mostrado(s).
- 20 O uso da imagem eletrônica é próprio tanto das telas de computador quanto das de televisão. O que diferencia ambas é o processo de constituição da imagem: digital, no primeiro caso, analógico, no caso da maioria dos vídeos. No presente trabalho, estamos mais interessados em deslindar tais processos ligados ao vídeo e é a ele que nos referiremos sempre, a menos que destacemos a distinção.
- 21 Nesta obra, o autor distingue o sistema televisivo e a linguagem videográfica, entre os quais se impõe diferença básica no uso dos recursos simbólicos. No caso do sistema de radiodifusão (*broadcasting*), esse uso é centralizado, de alto custo, pouco democrático e atado, até certo ponto, a técnicas provenientes, ora do rádio, ora do cinema. Enquanto que o do vídeo "strictu sensu" traria em si uma ampla gama de possibilidades, sendo muito mais abrangente e democrático do que a forma convencional empreendida pelo *broadcasting*, por ser uma linguagem que se desenvolveu fora de suas esferas produtivas, num espaço "marginal", mais afeito às possibilidades de relevar aspectos culturais como crivo de intervenção.
- 22 Xavier (1991) aponta uma distinção, feita pela crítica, entre *voz off* e *voz over*: "(1) *voz-off*, usada especificamente para a voz de uma personagem de ficção que fala sem ser vista mas está presente no espaço da cena; (2) *voz-over*, usada para aquela situação onde existe uma descontinuidade entre o espaço da imagem e o espaço de onde emana a voz, como acontece, por exemplo, na narração de muitos documentários (a voz autoral que fala do estúdio) ou mesmo em filmes de ficção quando a imagem corresponde a um *flashback*, ou

em outra situação, onde a voz de quem fala vem de um espaço que não corresponde ao da cena imediatamente vista.” (p. 459, em nota de rodapé)

- ²³ Genette (1972) define a diegese como o conteúdo narrativo constituído pelos acontecimentos. Metz, C. (1977) é mais específico: ...” designa o conjunto da denotação fílmica: o enredo em si, mas também o tempo e o espaço implicados no e pelo enredo, portanto, as personagens, paisagens, acontecimentos e outros elementos narrativos, desde que tomados no seu estado denotado” (p. 118).
- ²⁴ Xavier (1997) atribui a cunhagem do termo a S. Einsenstein, que o teria concebido das relações som-imagem, palavra interior-cena exterior, como maneira de criar na disjunção entre som e imagem um recurso exclusivo do cinema, enriquecendo as possibilidades de expressão da sua linguagem (p. 128).
- ²⁵ Bradbury e Mc Farlane, (*op. cit* , p. 19.) apontam como o fundamento desse “desespero formal”, a tendência a “aproximá-la do caos”, um “experimentalismo que não sugere simplesmente a presença da sofisticação, da dificuldade e da novidade em arte; sugere também a desolação, obscuridade, alienação, desintegração”.
- ²⁶ Foucault (1969) define o enunciado como uma entidade bifronte, repetível, suscetível de ser inserido em diferentes coordenadas espaço-temporais e, ao mesmo tempo, constante, ligado à forma que o sustenta. Em suas palavras, o enunciado não é: “uma coisa dita de uma vez por todas – e perdida no passado como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei –, o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um estatuto, entra em redes, coloca-se em campos de utilização, oferece-se a transferências e a modificações possíveis, integra-se em operações e em estratégias em que sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, esquiva-se, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (p. 132).
- ²⁷ Esse esclarecimento é especialmente importante em nosso caso, pois, ao tratarmos com imagens em sua relação com palavras, estaremos freqüentemente nos deparando com conceitos de representação que dialogam com as ciências referentes a uma ou outra, concebendo-as como signos (semiótica), como função (Jakobson) ou, ainda, com as teorias cognitivas, que as relacionam aos modos de construção do conhecimento (gestalt, Piaget, entre outros). Para as modestas pretensões de nosso trabalho, no entanto, estas questões permanecerão à margem, e pensamos ser o suficiente deixarmos registrado nosso conhecimento dos limites da concepção adotada.
- ²⁸ A autora enumera: o itálico, as aspas, as glosas, ironia e as formas do discurso relatado (direto, indireto, indireto livre) (*op. cit.*, p. 3).
- ²⁹ Ducrot, O. e Todorov, T. distinguem entre os planos do enunciado e o da enunciação, sendo o primeiro referente “concerne àquilo que o discurso enuncia, aquilo a que se refere, o que nele é descrito, narrado, sobre o que ele disserta, argumenta, etc. Já o plano da enunciação marca as posições do sujeito perante ou dentro do discurso que enuncia, seus pontos de vista, suas interferências pessoais ou sua impessoalidade em relação àquilo que é enunciado”. (*In: Santaella, L. e Nöth, W. , 1998, p. 78*)

LITERATURA BRASILEIRA para primeiro e segundo graus

1. Um modo de aproximação

A capa

Nosso contato inicial com o produto é proporcionado pela leitura da capa. Todos os números da coleção *LITERATURA BRASILEIRA para primeiro e segundo graus* possuem a mesma apresentação, com modificações apenas na inscrição de número e no texto resumo que vem no verso do volume. Na capa, temos uma ilustração que retrata alguns autores brasileiros famosos. São cinco os retratados: Machado, Alencar, Castro Alves, Drummond, Lobato. As cores dessas ilustrações são sóbrias, realistas como o traço que as compõe. As tonalidades do fundo vão de um sóbrio marrom até o bege. A moldura, de um dourado envelhecido, traz a seguinte frase: “A literatura é um premente desejo de imitar a vida, compreendê-la, corrigi-la, ampliá-la ou flui-la...E não devemos esquecer que nisso como em tudo mais há sempre a presença do mistério.”¹ Na contracapa, predomina um azul fechado, com dois quadros em fundo claro em que encontramos, no primeiro, enumerados todos os títulos da série e, no segundo, um pequeno resumo do conteúdo do volume em questão. No número VI – “O Pré-Modernismo e o Modernismo (1ª parte)”, encontramos o seguinte texto-resumo:

CONTEÚDO DESTE VOLUME

A aurora das grandes mudanças. O Pré-Modernismo. A casmurrice de Lobato com seu manifesto contra a Arte Moderna. A Semana de Arte Moderna de 1922. Viva a liberdade total de criação! Conseguiu-se a liberdade e o que se fez com ela? Uma arte nova vai aparecendo: o verso sem métrica. A poesia sem rima. Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Oswald de Andrade e suas obras...diferentes. Menotti Del Picchia, moderno e rimando em seus versos. Cecília Meireles com a presença feminina dentro (sic) dos expoentes literários.

Em texto que posto na parte inferior da contracapa, caracteres brancos sobre o fundo azul, encontramos as seguintes expectativas dos produtores em relação ao público-alvo do material:

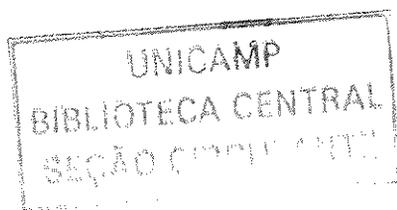
PÚBLICO ALVO (sic)

“Este material se destina principalmente a alunos do primeiro e segundo graus. Sua estrutura didática visa a utilização em níveis diferenciados de aprendizagem, transmitindo os principais conceitos sobre os diversos movimentos e escolas de nossa literatura.

(sic) De forma objetiva, cronológica e exemplificada, é um excelente instrumento de apoio tanto aos orientadores educacionais, quanto àqueles que procuram a atualização ou revisão da matéria em questão, (sic) com seus principais autores e trechos de suas obras”.

Na superficialidade desse primeiro contato já emergem algumas especificidades notáveis, que nos esclarecem sobre os propósitos, a estruturação privilegiada, o mercado desejado pelos produtores do material. É feita inclusive uma definição inicial das situações dos parceiros implicados na cena enunciativa construída, que por sua vez se inscreve num espaço e numa temporalidade determinados.

Um gesto de busca de legitimação, de afirmação da seriedade do trabalho profissional que se encontra no interior dessa embalagem, é indicado pela escolha das cores e a sobriedade do traço das ilustrações, assim como pelas personagens escolhidas para serem retratadas: autores reconhecidos são as personagens dessa produção, que resgatará para o espectador sua matéria infável, por intermédio da imagem. Suas figuras sisudas, olhando para o infinito, observam de seu lugar na história. Estarão retratados na medida mesma em que os conceitos sobre seus respectivos movimentos literários nos cheguem, o que os fará nossos próximos e a nós, espectadores, privilegiados pela sua companhia e pela comunhão de pensamentos por ela proporcionada.



Os textos que acompanham e complementam esses sentidos evocados são curtos. O primeiro deles, um resumo dos conteúdos a serem veiculados, é construído a partir de frases independentes entre si que recompõem a estrutura em tópicos do produto, assumindo uma forma enumerativa. Entre as frases que compõem o texto, chama-nos a atenção o trecho seguinte, por não se ater à ordem descritiva geral: *Semana de Arte Moderna de 1922. Viva a liberdade total de criação! Conseguiu-se a liberdade e o que se fez com ela? Uma arte nova vai aparecendo: o verso sem métrica. A poesia sem rima.* A formulação, aqui, a nosso ver, adquire contornos de narrativa, o que transparece na busca de se constituir uma relação de causa-efeito entre as frases, calcada na criação de uma ordem temporal entre os fatos: Semana de Arte Moderna, culto da liberdade de criação, nascimento de novas formas artísticas. O dispositivo detonador desses sentidos é uma pergunta retórica a colocar em questão, “didaticamente”, as inovações estilísticas propostas pelo movimento moderno. Tal pergunta instaura uma certa situação de enunciação: engendra na espacialidade do texto uma interlocução desde já assimétrica, na falta de um co-enunciador presentificado, com a mediação das tecnologias de impressão e uniformização, que tornam o ato acabado em si mesmo. O sujeito enunciador irrompe assim do quadro enumerativo, este que se absolutizava ao se travestir em “puro conteúdo nominal”. Ao introduzir a ação (por meio dos verbos no pretérito perfeito e no gerúndio), é destacada a situação de ruptura entre os tempos da enunciação e do enunciado, a relação de progressão expressa entre eles. Como narrador e comentador coloca-se aquele, postado no presente, do lugar da ciência no saber escolar moderno.

O texto em que se especifica o espectador esperado para o produto informa-nos que este se volta para um público amplo. Na verdade, busca-se abarcar, ao mesmo tempo, o público escolar e o não escolar, o que se explicita na forma da progressiva generalização a que nos remetem as expressões: primeiro, destina-se

a *estudantes de primeiro e segundo graus*; depois, são incluídos os *orientadores educacionais* (o que pode incluir professores e especialistas) e, por fim, os que *procuram revisão ou atualização da matéria* (o que pode referir pessoas que não freqüentam escolas ou estudantes, ou professores, ou especialistas...).

Sendo um material “principalmente” destinado aos estudantes, e não fazendo menção direta ao professor, torna-se curioso observar as palavras usadas na descrição da função para a qual ele se oferece: como *excelente instrumento de apoio*, responsável por uma *transmissão de conceitos*. A última expressão, filiada ao funcionamento discursivo das teorias ligadas à comunicação, e no contexto diretamente relacionada ao aspecto cognitivo determinante da proposta geral do material, coloca-se a serviço de uma concepção educacional que propõe delegar ao material pedagógico, ou instrumental de apoio, a responsabilidade de veicular as idéias, promover a abstração.

Em relação a essa questão, ainda, é interessante uma observação complementar: embora o texto exponha, em uma assertiva, o interlocutor privilegiado pelo produto, não é a ele que se dirige. Trata-se de um texto *objetivo* que, como uma bula de um medicamento, aponta as suas “indicações”, proferindo também a “posologia” a ser administrada, ao sinalizar a conveniência de se respeitarem os níveis de “tolerância à substância literária”, ou quando se explicita a estratégia necessária para alcançar a eficácia desejada – com compartimentalização, aproximação do concreto, segmentação e hierarquização de conteúdos. De fato, a *estrutura didática* é ponto em que se ancoram seus mais relevantes trunfos: a transmissão dos *principais conceitos sobre*, sua adaptação a *níveis diferenciados de aprendizagem*, a *forma objetiva, cronológica e exemplificada* com que esses nos chegarão. Um pouco deslocada, uma última informação sobre esta estrutura: o vídeo também conta *com os principais autores (de literatura) e trechos de suas obras*.

A adoção de um padrão textual que tradicionalmente se filia ao científico é indicativa da construção de uma cenografia (cf. Maingueneau, 2001, p. 88) que, juntamente com os outros vestígios já mencionados, conota a seriedade do saber que expressa as potencialidades do produto, ao mesmo tempo em que indica as soluções técnicas ao alcance do possível interlocutor.

O que torna, a nosso ver, válida uma interpretação como a que segue, será a leitura feita a partir dos seguintes elementos, destacados ao longo do texto: a forma truncada com que se articulam as orações nestes textos, a estratégia da retórica que faz emergir um enunciador, a ênfase aos aspectos técnico-didáticos em detrimento inclusive do uso de princípios elementares da escrita (afinal, o tema é a Literatura, pois não?), o esforço de apagamento da figura do professor como mediador do conhecimento, substituído pelo mecanismo sonoro-visual e, por fim, o uso de uma cenografia que promove como mercadoria tanto os conceitos sobre o que se sustenta a literatura quanto as técnicas de transmissão destes.

Na instância da enunciação constrói-se uma dupla articulação em que se definem, por um lado, o discurso publicitário a que se filia o texto e, por outro, o professor (mais que o estudante) como o consumidor interpelado. O primeiro lance dessa articulação se dá no movimento simultâneo de enunciação e constituição da validação desta, o que se consegue pelo recurso de encenação, que propõe a construção de um quadro legitimador do discurso à medida mesmo em que este se constrói, aparecendo como um dispositivo de fala. Maingueneau (*op. cit*, pp. 85-90) aponta essa estratégia discursiva em uso em textos publicitários e políticos como modo de persuasão, por meio da valorização da cena de fala e captação do imaginário do co-enunciador, que se vê contemplado no cenário produzido e “cai numa espécie de cilada”, ao relegar a segundo plano tanto o gênero quanto o tipo discursivo (cenas de enunciação),

ao ignorar o processo de estabilização de sentidos históricos em que este se constituiu.

E o segundo lance da estratégia decorre justamente disso, isto é, dos modos de interpelação do sujeito, de como ele adere ao discurso e incorpora o perfil que lhe é dado, incluindo-se “em uma comunidade imaginária dos que comungam” tal discurso. Assim, os textos citados não “falam” ao estudante, mas a uma representação de professor que nos toma por quem preconiza o didatismo em forma de técnica, valoriza a produção literária em termos canônicos, necessita de um apoio instrumental que se incumba da transmissão de conceitos e insira os autores de literatura no cotidiano da sala de aulas. Ainda: dirigem-se a um professor de literatura não muito atento aos aspectos formais das construções lingüísticas, desde que se respeitem os traços gerais da cientificidade.

No vídeo, a cena de abertura

A cena de abertura de cada um dos sete filmes que compõem a série LB mostra uma adolescente entrando numa biblioteca. Em frente à estante de livros, ela pára, aparentemente à procura de um exemplar. Enquanto observa as lombadas, a câmera fixa cada uma, num movimento vagaroso, porém a uma distância insuficiente para que nós, espectadores, possamos ver os títulos. A garota pega um volumoso livro e folheia-o. Em seguida, sai da biblioteca. Uma música ligeira, de fundo, acompanha seus movimentos e o locutor nos informa o volume e o tema a ser tratado, enquanto a mesma informação é escrita na tela.

Podemos ver nesta cena um convite à leitura, feito através da personagem que representa o estudante do Ensino Médio, um dos prováveis espectadores a quem se destina o produto. O fato de ser este o único momento em que este é referido no espaço-tempo de cada vídeo é compensado pelo número de vezes em que o revemos, retornando a cada volume e instaurando sempre a mesma

situação, ritualisticamente. Funciona neste nível como uma vinheta, em analogia a sinais como a música e as imagens de abertura da novela, o plim-plim que nos indica a volta do filme após o intervalo...ou a campainha que anuncia o começo da aula de Literatura Brasileira. Assim, embora com uma presença marcada, não é elemento que se insere de modo visível no espaço da diegese criado pelo produto: fica à margem, acionando nossas expectativas em relação aos conteúdos seguintes e aos modos como serão abordados.

Em paralelo, o convite à leitura transforma-se num convite a assistir ao vídeo. A partir do livro aberto “emergem” as questões *o que é a literatura?, o que é Arte?* etc, que traçam os motivos subjacentes à temática a ser desenvolvida, ao mesmo tempo em que pretendem promover a confluência entre a palavra escrita e a imagem.

Perseguindo os indícios que até ali nos foram fornecidos, somando imagens a palavras, redimensionando o texto explicativo da contracapa, os espectadores esperamos ver a seguir uma releitura *high tech* de um saber enciclopédico sobre o assunto, em linguagem visual e verbal que satisfaça as exigências curriculares de adolescentes brasileiros de 14 a 17 anos, de qualquer classe social ou região do país e que estejam matriculados em escolas públicas ou privadas. Se essa expectativa será confirmada ou não, se existe mesmo essa possibilidade, serão questões a serem tratados oportunamente.

Neste momento, cabe um comentário sobre as significações agenciadas pela cena, nos movimentos em que se deslocam os significados dos principais elementos referidos pela imagem: o “estudante” é deslocado na enunciação pela finalidade com que sua imagem é utilizada, postando-se no espaço exterior à temática a ser desenvolvida, enquanto o “livro” é substituído pela tela enquanto espaço de instauração de significação. Desse modo, mais do que parceiros de um processo que visa ao ensino, estarão ambos idealmente

circunscritos à função de “referência externa” costurada à unicidade aparente do produto.

Cena 1

2' a 3'13" Cena 1 – Fotografias e cenas de documentários:

(música à base de violão e flauta em FADE IN)

(FADE IN) Fotografia: pessoas caminham por uma rua de uma cidade. Em primeiro plano, uma mulher. Ao fundo, outras pessoas em movimento, prédios. Podem-se ver os trilhos do bonde no chão. (FUSÃO)

Filmes:

(GPG) Prédio e rua (PAN- H da direita para a esquerda);

(PC) Rua de uma cidade: um bonde passa, um homem atravessa a rua;

(PG) Uma pessoa atravessa uma larga avenida;

(PG) cafezal (PAN-H da esquerda para a direita, a partir de efeito *wipe*);

Fotografias:

(PM) Garoto recostado a um balcão, de onde pendem gravuras e revistas;

Locução: *Chegamos agora a uma situação interessante: o Simbolismo, que apareceu mais como uma novidade, já tinha perdido sua graça. O Parnasianismo cansara tanto a seus leitores quanto a seus seguidores. Assim, começa a haver no ambiente literário uma separação de valores. Chegamos então a uma época que foi chamada de “período pré-modernista”, que atinge o início do século até a década de 20.*

(PG) Multidão aglomera-se em torno de uma bandeira;

(PG) Pessoas sentadas ao redor de mesas, em um salão luxuoso;

(PM) Mulheres trabalhadoras postam-se ao redor de uma máquina, a qual manipulam; ao fundo, homens de terno e gravata as observam;

(FUSÃO, com uso de efeito *wipe*)

Filmes:

(PG) Automóveis se movimentam por uma rua de cidade, indo em direção ao fundo da tela (efeito: filtro lilás);

(PG) Automóveis se movimentam por uma rua de cidade, indo em direção ao fundo da tela (efeito: filtro lilás);

(PC) Rua de uma cidade: um bonde passa, um homem atravessa a rua;

Locução: *Essa época se caracterizou por uma série de movimentos políticos no mundo que eclodiram de forma violenta, baseados na idéia do nacionalismo. O*

mundo passava por grandes transformações, com o apogeu da era industrial e técnica, criando novas classes sociais e a rivalidade no comércio internacional.

(PC) (Efeito: *wipe* sobre FUSÃO) Soldados correm por um campo de batalha (PAN-H)

(PG) Soldados correm em batalha e a explosão de uma bomba;

(PC) Soldados passam em caminhões abertos, em festa; (PAN-H da dir. para esq.);

(PM) Soldados passam em caminhões abertos, em festa, com balões, carregados pela multidão; (PAN-H da esq. Para dir.);

(PP) Manifestações de carinho entre pessoas fardadas, no meio da multidão: um soldado beija uma mulher fardada na face; um segundo soldado olha e ri.

(PG) Homem passeia em carro aberto pelas ruas de uma cidade; faz acenos com o chapéu para a multidão;

(PP) Pessoas festejam; ao fundo uma faixa onde é possível ler: “La guerre est gagnée”, “Vivent les alliés!”, “Vive la France!”;

(GPG) Multidão reunida com bandeiras, ladeada por prédios.

(PM) Homem passa em trator, que puxa um arado;

(PC) Mulheres trabalham em uma linha de montagem industrial;

(PC) Homens trabalham em uma linha de montagem industrial;

(PC) Mulheres trabalham em uma tecelagem;

(PC) Mulheres trabalham em uma fábrica de chapéus;

(PG) Fotografia: pátio interno de um prédio, com um automóvel estacionado;

2. Comunicação e transmissão de conhecimentos

A cena acima perfaz o intróito histórico que contextualiza os acontecimentos artísticos a serem trabalhados em um segundo momento, no vídeo. Importa ressaltar nela o caráter fragmentário dos documentos reproduzidos, entre os quais se procura criar uma unidade semântica sustentada pela temática e pelo gênero, em que a palavra se insere no sentido de estabelecer a espinha dorsal do argumento, referindo os movimentos literários como emersos de elementos históricos e culturais mais amplos.

Os filmes e fotografias aqui estão nivelados na ênfase dada à mobilidade da montagem, que os comprime de tal modo que não seja possível uma autonomia de sentidos. Desse modo, colabora cada fragmento (ou cada grupo temático) com um dado na elaboração do esquema descritivo: os aspectos relacionados à urbanização, como os edifícios, as avenidas, a multidão, o movimento nas ruas, de pessoas e automóveis e a convivência cada vez mais estreita entre homem e máquina, com a nova temporalidade inaugurada por ela, estão ali aludidos. Ficam um pouco mais dispersos, embora sejam temas à disposição, aqueles signos que remetem ao cultivo do café no Brasil e à Primeira Guerra Mundial. A forma geral de descrição panorâmica se impõe ao espectador, no número de cenas propostas e na rapidez com que se sucedem.

O material sobre o qual se sustentam originalmente os documentos reproduzidos pelo vídeo diz-nos de sua natureza historicamente determinável, o que promove o que foi eleito para ser focalizado, assim como o meio pelo qual se mantêm, à condição de monumento de uma época, ou aquilo que dela foi considerado digno de se perpetuar (Le Goff, 1984). Com este estatuto, as cenas, pessoas, máquinas, cenários do início do século, retratados ou filmados, acumulam dados históricos que por si já orientariam, de certa forma, nossa apreensão dos sentidos e que, no contexto, funcionam como elementos constituintes de um *cenário enunciativo*, no qual a palavra busca complementação, ilustração, comprovação.

Desse modo, a intervenção do texto busca sempre estabelecer limites no espaço de configuração dos sentidos – como se poderá verificar em nossa análise –, “amarrando” os sentidos dispersos dos fragmentos, evocando os dados históricos sem nomeá-los, condensando as informações, recusando a referência direta por meio do uso de eufemismos e do uso de um registro “coloquial” do discurso da crítica literária. Assim, temos também nesse nível a construção de um quadro descritivo, com dois enunciados que colocam lado a lado, em relação

de contigüidade, as informações consideradas necessárias para que se tenha justificativas históricas e culturais para o nascimento do novo movimento estético.

A primeira inserção do locutor retoma implicitamente a “lição” anterior, que tratara dos movimentos parnasiano e simbolista. Chama a atenção do espectador para uma falência desses estilos, que prenuncia uma mudança de paradigmas estéticos. Os qualificativos ligados aos movimentos estéticos anteriores (Simbolismo: *novidade já sem graça*, o Parnasianismo: *cansativo para leitores e seguidores*) se alia à frase seguinte em seu aspecto generalizante: *no ambiente literário ocorrerá uma separação de valores*. As imagens concomitantes trazem-nos documentos de época que funcionam como modalizadores no enunciado, ao aparecer como o “fato novo” diante do contexto já monótono mencionado pelo locutor, evidência causativa da ruptura ocorrida entre os valores estéticos.

O que notamos no primeiro trecho é um efeito em que o qualificativo retoma o nome para transformá-lo em objeto passível de interesse relacionado à *informação*, de que se exige atualidade, ou à *publicidade*, da qual se reconhece a efemeridade. Do mesmo modo, em *Assim, começa a haver no ambiente literário uma separação de valores*, o que se anuncia como uma assertiva conclusiva refere indiretamente as imagens e as qualifica como “novidades”. Essas últimas, funcionando apenas como dados a serem recuperados por sua temática, são dispostas em mosaico, num tempo reduzido, o que aproxima sua formação com a de um videoclipe², que as submete ao ritmo da locução e da música de fundo.

Pensando nessas possibilidades de entrecruzamentos, retomemos as duas instituições acima citadas, possuidoras cada uma de práticas histórico-discursivas específicas, se bem que cambiantes em muitos pontos. *Publicidade e imprensa* são práticas marcadas pela relação produtor/consumidor, merecendo importância a instância da autoria apenas em círculos estritos (na publicidade

trata-se em termos de empresas; no jornalismo, de comentadores ou críticos do noticiário – as matérias que narram os acontecimentos cotidianos raramente são assinadas). Ambas sobrevivem graças ao aspecto passageiro da temporalidade inaugurada com a modernidade, à possibilidade de espetacularização de fatos diversos e sua relação é tão mais simbiótica quanto mais nos aproximamos da área da Cultura². Nesse âmbito, o compromisso de divulgação de eventos, novos estilos e artistas, parte do papel da imprensa, se ancora em seu poder de impor critérios valorativos às produções. De todo modo, nas duas atividades o produto da cultura é na maioria das vezes tratado como mercadoria, ou informação *tout court*.

Parte dessa mesma imprensa, ainda, tomando para si a atribuição de informar sobre os avanços das ciências, coloca-se como mediadora entre o saber científico e o saber leigo por meio de publicações, programas televisivos e por outros substratos³. Com este gênero⁴, ela se coloca como divulgadora de ciência e potencial auxiliar da escola no compromisso de educar/informar o cidadão e muitas vezes tem estado em salas de aula, ao lado dos livros didáticos e afins.

Tanto num quanto em outro funcionamento discursivo são utilizadas maneiras de aproximação entre o discurso científico e o leigo, em que se busca *traduzir* a cultura erudita (ciência ou arte) para uma linguagem mais “acessível”, “palatável”, familiar ao chamado grande público, de modo a torná-la “didática”, simplificada. Para isso, são importantes estratégias como o uso da cenografia da enunciação, em que se incluem os enunciados interpelativos, a busca de interatividade entre interlocutores, as comparações entre conceitos científicos e assuntos do dia-a-dia, o uso de exemplos e de narrativas, de *boxes* ou parênteses narrativos em que se explicam conceitos e o processo de generalização, alguns dos quais já distinguimos nos enunciados analisados.

Tem-se então dois dos fios que se entrecem na elaboração de um produto que une imagem e palavra, com o objetivo de se instituir como instrumento no

ensino da literatura brasileira. Num outro nível de análise, podemos entrever questões mais amplas, conceituais, quando consideramos as especificidades desses discursos que se cruzam no processo de ensino/aprendizagem da leitura: tensões entre cultura erudita e cultura de massas, entre saber e informação, entre os conceitos de educação, ciência e arte, entre espectador e leitor. Esperamos poder referi-las ainda no decorrer de nosso trabalho, através das análises dos enunciados deste e do outro filme em foco.

3. Literatura e documento

A menção ao nome de Filippo Tommaso Marinetti (neste filme chamado “Emílio”) é a ponte com que se chega às mudanças que irão estar acontecendo no âmbito da literatura e inserir o tema do Modernismo na literatura brasileira. Antes, porém, os antecedentes: o Pré-Modernismo. O que foi? *Na poesia, quase nada.* (Catulo da Paixão Cearense). Na prosa, são comentados: Coelho Neto, Lima Barreto, Monteiro Lobato. Depois, o Modernismo, para cuja caracterização é retomado o “Manifesto Futurista”, de Marinetti, assumindo uma forma esquemática de quadro de princípios.

A enumeração dos acontecimentos que gestaram a Semana de Arte Moderna de 1922 obedece à ordem cronológica e é acompanhada por imagens legendadas que remetem ao trabalho dos artistas que protagonizariam o evento. São destacadas as exposições de Anita Malfati (1914 e 1917) e Lasar Segall (1913), as publicações de *Juca Mulato* (1917), e “Paranóia ou mistificação?” (idem), da qual é lido um trecho e o ensaio “Alguns poetas novos” (1918), de Andrade Muricy. Há, nesse particular, um destaque especial à polêmica causada pelo citado artigo de Monteiro Lobato e do qual, mais do que uma menção, justifica-se a leitura de um trecho.

De maneira análoga à menção ao “Manifesto Futurista”, texto e personalidade de Lobato teriam, neste espaço, uma função metonímica, mas enquanto estes na direção da expressão de um contexto sócio-cultural que precedia e resistiria às propostas estéticas do movimento nascente, o primeiro atuaria como seu arauto, representante também das vanguardas européias que precederam o movimento no Brasil. Essa maneira de apropriação também se estende à imagem: a fotografia de Marinetti é entremeada (efeito fusão) por cenas de uma multidão, um trem em movimento, uma cena do *Outubro*, de Eissenstein, em que Lênin brada, com os punhos cerrados. Lobato é sempre referido por um retrato, pintado dentro dos moldes figurativos tradicionais, enquadrado por uma câmera que se fecha sobre seu semblante envelhecido. Durante a leitura do texto, na tela de fundo movimentam-se as obras de Anita Malfati, objetos da crítica, sob um filtro cinza que lhes destaca os contornos. O locutor chama a atenção para a contingência de que o autor acaba por se tornar, à sua revelia, uma propaganda dos modernistas, e a postura conservadora de Lobato será narrada como impressa em sua atitude *intransigente*, censora mesmo, frente aos avanços estéticos propostos pela nova geração de artistas.

Temos então recortes diversos a comporem uma mesma enunciação: o(s) locutor(es) dizendo (sobre) o comportamento do autor; as “pinturas” mostrando a diversidade entre os estilos; as palavras do próprio autor, posicionando-se esteticamente; a câmera que se interpõe ao que é olhado e o recorta e recria.

Para Authier-Revuz⁵ “Estudar as formas pelas quais um discurso coloca um exterior a si mesmo e, por conseguinte delimita um interior, é ter acesso à imagem que um discurso constrói de si mesmo”. Para se efetuar tal estudo, é necessário especificar quais são esses discursos ‘exteriores’, o modo como funciona a relação que eles mantêm com o discurso base: defesa, afrontamento, constituição, denegação...

Defrontamo-nos em LB com um discurso que se quer pedagógico, que busca na transposição de formatos uma aproximação com livros e manuais didáticos. No universo em que se compõe, ver-se-á o autor/diretor obrigado a solucionar questões específicas de uma *outra linguagem*, de um outro substrato sobre o qual constrói seu produto e das eventuais contradições que surgirão entre este e a linguagem escrita, da qual origina não só o modelo adotado, como seu tema e sobre ele toda uma tradição escolar. No diálogo proposto vai-se constituindo o espaço de exterioridade, demarcado pela voz do segundo locutor (que estaria representando a voz de Lobato), que ao enunciar, não apenas atualiza um documento/monumento do passado (distinguindo entre o tempo da enunciação e o do enunciado), como tematiza a produção artística (e o componente argumentativo de uma dada concepção artística se insere como metadiscurso).

Ao utilizar um excerto de um autor de literatura – e que, diga-se, foi originalmente publicado na forma de artigo de jornal – o(s) produtor(es), ao que parece, pretenderia(m) inseri-lo como documento motivador de seu discurso base, pontuando sua heterogeneidade pela voz de um outro locutor, pelo seu tratamento como escrita na tela, pela sua materialidade específica. Como já foi dito, se seu texto funciona metonimicamente no projeto de interpretação do real a que o vídeo se ancora, o faz com uma dupla finalidade: a de reconstruir uma visão conservadora de arte e a de ampliar o enunciado inicial, fazendo incidir seus sentidos sobre a própria prática artística.

Seriam necessárias novas intervenções “didáticas”, caso se quisesse conservar sua proposta pedagógica filiada à produção escrita tradicional sobre o assunto. Essas, a meu ver, viriam no sentido de desenvolver todos os conceitos em jogo (*cubismo, arte caricatural, períodos de decadência...*), além de se relacionar às linhas estéticas defendidas pelo autor um modelo preciso e datado. A solução encontrada, porém, caminha em outra direção. Como, então, nos novos termos colocados pelo meio, ele cumpriria sua tarefa? A seleção dos trechos mais

apaixonados do texto e o tom raivoso da leitura (o locutor escande lentamente cada sílaba de determinadas palavras, como *furúnculos; sugestão estrábica de escolas rebeldes; são frutos de fim de estação, bichados ao nascedouro*, entre outras), juntamente com a ênfase dada aos termos que designam ou adjetivam a efemeridade da vida ou a doença – e que aqui adquirem foros de xingamento, parecem ser considerados o suficiente para se alcançar o *efeito* pretendido.

No plano das imagens das pinturas, como mencionado, as relações se constroem em termos de confronto entre o figurativo e o não figurativo, o *velho* e o *novo* se sucedendo, no tempo. Mas a sucessão das imagens das obras não é recortada pelo olho mecânico da câmera impunemente. Nos segundos em que desfilam ante nossos olhos, quando confrontadas com as palavras, as “pinturas modernas” recortadas, esmaecidas, tornam-se fundo sobre o qual se escreve um texto. Desse modo, transformam-se em estampas, ilustrações coloridas que se põem a serviço de um uso do veículo audiovisual em que há perda das dimensões da imagem em favor de um ritmo interno que, mais do que mostrar, parece ter como objetivo a promoção de *efeitos visuais* em que o “referente original” se perde no torvelinho das cores e formas.

Pode-se pensar em um movimento interpretativo em que, se tomados como distintivos os recursos de segmentação do texto original, de instituição de uma “voz atuante” a representar o autor, de captura e apropriação “iconoclasta” das imagens de pinturas, poderíamos crer se pretendesse um diálogo com as formas menos tradicionais de representação, com o meio audiovisual ocupando espaço relevante na reconfiguração dos sentidos e podendo ser considerado como agenciador de uma concepção mais experimentalista desses produtos.

No entanto, realça-se a polêmica proposta pelo texto de modo que se dê espaço de articulação para um dos pólos envolvidos, enquanto se integra e desconstrói o outro. Assim se promove uma adesão ao discurso base, com a visão conservadora da arte, individualizada pela figura de Lobato, reafirmada em

todas as instâncias da construção do enunciado. O que faz eco ao próprio modelo usado na concepção do produto – todo ele voltado para uma inteligibilidade que se apóia na mimese de um dado tipo de texto escrito, o do livro didático.

Brandão (1998, p. 94-5), em seu estudo sobre material de propaganda, discute a questão da polêmica “encenada”, que reproduz o embate entre formações discursivas divergentes, dentro de um mesmo texto, para conseguir, através de um efeito de polifonia, “camuflar uma voz monofonizante”. *Mutatis mudandis*, cremos ser o que ocorre aqui, com apenas uma distinção. O enunciador neste discurso jamais adere explicitamente à argumentação “agente”⁶, mas coloca-a no lugar do documento a ser modalizado pela situação proposta pela época, pelos atores envolvidos, etc. Anula-se o discurso-paciente no processo posterior de edição, quando se constrói a hierarquia entre fala e imagem, quando se buscam *efeitos* que contam com a submissão do espectador a uma determinada forma de linguagem televisual, mais do que uma aceitação lúcida da questão referida.

Ao promover apagamento do que é heterogêneo, esperando que em uma só dimensão se possa ter *o sentido* do todo, cria-se, entre os discursos da crítica e as artes visuais – se podemos considerar uma unicidade dentro de toda a variedade de que se compõem, visto estarmos lidando com todos atravessados pelo olhar da câmera –, um espaço em que os termos se dispõem na composição de um quadro cênico⁷, que demanda legitimidade e promove subjetivação, ao se propor porta-voz do verdadeiro, do científico ou do artístico. Embora deles guarde a distância suficiente para ser acessível, direto, palatável, o que – e isso não é dito – suas “fontes” não serão.

4. Formas da narrativa e memória

Como já foi explicitado no início do capítulo, trabalhamos com a hipótese de que há, constituindo o discurso de LB, formações discursivas contemporâneas que dialogam na materialidade em que este se produz: a imprensa e a publicidade. Ainda, por intermédio das escolhas formal e temática, entramos em contato com procedimentos cristalizados por um *uso ficcional* da linguagem imagética a serviço de uma proposta de ensino de *Literatura*, ou seja, temos aí um cruzamento entre as tradições que se construíram pela palavra escrita e pela forma da imagem. Vejamos primeiramente em que medida estas esferas da cultura se inscrevem neste discurso e como nos são trazidas por ele.

No cinema, buscou-se, junto com a criação ficcional de histórias e a documentação de eventos, uma aproximação entre as imagens e as formas literárias principalmente nas *adaptações*, histórias originalmente escritas vertidas para a linguagem cinematográfica, seguindo critérios e graus variados de “fidelidade” ao original, de acordo com as propostas dos diretores que as empreendiam, dos interesses dos produtores, do público-alvo, ect. Em LB, como veremos, as fórmulas narrativas típicas criadas pelo cinema aparecem atreladas à busca de aproximação com um *background* previsto nos agentes do processo educativo e submetidas a um paradigma do que deve ser um tratamento “didático” da matéria.

Não há interesse em se narrar os enredos dos romances citados, mas uma narrativa se instaura quando se reconstitui os acontecimentos que antecedem a S. A. M. (cenas 10 a 15), tendo como personagens os principais mentores do movimento e, como cenário, o ambiente artístico da cidade à época. Em primeiro lugar, poderíamos apontar o caráter “realista” do filme, que o leva a adotar uma seqüência linear, a progressão cronológica como alinha dos fragmentos, construindo um enredo histórico em que, sob a rubrica do tema,

elegem-se “personagens”, que são os autores, e “peripécias” nas quais estes se enredam, os acontecimentos. O campo do enunciado delimita-se com o que vem dos documentos, da cena histórica reconstituída: apoios à verossimilhança na qual se escora a “fábula”⁸ narrada.

Depois, os sumários que nos apresentam a cada autor: são sempre apresentados pelo locutor por certos traços biográficos; em seguida, é feita uma breve nota sobre seu estilo e enumeradas suas obras mais importantes. A partir disso, e em alguns casos, são feitos ainda alguns comentários críticos relativos ao livro citado, a sua obra como um todo, ou a sua pessoa.

Citamos algumas cenas, como ilustração:

1. Cena 4, 5'18”

(FADE IN) (FADE IN da música: “choro”, tocado ao violão) Retrato do escritor em bico de pena.

LOCUÇÃO: *O primeiro prosador pré-moderno que estudaremos é **Coelho Neto**. Abolicionista e republicano, ocupou vários cargos públicos no Rio.. (...). Foi considerado o príncipe dos prosadores brasileiros, mas a falta de atualidade de seus termos fez com que a maior parte de seus escritos venha a ser lembrado apenas pelos estudiosos do idioma.*

(PG) Gravura de prédio antigo;

Quadro sinótico: *A capital federal, Miragem, O rajá de Pandjab, a Conquista, Rei negro, Sertão, Banzo.*

Fotografias:

(PM) Uma aula de pintura, com modelos e aprendizes;

(PM) Uma tipografia, com pessoas trabalhando;

2. Cena 4, 7'09” –

(FADE IN da música: choro, tocado ao violão)

(FADE IN) (PM) Fotografia de Lima Barreto;

LOCUÇÃO: *Outro pré-moderno, que em alguns aspectos muito se parece com Machado de Assis, é **Lima Barreto**. Hoje é um escritor muito admirado, mas em sua época, a crítica fez com que quase passasse despercebido. Escreveu*

Quadro sinótico: *Recordações de Isaías Caminha, Numa e ninfa, Vida e morte de Gonzaga de Sá*

LOCUÇÃO: *Tendo também o estigma do preconceito racial, procurou como uma espécie de vingança, ridicularizar a burguesia, o funcionalismo público e alguns figurões da época. (...). Não podendo ascender mais na escala social por falta de um diploma, tornou-se boêmio e desmazelado.*

Fotografias

(PM) Pessoas sentadas em fileira; em primeiro plano, um senhor de barbas brancas.

(PM) Homens trabalham em escrivaninhas.

(GPG) Santos Dumont em frente ao 14 Bis.

3. Cena 6 - 9'29"

(FADE IN) (PM) Fotografia de Monteiro Lobato (jovem);

LOCUÇÃO: *Quando a literatura envereda pelo caminho do conto, ninguém superou o escritor nascido em Taubaté, interior de SP, **Monteiro Lobato**.(...).*

(FADE IN - FADE OUT da música: choro, tocado ao violão) *Sua obra é vasta, dedicada a adultos e crianças. Seu primeiro livro, Urupês, que deveria ter se chamado Contos trágicos, foi publicado em 1918. É uma coleção de contos infelizes em seus sinais.*

(PC) Gravura do Sítio do picapau amarelo mostra Emília, Pedrinho e o Marquês de Rabicó;

(PC) Casal, em frente a uma casa de barro; Legenda: Urupês;

LOCUÇÃO: *Para as crianças, começou com:*

Quadro sinótico: *Reinações de Narizinho; O saci; O poço do Visconde; Sítio do Pica-pau Amarelo; Os doze trabalhos de Hércules; Emília no país da gramática; Aritmética de Dona Benta; História do mundo para crianças*

LOCUÇÃO: *No que diz respeito à leitura para crianças, seu defeito foi o de desprezar, na época, as colocações de ordem religiosa, tendo a Igreja desaconselhado suas obras para crianças por muito tempo.*

(PG) Gravura do Sítio: Narizinho, Dona Benta, Tia Anastácia, Visconde;

(PM) Gravura do Sítio: Narizinho, Visconde.

LOCUÇÃO: *Logo após o lançamento de Urupês, recebeu elogios de Rui Barbosa. Isso valeu para que passasse a ser considerado (sic) uma verdadeira consagração.*

Fotografia:

(PC) Casal, em frente a uma casa de barro; Legenda: Urupês;

(PM) Dois meninos índios;

LOCUÇÃO: *Lobato passou a ser o escritor mais lido no Brasil. O seu valor reside em seu estilo personalíssimo e espírito atrevido, inteligente e dinâmico.*

(...). *Sempre original, descreve aspectos da vida no interior e pinta-os de novo modo.*(...). *Lobato foi notável em tudo o que escreveu. (...) Inclusive mostrou ao mundo de sua época que também era avesso a grandes modificações na arte da escrita e sua intransigência, sem que o quisesse, transformou-o num dos grandes divulgadores do novo movimento que despontava com estardalhaço – o Modernismo...*

(câmera em ZOOM-IN, de PM até PPP) Retrato de Lobato envelhecido, pintado em tela;

Tomadas:

(câmera em ZOOM-OUT, de PM até PC) Família de caboclos do sertão brasileiro, diante de uma casa pobre;

(PP) Menino agachado.

Como complemento, são mostradas fotografias ou ilustrações que os retratam, ou remetem aos temas de seus escritos, em ritmo e seqüência que não dissimulam, mesmo simulam, as fontes iconográficas. Na atividade, as imagens de quadros de artistas plásticos modernos e a música de fundo colaboram para o enriquecimento da montagem, tornando-a menos esquemática. Inserem-se, também, algumas cenas cujo formato as diferencia daquele do restante do vídeo e que funcionam, e até assim são chamados, como “intervalos” entre os módulos. Refiro-me às cenas 20 (cujo tema é a própria *Semana*) e 25 (tema: *Juó Bananéri*), que instauram narrativas particulares, baseadas em uso diverso da técnica videográfica: a primeira explora a movimentação da câmera e a relaciona à música, a segunda encena a paródia e assim propõe uma quebra ao estilo “sisudo” da narração.

De um modo geral, o esquema adotado obedece à seguinte configuração: primeiro, declara-se o *nome* da personagem-autor, inserindo-a no espaço diegético. De sua existência, informa-se sucintamente a informação considerada mais válida para seu reconhecimento público: abolicionista e republicano, semelhante a Machado de Assis; contista insuperável; poeta importante do movimento modernista: quem publicou seu primeiro documento; outro Andrade importante: inovador, fora do convencional, original; um Bandeira

importante: extremista, irônico, reacionário; um dos grandes nomes do Modernismo: nacionalista, “documento vivo”, sobrevivente de uma época; ligado ao folclore e à história do país; uma mulher escritora.

Após os “epítetos”, o caráter narrativo estará na pontuação das historietas, que reforçam a tipificação, fornecendo-lhes contexto e justificação. As caracterizações fixam-se então na maioria dos casos nos autores – não nas suas obras – enquanto produtores de significados e de repercussão em algum contexto, enquadrando-os numa tipologia humana, que vai do “príncipe dos prosadores” ao “gênio maldito”, do “homem de espírito” à “mulher de espírito (!)”, e daí por diante.

O esquema de apresentação e narrativas, desse modo, conduzem o espectador/leitor em duas direções complementares: a um *movimento circular* de apreensão de conteúdos, que sempre se volta sobre si para um novo giro, iniciado pelo alerta: isso deve ser memorizado, isso deve ser “introduzido”⁹; e a um *movimento de aproximação* do que foi apresentado, perante o reconhecimento das linhas gerais de caracterização do “tipo”.

Na história do cinema, esta categoria narrativa é um dos traços mais marcantes. Antes de se criarem “personagens” propriamente, os “tipos” já eram reconhecidos pelas platéias, sendo um dos fenômenos que identificaram o cinema à linguagem romanesca, desde o primeiro cinema. Neles predominam alguns traços de caráter bem definidos – se não próximos da caricatura –, o que os torna facilmente reconhecíveis e memoráveis.

No contexto de enunciação criado pelo vídeo, a nosso ver, o recurso cria um processo de alegorização da matéria da literatura. Esta passa a ser intermediada pelas figuras dos autores, tornados “atores” de seus próprios personagens, e cujas vidas, mais do que as obras, são “romanceadas” e tornadas focos de interesse na educação.

Podemos indicar duas formações discursivas distintas, porém conformes, a se beneficiarem deste gênero de recurso. A primeira nos leva (de volta) aos métodos propostos pela imprensa, em seu compromisso de divulgar a ciência e a arte, entre os quais destacamos a encenação da comunicação, com a definição de um quadro cênico e de uma cenografia que interpelam o parceiro a quem o discurso deve subjetivar. Se visto como cenografia, o personagem-tipo harmoniza-se com o perfil de um espectador-consumidor de produtos da chamada indústria cultural, que num relance consegue reconhecer e classificar o objeto de referência, com ele estabelecendo uma relação de aproximação. O quadro cênico, no entanto, reestabiliza esses sentidos, colocando-os como legitimados pelo saber científico/escolar e, assim, ao mesmo tempo em que valida sua fala, procura persuadir o interlocutor de que por esse meio ele estará, de fato, em contato com a literatura.

A esquematização sugerida pela circularidade e repetição de itens é prática fundada numa tradição de ensino que tem um modelo de aprendizagem a ancorar-se na capacidade instrumental da memória, amparada por recursos como o de instituição de uma tipologia humana/artística. Além desse, podemos citar a criação de uma referencialidade vis-à-vis, que busca uma espécie de “efeito de redundância” entre palavra e imagem: fotografias dos autores sucedem-se conforme são nomeados, quando se lêem trechos das obras narrativas são utilizados *story boards*, ou esquetes de mímica, ou imagens com temas análogos, de modo que se “representam” os textos (lidos e grafados simultaneamente na tela); as formas marcadas de circunscrição dos tópicos: a música de fundo, os quadros sinóticos e intertítulos.

Não é por acaso os quadros sinóticos que retomam e explicitam os conteúdos trabalhados, no final de cada vídeo, aparecem com o subtítulo “Relembrando”. O objetivo de tornar o conteúdo memorável trabalha com uma concepção de memória que se inscreve numa tradição cujas raízes se confundem com as da

escrita e em que aquela é tomada como faculdade a ser desenvolvida *artificialmente*, como técnica de aprendizagem.

Smolka (2000), ao rever o percurso dos modos de pensar a e de falar sobre a memória, remonta à Antiguidade para localizar os “princípios desta arte”, as regras que a formalizam, corporificados na mnemotecnica, e que se pautam por prescrever como atividade: “1. a lembrança e a criação de *imagens* na memória; 2. a organização destas imagens em *locais*, ou lugares da memória” (p. 170, grifos da autora). A estas, soma-se a divisão feita mais tarde, pelos romanos, entre dois tipos de memórias: para palavras, para coisas – cujo exercício propõe práticas indistintas, sustentadas nas *imagines agentes* e nas *singulis personis*, entidades que se constituem como travestimentos de noções em figuras humanas, às quais atribuímos extrema beleza ou fealdade, acrescentando-lhes detalhes que as singularizem.

No próximo movimento, tem-se o indivíduo afirmado como “espírito que pensa”, uma certa imposição da escrita como veículo de cultura; para Platão, veneno, para Aristóteles, faculdade ligada à passagem do tempo, às sensações, aos afetos, à imaginação. Nas leituras medievais deste filósofo, esses conceitos são retomados e postos em relevo novamente, no entanto deslocados para regras que se inscrevem no corpo do homem, na forma de sensações ou imagens, mas que exigem razão, ordenação e hábito para se instalarem. Esses serão os sistemas que,

entrelaçados às práticas da escrita em difusão: leituras de textos sagrados, regras, memoriais, vão sustentando certos modos de lembrar, vão constituindo modos de pensar, vão compondo uma memória de caráter religioso, instrucional: é necessário aprender, repetir, recitar, de cor. (p.182)

Em paralelo, proliferam os arquivos urbanos, guardados pelos corpos municipais, inaugurando a tradição do inventário – na qual se filiam:

“glossários, léxicos, listas de cidades, de montanhas, de rios, de oceanos, que é necessário aprender de cor” (Le Goff, 1984, p. 30).

O tempo e a vulgarização das práticas de escrita se encarregará de promover um movimento de *exteriorização progressiva da memória individual*, esta colocada frente à massa de textos proporcionada pela criação da imprensa (Leroi-Gourhan, *apud* Le Goff, *op. cit.*). Movimento de *expansão* da memória coletiva: hermética, dos ocultistas; metódica, para os adeptos da lógica; burocrática, no Estado; as biografias, colocando em destaque o indivíduo; matéria de estudo dos médicos, pedagogos. No século XVIII, dicionários e enciclopédias *fragmentam* a memória, tornada “alfabética parcelar na qual cada engrenagem isolada mantém uma parte animada da memória total”.

A modernidade vem acompanhada por novas práticas: a comemoração de datas e personagens, a estatutária, o comércio dos *souvenirs*; criam-se os arquivos nacionais, os museus, multiplicam-se as bibliotecas...inventa-se a fotografia. A partir dos anos 50 do século XX, a eletrônica amplia os raios de ação da memória, tornando-a um meio de possibilidades “virtualmente ilimitadas” de acúmulo, processamento e comutação de informações.

No processo em que a corporificação, expansão, fragmentação e exteriorização da memória tornam as antigas práticas mnemotécnicas em resíduo histórico que persiste em âmbitos restritos e marginais da memória coletiva, inscreve-se o paradoxo da proposta de ensino contida em LB.

A rigor, tratamos aqui de um produto nosso contemporâneo, substrato pelo qual se expressa / corporifica / no qual se arquiva uma parcela tida como memorável do saber histórico-literário, um representante de concepções de ensino (de) e literatura de uma época. O formato audiovisual, o caráter de gravação reprodutível, juntamente com o processo de institucionalização de seus usos, conferem-lhe atualidade e poder suficientes para recorrer a todas as

práticas de produção da memória, anteriores ou contemporâneas, e redimensioná-las, processá-las, reordená-las em função das linguagens de que dispõe, do tratamento a ser dado à matéria literária. Deverá, pelo menos, considerá-las, como práticas historicamente legitimadas que são.

No entanto, esse exemplar da memória eletrônica captura e utiliza os modos de produção da memória coletiva – as *imagines agentes*, os *locais*, o inventário, a fragmentação e a ordenação – deslocando-os para que funcionem como “técnicas de ensino”, ou mecanismos de “transmissão de conceitos”. Desse modo, promove o documento que deveria ser relativizado a dado informativo, cujo acúmulo é tomado como sinônimo de erudição, de educação¹⁰.

Revela então uma concepção de ciência que se sustenta sobre a idéia de que palavras e coisas são correlatos, devendo as primeiras denominar o visível e classificá-lo, de modo a se construir um quadro descritivo de seu objeto. Alia-se essa proposta “naturalista” de percepção do científico à adesão a formas consagradas de uso da linguagem audiovisual das teorias da comunicação, na produção de um instrumento que desloca sentidos, como os de saber, deleite, fruição e os torna análogos aos relacionados à informação, entretenimento, identificação.

Notas

- ¹ No primeiro volume da série essa frase é repetida e atribuída a Érico Veríssimo.
- ² Machado, A, 1993 p. 260 cita Walter Sales para definir um dos aspectos a seu ver mais característicos do videoclipe: [nele]... " O que importa é menos a intenção de se contar uma história e mais o desejo de se passar por uma overdose de sensações, através de informações não relacionadas, acompanhando sons - o ritmo das imagens" (In: "Videomakers ou a nova desordem da imagem". Folha de SP, 5/10/85, grifos no original).
- ² Segundo Renato Ortiz, em *Moderna Tradição Brasileira*, (pp. 13-29) houve no Brasil uma aproximação histórica entre duas esferas em sua origem distintas: a da cultura e a da circulação ampliada, dos produtos de uma cultura de mercado. Esta última, segundo o autor, assume o compromisso de difusão e legitimação da primeira, em nosso país, visto que não se construiu uma autonomia ideológica e econômica da arte, como na Europa.
- ³ Como é exemplo a série *Globo Ciência*, a programação do *Discovery Channel*, e revistas como *Superinteressante*, *Galileu* e suplementos jornalísticos.
- ⁴ As reflexões sobre o Discurso de divulgação científica estarão embasadas nas discussões promovidas por Revuz, J. *Op. cit.*
- ⁵ "Dialogismo e vulgarização científica", sd. Trad: Eduardo Guimarães, mimeo.
- ⁶ "O discurso-agente é aquele de cujo ponto de vista (e. pois, em cujo proveito) se exerce a atividade polêmica, enquanto o discurso-paciente será o discurso adverso enquanto integrado e desfeito pelo discurso-agente." (Maingueneau, 1983, p. 16, *apud* Brandão, *op. cit.*)
- ⁷ Maingueneau (2001, pp.86-7) define *quadro cênico* como o espaço de significação definido conjuntamente por duas cenas enunciativas: a *cena englobante* (correspondente ao próprio discurso) e a *cena genérica*, que nos diria sobre o gênero particular de discurso (ou o tipo de texto) a se considerar.
- ⁸ Utilizamos as categorias de "personagens", "peripécia", "fábula", próprias da análise clássica da narrativa com o fito de marcar esse nível de construção no discurso histórico. Barthes, R. (1970, *apud* Chiappini, L. M. L., 1993, pp 81-84), em análise estruturalista sobre o enunciado no discurso histórico, cria, nesse sentido, outros conceitos, baseados nas "unidades de conteúdo" da narrativa: "existentes" (correspondendo aos agentes, ou personagens) e os "ocorrentes" (correspondendo às funções, ou unidades da ação).
- ⁹ Note-se que a quase todos os autores é atribuído o qualificativo "importante", quando não "notável" ou "destacável", "um dos grande nomes", como sinônimos. Ao lado da acepção corrente de "digno de elogio, consideração, apreço", o adjetivo pode também significar "o que tem caráter essencial, é digno de atenção". A etimologia vem do latim "importans": "trazer para dentro, introduzir, trazer para si".
- ¹⁰ Cf. cap. "Coleção", Le Goff, *op. cit.* pp. 51-86.

Viajando pelo Modernismo

Ao assistir este, o segundo dos produtos destinados à utilização em sala de aula por nós selecionados para análise, temos uma experiência bastante distinta do contato com o primeiro. Seja por seu formato mais enxuto – são 16 minutos de duração contra aproximadamente 37 daquele –, ou pela concisão dos enunciados verbais, que permitem à sucessão das imagens se expandir como proposta de leitura, de fato temos a impressão de ter neste um produto mais acabado que o primeiro dos vídeos tematizados. A dimensão das diferenças entre os dois materiais, embora muitas vezes extremamente sutis, delimita maneiras de aproximação diversas, um espectro de possibilidades de leitura que os distanciam entre si e que nos levam ao desejo de buscar, de início, os limites de tal distinção. Afinal, é intrigante pensar que dois produtos tão semelhantes, na temática, nas imagens coincidentes, nos objetivos, possam colocar-nos em diferentes “lugares de espectadores-leitores”. Além disso, e esse talvez seja nosso mais caro objetivo, os modos de organização dos documentos e as linhas discursivas apreensíveis no produto nos podem auxiliar em uma reflexão sobre as formas de saber privilegiadas nas instituições educacionais, ou sobre como elas aparecem refletidas em produtos concebidos como instrumental para professores.

O que vemos? Multidão, guerras, tropas, carros, salões apinhados, multidão, uma menina e um berço, símbolos, prédios, ruas, mais pessoas, uma linha de produção, um navio, uma manifestação pública, soldados, multidão, um cadáver, tropas, trabalhadores numa lavoura de café, alguns políticos, multidão, carros, tropas....um circo, um teatro, poetas/índios/poetas, músicos, artistas plásticos, livros, caricaturas, ilustrações, quadros, esculturas, filmes...

O que ouvimos? Música, conflito, oligarquia, forças sociais, guerra mundial, cidades, revolução, alterando, desaba, consolida-se, intensificam-se, máquina,

aceleradamente, centro, democracia, crise, movimentos, massa, nazismo, fascismo (-ismo, -ismo), industrialização, demandas, movimento, música, agitação, trabalho, revolta, contestação, revolução, música, fraude, violência, estado-de-sítio, transformações, exposição, manifestação pública, insulto, intercâmbio, vanguardas, imigrantes, tendências, satírica, conservadora, antropofagia, nacional, fragmentos, cinema, fragilidade, oposição, *crack*, classe média, exército, empresários,... modernidade.

O que lemos?

1. Cenas de uma História

O resumo trazido pela primeira legenda, que abre o vídeo, traça as duas linhas de abordagem do tema a serem adotadas: uma política, outra estética. Serão destacados os acontecimentos marcantes das primeiras duas décadas do século XX, em inserções curtas que apenas assinalam temas importantes quando se menciona o período: as manifestações de massa (a primeira grande guerra, o comunismo, a “*belle epoque*”, o *crack* da Bolsa de N. York, etc), o desenvolvimento da técnica (indústria, cinema, artes), as transformações sócio-políticas locais (tenentismo, revoluções de 24 e de 30, greves em São Paulo). Do movimento nas artes, citam-se escritores (Oswald e Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Menotti Del Pichia, Monteiro Lobato), obras de artistas plásticos (Tarsila do Amaral, Anita Malfati, Lasar Segall, Victor Brecheret...), arquitetos e cineastas. 16 minutos de duração que nos parecem prenhes de indícios a serem perseguidos, enredos esboçados, escondidos na linearidade da narrativa: 20 anos de nossa História e Arte deverão se exprimir no espaço-tempo exíguo do vídeo.

Dos filmes narrativos são incluídas algumas seqüências, o que permite o acesso a um fragmento completo da narrativa original, que pode estar inserida em

continuidade com as cenas do vídeo, ou como todo acabado em si mesmo. As cenas avulsas são registros da cidade, da guerra, de famílias, políticos, grupos artísticos ou de trabalhadores, de uma linha de produção, um navio. Dos primeiros são aproveitados os recursos do intertítulo intercalado às imagens, e todos são submetidos ao processo de edição, o que lhes acrescenta música e a narração da locução. Fazem parte da montagem também fotografias, ilustrações, quadros e esculturas dos artistas da época.

A locução, feita por uma voz feminina, limita-se a enunciar fatos históricos e relacioná-los entre si em frase enxutas, genéricas, deixando que as imagens constituam-se em narrativas autônomas, verossímeis o suficiente para convencer o espectador de sua “veracidade”, com o seu fluxo edificando um enredo creditável. Do total de tempo de duração do vídeo, apenas cerca de um terço é empregado com as falas, que buscam o simultaneísmo com algumas imagens, além da música. Não há momentos de silêncio, apenas de um som ambiente, ou sons incidentais que acompanham as imagens ou falas; a música por vezes é alçada ao centro da cena, como poderemos notar nos exemplos a serem analisados.

Cena 1

Os fragmentos fílmicos¹ que abrem o vídeo contam uma história da guerra:

27” a 45” Cena 1: Cenas de filmes documentários sobre a Primeira Grande Guerra:

(PC) Soldados correm por um campo de batalha (PAN-H) (música à base de instrumentos de sopro e tambores em FADE IN)

(PG) Soldados correm em batalha e a explosão de uma bomba;

LOCUÇÃO: *A primeira guerra mundial assinala a dissolução dos impérios que dominavam a Europa central, alterando o mapa do velho continente e abrindo uma época de intensos conflitos sociais.*

(PC) Soldados passam em caminhões abertos, em festa; (PAN-H da dir. para esq.);

- (PM) Soldados passam em caminhões abertos, em festa, com balões, carregados pela multidão; (PAN-H da esq. Para dir.);
- (PP) Manifestações de carinho entre pessoas fardadas, no meio da multidão: um soldado beija uma mulher fardada na face; um segundo soldado olha e ri.
- (PG) Homem passeia em carro aberto pelas ruas de uma cidade; faz acenos com o chapéu para a multidão;
- (PP) Pessoas festejam; ao fundo uma faixa onde é possível ler: “La guerre est gagnée”, Vivent les alliés!”; “Vive la France!”; (FADE OUT) (FADE OUT da música)

Cena 2

46" a 1'24" Cena 2: (Intertítulo) *Modernismo: os anos 20* (INSERT música: *Hino da Internacional Socialista*) Fragmentos extraídos de *Outubro*, de S. Eisenstein:

(PPP) Bandeira tremula ao vento. Dizeres quase ilegíveis: vê-se PC e caracteres cirílicos.

(PG) Multidão com bandeiras reunida, ladeada por prédios.

(PA) (câmera em CONTRE-PLONGÉE) Primeiro plano: bandeira pende da mão esquerda de Lênin; segundo plano: Lênin discursa para a multidão, bradando o punho fechado. Fundo: relógio.

(Intertítulo) *Lênin* (escrito em caracteres cirílicos);

(PA) (câmera em CONTRE-PLONGÉE) Primeiro plano: bandeira pende da mão esquerda de Lênin; segundo plano: Lênin discursa para a multidão, bradando o punho fechado. Fundo: relógio.

(Intertítulo) *Desaba o velho mundo das monarquias*.

(PM) (câmera em PLONGÉE) Primeiro plano: Lênin, à direita da tela, discursa para a multidão, bradando o punho fechado, bandeira pende da sua mão esquerda; segundo plano: a multidão brada, com punhos armados.

(PC) A multidão brada, com punhos armados, posicionando-se de perfil, à esquerda da câmera.

(PA) (câmera em PLONGÉE) Um dos participantes da multidão brada e agita uma bandeira;

(PPP) (câmera em PLONGÉE) Mesmo participante, com os mesmos movimentos;

(PP) (câmera em PLONGÉE) Rostos de alguns manifestantes;

(Intertítulo) *A Revolução de outubro cria um novo regime*.

(Intertítulo) *O COMUNISMO*

(PM) (câmera em PLONGÉE) Primeiro plano: Lênin, á esquerda da tela, discursa para a multidão, bradando o punho fechado, bandeira pende da sua mão esquerda; segundo plano: a multidão brada, com punhos armados.

(PC) A multidão brada, com punhos armados, posicionando-se de perfil, à direita da câmera.

Cena 3

1'25" a 1'56" Cena 3: Sucessão de planos

(PD) a palavra BAL;

(PM) (câmera em PAN-V) (INSERT de música: jazz antigo, das grandes orquestras) Cartaz de "bal" dos Champs Elisées, onde vê-se uma ilustração em que uma mulher negra, vestindo apenas uma saia de franjas dança com um homem negro, de smoking. No canto superior esquerdo lêem-se informações sobre o evento;

(PC) Músico negro toca um contrabaixo e dança, sorrindo;

(PG) Casal dança animadamente, mesas com pessoas ao fundo;

(PPP) Letreiro em neon: "BAL";

(PP) Letreiro em neon: "La coupole dancing";

(PP) Letreiro em neon: "SOUPERS";

(PM) Músico negro, de perfil, volta-se para a câmera e mostra um saxofone, que leva aos lábios, sorrindo;

(GPG) Casais dançam em um salão;

(PG) fotograma de *Tempos modernos*, de Chaplin, mostra imagem de Carlitos no meio das engrenagens;

(PM) fotografia de uma mulher, de perfil, da qual se destacam os cabelos cortados curtos e um comprido colar;

(PG) (câmera se posiciona dentro de um automóvel) (efeito QUICK MOTION) Automóveis nas ruas, à frente da câmera;

(GPG) (câmera em PLONGÉE) (efeito QUICK MOTION) Avenida de uma grande cidade, com movimentação de pessoas e automóveis que, ao se dirigirem ao encontro da câmera, desaparecem sob a tela;

(PG) (câmera em PLONGÉE) (efeito QUICK MOTION) Congestionamento de automóveis, que formam um círculo; no meio deles, uma mulher tenta passagem;

(GPG) (câmera em PLONGÉE) (efeito QUICK MOTION) Rua de uma grande cidade, com intensa movimentação de automóveis e pessoas;

(GPG) (câmera em PLONGÉE) (efeito QUICK MOTION) Cruzamento em que convivem pessoas e automóveis;

1'34"LOCUÇÃO: *Naquela época, o cinema mudo consolida-se como entretenimento de massas, as transmissões radiofônicas intensificam-se, os carros começam a ser produzidos em série e a aviação comercial dá seus primeiros passos. Enfim, a máquina é introduzida cada vez mais no cotidiano, transformando aceleradamente o modo de vida.*

(PC) Pessoas fantasiadas, em atitude irreverente;

(PP) Homem fantasiado abraça uma mulher também fantasiada, olha para a câmera e faz caretas;

(PP) Outro homem fantasiado e com uma máscara faz uma careta para a câmera;

(PC) Pessoas fantasiadas como telas de pintura, em atitude irreverente, colocam-se frente à câmera com se posassem para uma fotografia;

LOCUÇÃO: *Paris era o centro irradiador do Modernismo.*

É importante destacar desta primeira cena o caráter fragmentário dos documentos aproveitados na elaboração narrativa, que conta a história de uma vitória. Como se poderá perceber por um cotejo entre os materiais analisados, trata-se do reaproveitamento de uma mesma seqüência de filmes antigos, com os quais neste caso a música dialoga emprestando-lhes um tom imponente. A locução fala de dissolução, alteração de fronteiras e anuncia a chegada de um tempo de conflitos sociais.

Lidando com a exigüidade do tempo, com uma possível escassez de fontes, ou com escolhas que impeçam a exposição mais abrangente dos dados do contexto, optou-se por colocar as informações verbais em complemento às imagéticas, de modo que se estabeleça uma relação mais complexa do que a de ilustração. As pessoas lutam, festejam a vitória, encontram maiores razões para louvar a pátria, expor seus afetos. Em paralelo, as palavras que se associam metaforicamente à guerra produzem o efeito de ampliação dos sentidos evocados pelas imagens, através do que podemos imaginar² a cota de dor, sacrifícios, violação de valores que está por detrás das imagens festivas. A

expressão *dissolução dos impérios* adquire então foros de “profecia” que ultrapassa o sentido político e engloba outras questões, que estarão disseminadas por toda a narrativa, referidas pelas obras de arte, pelas poesias, pelo filme de Einsenstein.

Desse modo, na segunda cena não se mostra apenas uma ilustração do que teria sido a Revolução de Outubro, com uma visão algo fantástica de Lênin em plena ação, da massa rebelada, bandeiras ao vento. Em amparo à informação presente nesta seqüência, a cada tomada plena de elementos significativos tanto estéticos quanto políticos, a inclusão da música (note-se que as cenas são repetidas várias vezes, com uma mudança de enquadramento que lhes dê nova aparência, até que a música termine) infunde-lhe vida, ritmo, acabamento. Uma iluminação que privilegia os contornos, a ênfase dada pela evolução da câmera aos movimentos e expressões dos corpos e à gesticulação grandiloqüente do orador fazem-nos pensar em uma bizarra orquestra, que harmoniza os gestos da revolta. Associado ao uso dos intertítulos, é forma de rememoração e permite-nos nos colocar no lugar dos primeiros espectadores de cinema, que lidavam com diferentes fontes, devendo equacioná-las para complementar os sentidos³.

Enquanto a narrativa dirige seu foco para os aspectos culturais da época, nas relações entre as cenas ocorre um processo paralelo de construção de uma gradação. A terceira cena nos mostra o estado eufórico em que viveram pessoas no pós-guerra, com o movimento de liberação das posturas corporais no meio social, mas também intensifica e reelabora um aspecto que é trazido pela primeira cena, como parte das experiências históricas do período, ligado às ressonâncias do conceito de *dissolução*. De fato, a partir da primeira cena já podemos ter contato com os movimentos que tornarão concreta uma nova concepção de beleza artística e propõem, por exemplo, uma releitura do fenômeno da guerra, em que os elementos a ela associados – destruição, morte,

sacrifícios anônimos, sofrimento, poder, a presença da multidão – são revistos e adquirem contornos positivos.

O desenho ilustrativo que abre a terceira cena é significativo por estabelecer um espaço de transição entre os pólos político e estético, entre os quais se situa a linha de abordagem proposta pelo trabalho. Trata-se de um cartaz de propaganda que anuncia um acontecimento social. Nele dançam uma aborígene africana seminua e um homem negro civilizado, vestido a rigor. As observações que podem ser suscitadas pelo produto original: seu caráter publicitário, reproduzível, o estilo caricatural do traço, entre outros. Uma leitura mais ampla, que relacionasse seus motivos com a música negra, com os espaços de sociabilidade mostrados, ou com as formas iconoclastas de irreverência, apontaria a crítica aos valores da Europa branca civilizada, que começa a olhar para outras culturas por um outro prisma e valorizá-las não só pelo “pitoresco” do que produzem, mas pelo que têm que a confronta. Nesse sentido, poderíamos supor que no cartaz – assim como em toda a cena – coexistam simbolicamente tendências tradicionalmente separadas pela história, mas reconciliadas no movimento da dança, que se relacionam aos pólos racional/irracional, história/natureza, ciência/magia, cuja “fusão explosiva” sustentará grande parte do poder de ruptura estilística representado pelo Modernismo. (Bradbury e Mc Farlane, 1989, p.37).

A montagem deste último grupo de imagens, em linhas gerais, obedece aos mesmos princípios descritivos utilizado em LB, com um tempo de exposição de imagens que, ao privilegiar a cadência rítmica, dificulta uma observação mais detida das unidades componentes. A intenção descritiva encontra eco na fala da locução, que busca *traduzir* as imagens no efeito de simultaneidade e ao nomear o visto. Não obstante, e isso nos parece especificidades que a distinguem, é monotemática e funciona da seqüência narrativa como ambientação, desta forma inserindo-se num contexto mais amplo.

Retomando a nossa hipótese de que haveria uma gradação entre as cenas da narrativa, resta explicitá-la. Entre elas, vai sendo esboçado um quadro em que se tem uma progressiva estetização da noção de conflito, que termina na dissolução de limites entre conceitos historicamente opostos. Os sentidos relacionados à *dissolução dos impérios* vão se ampliando, englobando novas temáticas, até tornar-se, ao final, sinônimo de *moderno*.

Note-se que, ao contrário do que apareceu na análise do primeiro vídeo, este de início nos coloca a imagem em movimento em destaque perante a linguagem verbal (escrita ou oral), ou pelo menos em uma relação menos submissa com esta última, da qual se desprende para promover sentidos mais autônomos. Essa abertura de sentidos proporcionada pela configuração da iconografia é o que nos leva a crer na possibilidade de se criar uma situação de menos assimétrica do que a que se instaura em LB, com a mediação da palavra propondo um argumento comprometido não tanto com uma formulação didática quanto com as formas históricas do documentário.

2. Narrativa em imagens

Uma temática comum une as cenas analisadas em seguida: grandes massas humanas engajadas em lutas sobretudo de fundo político. O conflito, o movimento, as transformações são as contingências das quais emerge como protagonista esse novo personagem, coletivo e anônimo, que tem sido objeto de reverência da literatura e de estudos das ciências humanas, desde o século XIX.

2'36" Cena 5: Sucessão de três fotografias:

1- (ZOOM-OUT a partir de CLOSE-UP do rosto do pai até PM) Uma família pobre: pai, mãe, três crianças, comprimem-se num canto de um cômodo. O pai tem um bebê no colo, a mãe, no centro, olha para uma terceira criança que se encontra de costas para a câmera e que estende sua

mão em sua direção, outra criança no canto esquerdo da tela olha para a câmera com expressão de espanto; (FUSÃO);

2- (PG) Homens sentados ao lado de uma barraca de lona, um cão deitado no centro do grupo, varais com roupas ao fundo (FUSÃO);

3- (ZOOM-OUT até PM de) Uma menina e um carrinho de bebês; ao fundo do espaço amplo e quase vazio, a partir da esquerda, um adulto e uma criança sentados num banco, duas peças de mobiliário com algumas roupas e chapéus pendentes.

LOCUÇÃO: *Outras conseqüências da primeira guerra mundial se fazem sentir. Incapaz de satisfazer as necessidades dos trabalhadores, a democracia liberal entra em crise.* (FADE OUT)

2'40" Cena 6: Sucessão de fotografias:

1- (PD) Cartaz de propaganda fascista,

2- (PP frontal) Mussolini;

3- (PC) Multidão com os braços estendidos;

4- (PD) Suástica;

5- (PP frontal) Hitler, com um soldado em segundo plano.

LOCUÇÃO: *Surgem movimentos totalitários e nacionalistas, amparados por intensa mobilização de massas: o Fascismo e o Nazismo.*

(FADE OUT).

Em contraponto com a atmosfera festiva dos salões – música, dança, artes plásticas, técnica, pessoas sorridentes – e com o movimento urbano-industrial – carros, prédios, aceleração – das seqüências anteriores, as fotografias de uma família comprimida pela angulação da câmera e de crianças desamparadas contam a história da solidão, da penúria. O confronto se dá não só em relação ao referente, mas na forma com que se dá a sucessão: locações exteriores / interiores, filmes (mobilidade) / fotografias (fixidez), cor (obras de arte) / P/B, luz e sombra.

As fotografias, no entanto, são inseridas no fluxo temporal da imagem em movimento e objetos de uma manipulação técnica que lhes impõe, de certa forma, um caráter de mobilidade – quando se direciona nosso olhar para alguns

detalhes delas antes de se nos esclarecer o todo, ou ao serem ordenadas em blocos temáticos – e adquirem neste contexto uma significação que mantém relações com seu modo de existência original, mas que o transcendem. À função de registro histórico ou etnográfico que nos informa sobre a existência real das pessoas, suas roupas, posturas, espaços de vivência, sobre os estilos dos fotógrafos e as formas de as retratar, acrescenta-se sua inscrição numa outra materialidade, que as recupera e anima, transportando-as para um enredo que pode ou não se colar às suas existências, mas que vem do (seu) futuro e as reinterpreta. Por lhes ser posterior, esse enredo tem a prerrogativa de lhes infundir sentidos, torná-las histórias acabadas.

Pasolini (1982), ao teorizar sobre a capacidade de reprodução do real pelo cinema, concebe a realidade como “cinema *in natura*”, o que a pressupõe um sistema de signos que se auto-representam, um “código dos códigos” a partir do qual todas as outras linguagens derivariam e que se constitui das ações do homem (relações, comportamentos, fisionomias) sobre as coisas do mundo, imersas em um “presente no seu decorrer”. O cinema, por ser um “virtual plano-sequência infinito”, torna-se particularmente mais identificável à vida por depender, como esta, do corte temporal e da seleção para adquirir sentido. Na realidade vivida, isso se daria com o advento da morte: “De fato, mal uma pessoa morre e já se efetua, de sua vida apenas concluída, uma rápida síntese. Caem no nada milhões de atos, expressões, sons, vozes, palavras, e apenas umas centenas ou dezenas delas sobrevivem. (...) resistem, (...) inscrevem-se na memória como epígrafes, ficam suspensas na luz de uma manhã, na doce escuridão de uma noite”. No cinema, essa síntese se efetiva com a montagem, que, como a morte, estaria “abolindo a continuidade do tempo e selecionando, entre as ações que compõem a cadeia sucessiva e infinita das linguagens da vida e do cinema (que são teoricamente a mesma), apenas alguns momentos mais relevantes e significativos” (Lahud, 1993, p. 49).

O que mais chamará a nossa atenção ao observar o primeiro bloco de fotografias é que temos na tela, de uma perspectiva de proximidade, os anônimos, as pessoas do povo, olhando para a câmera e a ela (a nós) entregando suas almas (Barthes, 1984, p. 160). Os olhares do “pai de família” e das crianças, destacados pelo recurso de *zoom-out*, interrogam-nos do interior de sua temporalidade, atônitos. Na expressão aguda de um pai, na pobreza dos cenários vislumbrados, na amplidão do espaço vazio no centro do qual a criança e o berço são iluminados numa mesma expectativa, temos contato com a dimensão trágica de um tempo que para nós é descrito em termos gerais como de crise de um modelo sócio-político.

Teriam essas pessoas, ao se prostrarem ante a câmera, imaginado o lugar que ocupariam numa história futura? Teria o fotógrafo enxergado de seu tempo o alcance simbólico de seu trabalho? As histórias da constituição da individualidade como unidade social ou como objeto epistêmico, do núcleo familiar como elemento de coesão social e como lugar do privado, da própria fotografia enquanto meio de legitimação de modelos de expressão, de apreensão do real e de culto da memória, etc, são enredos que permanecem subterrâneos, virtuais. Disponíveis para o espectador pela natureza do meio utilizado, que permite disseminar o conhecimento de documentos nem sempre fáceis de se ter às mãos.

No próximo passo, sublinhando a relação causativa prenunciada pela locução, os novos símbolos e os instantâneos dos líderes e da multidão que se filia aos novos movimentos. A. Hitler e B. Mussolini, as personagens conhecidas da cena seguinte – cujas figuras aderem organicamente aos símbolos de seus respectivos movimentos –, são rapidamente mencionados, separados entre si pela foto de uma multidão com os braços estendidos e agitando bandeiras. Eles nos parecem como deveriam, isto é, ratificando os conceitos disseminados por tantos anos de filmes americanos: eretos, rígidos, fisionomias indecifráveis, olham em direção à

câmera e confirmam – com suas figuras amalgamadas a seus símbolos e àquelas atrocidades tantas vezes mostradas, narradas e repetidas e fixadas em nossa memória – sua vocação para a vilania. Como uma alteridade que nos permanece opaca, são a personificação de nossos infernos individuais, em diálogo fugidivo com o “conservador verdeamarelismo de Menotti Del Picchia”, citado bem adiante.

Na sucessão dos fragmentos documentais, ao se ordenarem imagens dissociadas, ao se elegerem tais momentos das personagens, objetiva-se o sentido histórico das ações humanas, contextualizam-se e se justificam acontecimentos do passado. O enredo a que se chega seria então mais ou menos: a dor pessoal provocada pela miséria, reverso da atmosfera esfuziante das cidades, torna-se ira, revolta, fé cega nas promessas sedutoras daqueles que soubessem manipular os desejos dos despossuídos. Aquele “pai de família”, talvez também a “mãe” e as crianças, os “homens pobres” da segunda foto, serão as faces a serem procuradas (ou adivinhadas) entre a multidão na cena seguinte.

03'31" a 4'13" Cena 8 – Inicia-se simultaneamente a locução e a exposição de uma seqüência de 15 tomadas de fotografias que tematizam acontecimento relacionado à multidão, que aparece em frente às fábricas e na praça, sob vários ângulos:

- 1- (GPG) Foto em grande angular: pessoas olham para a câmera (FUSÃO);
- 2- (GPG) Foto em grande angular: pessoas ladeadas pelos prédios das fábricas (FUSÃO);
- 3- (GPG) Foto com câmera alta: a aglomeração de pessoas, focando as mais próximas. (FUSÃO);
- 4- (GPG) Multidão de cabeças com chapéus; (PAN-V) detalhe destacado da foto, em forma de lupa: um cartaz sobre as cabeças, onde se lê: “Comitê de agitação contra a carestia de vida!” (FUSÃO);

LOCUÇÃO: *Em 1917, liderado pelos anarquistas, o maior movimento grevista do período paralisa São Paulo. Inicia-se um processo de agitação popular contra a carestia e as más condições de trabalho.*

(inicia-se a música "Bela ciau" em FADE IN);

5- (GPG) Pessoas em frente a um portão, seguram um estandarte branco, sob um cartaz com os dizeres: "Viva a Internacional".

6- (GPG) Pessoas, sob estandarte branco, sob dois cartazes com os dizeres: "Abaixo a guerra" e "Queremos a paz";

7- (PG) Três militares posam em frente a um trem, segurando as armas;

8- (PG) Três militares posam, entre os vagões do trem, com armas;

9- (PM) Militar posa, na janela do trem; ao fundo, outro militar, em outra janela;

10- (PG) Grupo de soldados em frente a um prédio, de frente para civis;

11-(PG) Dois soldados a cavalo vão em direção de civis na calçada e se encontram na porta de uma casa;

12- (GPG) Soldados a cavalo investem sobre pessoas, num espaço urbano (praça ou rua);

13- (PAN-H sobre PD dos pés em direção à cabeça ensangüentada, pousada no chão empoçado de sangue) Detalhe de foto: Um cadáver estendido sobre uma maca, na rua;

14- (ZOOM OUT a partir de PD até GPG) Um Caixão, pessoas ao redor até um enterro, com o caixão sendo disputado por uma multidão.

15- (ZOOM OUT a partir de PD até GPG) Bandeira negra, pessoas, até uma multidão em manifestação, ocupando toda uma rua.

(FADE OUT da música) (FADE OUT)

A narrativa se constrói basicamente sobre imagens, tendo a locução a função de localizar, datar o acontecimento e também de nomear os agentes implicados. Utilizando os documentos fotográficos quase como fotogramas, a produção reconstrói o fato, numa espécie de quadro-a-quadro, quando empresta movimento e ordena o material, deixando ao autor original a elaboração do "tom" a ser dado. E temos nesse caso um fotógrafo que se encanta com as multidões, as quais multiplica em imagens, destacando nelas sempre o lado anônimo, amorfo, urbano, engajado, de sua constituição. Escolha que nos parece antes de tudo política, mais do que estética, embora estejamos no caso frente a

belos exemplares da prática da fotografia, no mínimo por trazer, no recurso da grande-angular, as recém-descobertas texturas formadas pelos ternos e chapéus dos cidadãos, que formam um compacto bloco constrangido pelos prédios e armazéns das fábricas, do qual imaginamos o movimento em onda, um ir e vir adensado pelos toques corporais, gritos, palavras de ordem.

Abaixo a guerra, clamam os estandartes, retomando as primeiras cenas do vídeo, *Viva a Internacional*, e revivemos as cenas do *Outubro* de há pouco. Não há líderes em locais de destaque, no entanto; neste espaço simbólico não há individualidades cultuadas – o que lhe imprime a marca dos anarquistas do período. Princípio estético ou ideológico, mas também indício histórico: a precaução era necessária na época, quando já se tornara prática usual das forças policiais o uso de fotografias nos “procedimentos de reconhecimento de elementos subversivos à ordem pública”, ou seja, na busca de indivíduos a serem penalizados, ou simplesmente retirados da cena (Corbin, 1987, pp.430-6).

Também personagens, as milícias são incorporadas por meio de um duplo viés: soldados retratados em sua despedida – da vida, dos familiares ou dos compatriotas, distinguem-se da cavalaria encarregada de dissolver aglomerações e atacar manifestantes. Aos primeiros é concedido o direito de se expor individualmente, seja por terem sido alçados à condição de heróis nacionais, e nesse caso seria esse o monumento a sua glória ou a seu sacrifício, seja para que seus rostos pudessem ficar retidos na memória de quem os perdera.

Os participantes das forças policiais não têm identidade, estão sempre de costas para o fotógrafo (este em óbvia atitude de defesa de si e de seu equipamento), montam cavalos, com os quais se opõem a pequenos grupos de pessoas. O que se enfoca nesses quadros é o confronto, percebemos na imobilidade tensa entre os grupos, nas posturas instáveis dos cavalos.

O enredo da ação violenta que termina de forma trágica com a morte do manifestante, e da reação posterior da população ao assassinato, será construído pelo espectador independentemente de trucagens com os componentes imagéticos, é testemunhado sem ambigüidades ou necessidade de texto explicativo.

Aquilo que veremos como o clímax da narrativa, a morte de um dos componentes da multidão, que nos é mostrado estirado no chão aos pés de seus companheiros e com a cabeça ensangüentada, torna-se o momento de humanização da massa, ali metonimizada pelo homem de terno branco, sem rosto, cuja existência se inscreve, a partir de então, na história de uma classe, uma causa, numa história política sobre o tempo de violência de um poder ilegítimo que sacrifica quem luta pela paz, pelo direito à expressão. A face trágica se instaura em oposição ao tom de arrolamento documental da narrativa verbal e, quando um herói é individualizado dentre os seus semelhantes, isso se dá na medida de seu (des)aparecimento corpóreo, que o transporta para a dimensão do signo.

De uma imagem que poderia provocar uma reação de indiferença, pena ou aversão no espectador médio e leitor de jornais, acostumado à visão hoje vulgar de fotografias e cenas envolvendo assassinatos, mortos, violências de vários tipos, é feita uma aproximação que propõe um envolvimento diverso, o que implica o uso de documentos (e não uma reconstituição feita por atores), o branco e preto das fotos que nos resguarda da visão do vermelho-sangue, o acompanhamento musical que, embora recupere no nível do enunciado as lutas históricas empreendidas pelo movimento anarquista, na enunciação promove a rememoração da canção popular italiana, que nos envolve e anima, ritmando a narrativa. São detalhes importantes que permitem ao observador manter-se em uma posição crítica em relação ao fato em si, ao mesmo tempo em que o convida

a um posicionamento diante do acontecimento histórico, visto como um todo: diria que, no embate, tende-se antes à indignação moral do que à piedade.

Temos nesse um exemplo em que imagens são retiradas de seu contexto original, inseridas em outro, mas conseguem manter-se dentro de seus propósitos, via uma manipulação que recupera sua alguns elementos importantes de sua materialidade. Intervenção que as insere no fluxo temporal enquanto coloca em relevo as questões levantadas pelos acontecimentos referidos. À diferença do primeiro grupo de fotografias, que compõem uma narrativa escorada pelos objetivos do(s) realizador(es) do vídeo, com um enredo construído *a posteriori* nos processos de seleção e montagem, esta apenas reconstitui pelo movimento o que fora suficientemente “narrativo” em seu formato original.

3. Marcas na enunciação

Essas são duas das diversas maneiras de se trabalhar com as potencialidades técnicas fornecidas pelo vídeo, a partir de fotografias. Nas cenas acima interpretadas, vimos narrativas imagéticas particulares, cujos sentidos são encadeados no fio narrativo instituído pela locução, embora com ele não se fundam. Em ambas as experiências, assim como ocorrera em relação aos filmes, o recurso da locução assume a função de legenda, responsável pela criação de um “contexto verbal” no qual as imagens serão vistas e as narrativas serão edificadas. Voz que permanece num espaço outro, como que fornecendo o “mote” que deverá ser “glosado” pelas imagens em movimento e, eventualmente, pela música.

Desta maneira, o mote “crise do modelo liberal e a ascensão dos regimes totalitários” é glosado pela narrativa que enfoca a situação de penúria de alguns

anônimos; “repercussões da crise no Brasil” chama a história sobre uma greve dos anarquistas, no período, assim como, anteriormente, a coletânea de filmes sobre a vitória dos aliados desenvolveu o tópico “primeira guerra”.

Para efeitos de análise, nos aproveitaremos da distinção material, que lhes marca a discursividade, e as consideraremos duas instâncias discursivas justapostas, propondo cada uma filiação diversa, objetivos e formulações muitas vezes conflitantes.

1. A primeira instância desdobra-se do discurso científico, que apaga as pessoas da enunciação em prol da objetividade e da universalidade, numa busca, na teleologia da História, da essência do Moderno. Nos enunciados, mantém-se como tópicos temáticos: guerra / revoluções / demandas / conflitos / entretenimento / mobilização / revolta / greve / fluxo de... trabalhadores, massas, imigrantes. A ênfase dada aos acontecimentos políticos que demandaram movimentos de massas, selecionados para a composição do ambiente em que terão lugar as rupturas estéticas do Modernismo, aproxima semanticamente os pólos e produz um vínculo associativo (“Também nas artes....”) entre as maneiras como são vistas as funções do artista e das massas. Nesse âmbito, os sentidos ligados a *conflito*, sobre o que já observamos um primeiro movimento de estetização, tornam-se espaço de ressonância da concepção de *moderno* com a qual se trabalha a história, no produto.

Produto esse que é marcado por um diálogo constante com as formas tradicionais de saber institucionalizado e com o modelo do gênero de documentário fílmico.

Armes (1998, p. 174) e Bruzzo (1995, p. 109) apontam em seus estudos a presença do elemento auditivo no cinema, desde seus primórdios. Armes vê no mestre-de-cerimônias, apresentador ou “explicador” das cenas, a garantia, na atividade, da existência de uma espécie de “guia” para a audiência, responsável

pela criação de tal “contexto verbal no qual as imagens eram vistas e apreciadas”. A isso se seguiria o uso dos intertítulos, na década seguinte. A música, em forma de acompanhamento promovido por pequenos grupos ou solistas que se apresentavam a cada projeção, possuía função múltipla que se justificava pela necessidade de disfarçar os ruídos da projeção e dos convivas, ou para tornar mais convincentes as imagens, “fornecendo-lhes corpo e peso”, ou ainda, mais tarde, para “amarrar num fluxo único as imagens fotográficas e legendas explicativas ou dramáticas” (Armes, *op. cit.*, p.175).

Essas intervenções externas associadas à experiência de assistir a um filme são práticas ancoradas predominantemente em objetivos pedagógicos: em primeiro lugar, porque ensinavam às novas platéias os rudimentos dessa nova linguagem, saber que é competência constituída historicamente, e também porque as ocasiões de apresentação dos filmes eram transformadas em oportunidades de se expressar idéias, trabalhos artísticos e de instrução dos espectadores.

Internalizadas na ordenação e na continuidade impostas pela gravação na linguagem videográfica, desde há muito incorporadas na forma de bandas na produção cinematográfica, essas funções outrora paralelas à e independentes da filmagem foram sofrendo um progressivo processo de centralização. Transformaram-se em elementos essenciais da construção fílmica ou videográfica, fazendo parte constitutiva da elaboração dos sentidos nesses produtos e, assim, embora possa existir uma divisão do trabalho no processo de feitura, isso não ocorre nos níveis da concepção, da edição, do processamento final de som e imagem, fases sobre as quais o diretor de cinema ou o produtor de vídeo têm virtualmente a palavra final.

Nos produtos que se colocam a finalidade específica de auxiliar na tarefa de educar, como é o caso de VM e LB, o caráter pedagógico contido nas

intervenções explicativas ou narrativas pode tornar-se o próprio eixo a partir do qual se constituem os temas a serem abordados, isto é, condensar maneiras historicamente constituídas de ensinar e de informar e, a partir delas, propor uma disposição dos temas a serem focalizados. Nesse caso, a filiação dos enunciados verbais ao saber privilegiado pelos modelos escolares tradicionais legitima uma determinada representação do assunto tratado, revestindo de autoridade os modos de constituição de sentidos trazidos pelos produtos.

No vídeo LB, como já observamos, essa estratégia de legitimação se generaliza em práticas que vão desde a escolha de cores para a capa até aquelas que visam à tradução do discurso científico, no uso de alegorias, etc. Na encenação de comunicação criada, a recorrência a fórmulas de interpelação direta do interlocutor também funciona com vistas a esses efeitos. O uso do pronome ou das formas verbais referentes a “nós” o incluem na situação de enunciação ao produzir uma “correlação de subjetividade” (Benveniste, *op. cit.*). As formas de junção: “eu+você” - “Chegamos...a uma situação” “estudaremos”, “como vimos”, devemos...considerar” “...o exemplo do que estamos afirmando”, “vamos agora...conhecer”, entre outras -, convidam o interlocutor a seguir os passos da argumentação do locutor, a recuperar conteúdos já tratados. Além de amplificar ou condensar o círculo de emissão, ou enredar o interlocutor na trama de um maior envolvimento, essas fórmulas teatralizam uma aula na sua temporalidade, e reproduzem enunciados estratégicos com os quais um orador (no caso, o professor) captura a atenção, promove a rememoração, incita os ouvintes (alunos) à participação.

Em VM, tal modo de legitimação se produz justamente ao se pretender, pela narrativa, tornar História o que é discurso⁴. No nível da enunciação, institui-se a locução como voz da História, ao mesmo tempo fora e olhando objetivamente para os acontecimentos, lotada em outros tempo e espaço, que se localizam externamente ao diegético. Isso se dá com o apagamento das marcas do sujeito,

que faz com que a enunciação fique centrada no “referente”. Este, discursivamente construído, no entanto como que “passa a falar de si por si mesmo”. Tal “efeito de transparência” prevê o afastamento de possíveis ambigüidades, falhas, ao mesmo tempo em que destaca o arrolamento de fatos⁵, que emergem como argumentos irrefutáveis, já que comprováveis *historicamente*. Assim, o discurso se auto-justifica e se auto-legitima, colocando-se para o espectador como a única ordenação possível dos acontecimentos: aquela que é dada pelos próprios acontecimentos.

Mas também se produzem deslocamentos nas fronteiras desses sentidos, com a recontextualização e a reelaboração solicitadas aos enunciados pela sua transposição para uma outra materialidade. Nesse vídeo, isso se dá na medida em que a inclusão deles é feita pelo comentarista, *voz over* que se mantém à determinada distância dos fatos relatados, o que expõe para o espectador a existência de uma interpretação do acontecimento em questão.

A existência desse narrador corporalizado na voz do locutor⁶ coloca em evidência a relação de interlocução sobre a qual se sustém o discurso. Se há uma fala que se pretende sempre referencial, monolítica, “pairando” sobre as imagens e interpretando-as à luz da razão, ela tem como fonte uma voz. Esta, por sua vez, deverá estar necessariamente sustentada por um corpo (pressentido), coloca-se frente a – ou envolvendo – uma audiência (os espectadores) e se dirige a eles no momento mesmo em que é ouvida. Explicador residual ou “narrador reconstituído pela tecnologia”, importa que os espectadores experienciamos a existência de *alguém* narrando ou descrevendo ou dissertando sobre algo (que vemos) para *outro*, sobre quem tem ascendência, mas a quem deverá convencer, submetendo-os a seus parâmetros de inteligibilidade.

2. Sua contraparte, a segunda instância enunciativa, é formada pelos grupos de documentos, que traçam o percurso oposto: do estilhaçamento, da multiplicidade de sentidos, de verdades, de representações propostas pelas técnicas inauguradas com a modernidade. No processo de transposição para o vídeo, sofrem um duplo processo, de desmaterialização e re-materialização: vão assumir novas texturas, cores, enquadramentos, iluminação e perspectiva; na montagem e edição, adquirem movimento, som, transformam-se em unidades espaço-temporais componentes de narrativas.

Como já se poderá supor, é na forma de confronto entre ambas as instâncias que se dá o embate. Vimos que em LB a relação entre a palavra e a imagem se constrói a partir da idéia de que a primeira prepondera e a ela cabe disciplinar a ambigüidade latente das formas imagéticas, colocando-se na função de interpretar, mostrar, narrar, enumerar, julgar...Neste produto, a diversidade material emerge e possibilita uma constante disputa hegemônica entre um verbo, que busca estabilizar sentidos, e as imagens, a tomá-los sempre como colagem a expor os inúmeros caminhos pelos quais são produzidos. Malgrado o processo de “domesticação” destas pela montagem em forma de narrativa⁷, ou mesmo sob esse formato, as imagens recusam a generalização e o universalismo, instauram um espaço em que uma outra historicidade, material e subjetiva, se conforma.

O confronto original é aproveitado produtivamente pelos realizadores, que o elegem tema (nas narrativas sobre os conflitos sociais, nas poesias e manifestos representados), instrumento de performance (como no processo de estetização da noção) e, por fim, lugar de articulação entre os conceitos mobilizados pelo seu próprio desejo de cientificidade e as produções modernistas, também seu objeto de referência. Parece-nos que tal esforço de ampliação nos níveis de enfrentamento se dá com o intuito de promover uma composição em *forma dialética*, que produz antagonismos para, ao final, instituir como síntese

histórica/estética do período, os movimentos das artes. A disposição das instâncias enunciativas estariam, assim, a serviço da reconstituição do devir histórico, cuja narrativa resultante fundiria os movimentos de seus componentes em um espírito único, a ser representado pela obra de arte.

4. Sobre Literatura e História, no ensino

Retomando a linha de análise a que até o momento nos propusemos a seguir, voltemo-nos para os conceitos que mobilizam, no nível do simbólico, as relações empreendidas na produção do material. Delas emergem as representações/*imagens* dos elementos constituintes do processo educacional, elaborados nos modos de produção do vídeo.

Em primeiro lugar, podemos nos perguntar sobre como se configuram, desde a enunciação, os protagonistas dos atos de linguagem agenciados pelo produto. Em LB, percebemos que a interlocução se estabelece a partir de uma *imagem* projetada do locutor que, ora se localiza no mesmo território que o seu interlocutor, estabelecendo com ele uma identificação que se amplia desde uma co-participação no processo educativo até na identidade nacional, ora se coloca como porta-voz de um saber acadêmico e literário transformado em tema e, deste modo, nomeado, datado, esquematizado. Sob qualquer forma, com o objetivo de intermediar os saberes, põe em cena a atividade de transmissão de conhecimentos sob a forma didatizada, assim substituindo, em função e papel, a figura moderna do professor (Geraldi, 2000, pp. 92-94).

Sua contraparte no processo de ensino, aqui, espectador esperado, o aluno é refletido em imagem massificada, “receptor virtual” dos sentidos produzidos por um saber, via instrumento educativo. À sua “presença” sempre se sobrepõe uma determinada concepção de ensino que o toma como receptáculo a ser preenchido com dados de uma memória mecânica, sujeito a ser exposto a um

saber sempre impreciso, aquém do original. Funciona no didatismo deste vídeo algo como o que Authier-Revuz (1998, p. 125) aponta como o caráter aproximativo da enunciação na divulgação científica, que sacraliza de tal modo o referente que o torna definitivamente inatingível pelo espectador – e assim, absoluto, elitista.

Em VM, a polifonia se instaura em um produto que se prevê um “divulgador da cultura brasileira”, tendo por fim último “propiciar à sociedade brasileira informação e reflexão”. Estas são frases que compõem o texto que, na contracapa do vídeo, apresenta as coleções pertencentes ao Programa de Cinema Cultural, de que este vídeo é parte. No mesmo espaço ainda se destacam da monocromia o logotipo do Instituto Cultural Itaú, produtor da série, e dois selos oficiais, onde se lêem: “Lei Federal de Incentivo à Cultura – Ministério da Cultura” e “Acorda, Brasil. Está na hora da escola!”.

Pensamos que os modos de circulação dos produtos também nos dizem do estatuto discursivo de que se revestem. Por isso, sublinhamos neste – assim como relacionamos os elementos que fazem do outro uma mercadoria – o caráter oficial, para o que as chancelas de (nada menos do que) dois ministérios brasileiros são incorporadas ao layout da capa, e sua inserção como doação às escolas públicas. Se, por um lado, isso o distancia dos aspectos contingenciais que regem a existência e circulação das mercadorias, por outro, torna-o produto de uma relação econômico-cultural complexa, que interliga as obrigações do Estado, o poder de arregimentação produtiva de um instituto atrelado a uma rede financeira e o sistema educacional do país.

Tornando essas relações em carga semântica nos modos como interage com seus interlocutores, tal produto não solicita a legitimidade, mas impõe-se mesmo como um exemplar da “alta cultura”, apenas democratizado como benesse governamental a uma área de atuação sempre desprovida de iniciativas, em termos de diversificação de atividades, como é a educacional⁸. O logotipo do

ICI, como uma grife, indica ainda a instância considerada capacitada para assumir como encargo sua produção e distribuição.

Assim, unem-se ao caráter oficial a sua ambição de reconstituir, num “discurso científico *avant-la-lettre*”, uma parcela da história da arte brasileira, na composição da cena enunciativa, que nos interpelaria do lugar da Ciência, a própria, encarnada em uma Instituição. Nesse caso, as narrativas particulares contidas nas imagens, a reescreverem em nosso imaginário todas as “histórias infames”, se não constituem em si um princípio único de representação, são elementos dramáticos a inserirem a pluralidade de vozes com que se constrói uma memória que é materialmente produzida.

Entre ambas as instâncias *simula-se* então o conflito que, por meio de uma aparente aceitação do que é diverso, visa ao fim a convergência e a sublimação, propostas por uma concepção de arte em que se sublinha o componente de intervenção política e estética, porém filtrado pelo estatuto da arte como patrimônio universal, indiscutível, indivisível. Ainda, atravessado pela impossibilidade de intermediação direta, contingência do modelo audiovisual adotado.

O processo de interlocução se instaura nesse espaço, assumindo a forma de uma interpelação ideológica, que funde num mesmo discurso o relato e o comentário, o mote e a glosa, o dialético e o polifônico, para instituir como espectador esperado aquele que se acredite passível de ser desse modo (in)formado sobre os temas desenvolvidos sob a rubrica “Modernismo”, ou que aprecie uma inserção mais “social” ou “política” do conteúdo – e que o farão *apenas assistindo ao vídeo*. Pois esse, ao dizer, faria com que a própria ordem das coisas do mundo se dissesse. Em outras palavras, deseja-se que acreditemos que se estará refletindo, com as escolhas recortadas pela edição, o real histórico. E que isso ocorreria em um produto concebido, talvez, nos moldes do que Eisenstein desejava que o seu cinema fizesse.

A *imagem* desse interlocutor interpelado tangencia as auto-representações historicamente agenciadas pelos professores de suas próprias funções, que não contam com movimentos interpretativos como esses. Nelas, são chamados à função de transmissores de conhecimentos, disciplinadores de conteúdos, de “sujeitos autorizados” a proceder à apropriação e a julgar o que foi apropriado (Geraldi, 2000). O assujeitamento ideológico se instala, então, propondo que se eleja “uma leitura legítima” e a esse espectador, principalmente se for um professor de literatura, é bem possível que prevaleça o que nas abordagens tradicionais sobre o assunto se constituiu como válido, qual seja, a instância da palavra e, depois e através dela, uma apropriação do imagético atravessado pela cultura escrita escolar (Bruzzo, 1995).

A presença da literatura parece ser medida em primeiro lugar pela duração dos textos, que se expressam em frases soltas, trechos, realçados pelo tom provocativo dos manifestos, das poesias. Também é aparente critério para inserção a representação de atores, em que se interpela diretamente o espectador, com o olhar, gestos, este colocado no mesmo espaço virtual ocupado pelas vaia. Os textos representam, em teor e no “tom” adotado pelas falas, a celeuma provocada pelas novas tendências estéticas, enquanto as declamações ironizam a postura “escolar” tradicional, identificando-a com a sociedade conservadora da época. Nesse sentido, destaca-se da literatura seu aspecto questionador, seu poder de expressão de idéias e sentimentos, sua abertura para a expressão oralizada, dramatizada, que faz confluírem sua linguagem e a do vídeo.

Porém, se há essa concessão à ironia, à crítica de estilos e posturas conservadores, é ainda com um encadeamento cronológico, regido de um “disciplinamento da imagem”, que se coloca o produto, o que nele faz ecoar o que de conservador critica seu objeto.

Notas

- ¹ Na decupagem dos filmes é adotada uma convenção ligeiramente diferente daquela que é utilizada nos produtos videográficos. (cf. Santos, 1995, cap.2)
- ² A palavra não é o único determinante dessa transcendência de sentidos. Segundo Bachelard, “pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de *formar* imagens. Ora, ela é antes a faculdade de *deformar* as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de *mudar* as imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há ação imaginante. Se uma imagem *presente* não faz pensar uma imagem *ausente*, se uma imagem ocasional não determina uma prodigalidade de imagens aberrantes, uma explosão de imagens, não há imaginação...”. (Bachelard, G. *op. cit.*, p. 1; grifos do autor)
- ³ Cf. Armes, 1998, p. 175.
- ⁴ Benveniste, E. (*op. cit.*, cap. V) distinguira discurso e história para as enunciações em que ocorre o predomínio do “eu” ou do “ele”, respectivamente. Por este prisma, e considerando nosso objeto de estudos, é produtivo o cruzamento dessa distinção com a afirmativa de Metz, C. (1977) sobre a narrativa fílmica clássica, para quem, nestes termos, “o filme tradicional se quer *história*, ...mas é *discurso*...e “é próprio desse discurso, o princípio mesmo de sua eficácia enquanto discurso, justamente apagar as marcas da enunciação e se disfarçar em história” (p. 404).
- ⁵ Assim, temos enunciados em que o referente – a História – é tornada factual e esquemática, e a generalização se dá em termos de redução à citação do “fato”, mas não no uso de eufemismos ou evocações indiretas: ouviremos “Primeira Guerra Mundial” ou veremos cenas da (e leremos sobre a) Revolução de Outubro e não “movimentos políticos no mundo que eclodiram de forma violenta”, ou são referidas as inovações técnicas (cinema mudo, transmissões radiofônicas, carros, aviação, máquina) e não anunciado o “apogeu da era industrial e técnica”, etc...
- ⁶ Doane, M.A. (1983, p. 466-7), ao contrário, supõe na locução do documentário um processo de *descorporalização* da voz, o que produziria o efeito de “produção da verdade” de sua interpretação da imagem. Ao se colocar “além da crítica – ela censura as perguntas: ‘Quem está falando?’, ‘Onde?’, ‘Em que hora?’, e ‘Para quem?’”. Citando Bonitzer, a autora aponta nessa estratégia a emergência de um espaço “*absolutamente outro e absolutamente indeterminante*”, em relação ao espaço diegético, onde se situaria seu poder ideológico.
- ⁷ Cf. Costa, 1995.
- ⁸ Lembramos neste ponto as discussões propostas por Renato Ortiz e Laymert dos Santos, pontuadas no primeiro capítulo, a respeito das relações históricas entre o Estado e produtores de cultura e sobre o Estado e o processo de tecnologização da educação.

Referências bibliográficas

- ACHARD, Pierre (org). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.
- ARMES, R. *On video - o significado do vídeo nos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1999.
- AUTHIER-RÈVUS, J. *Palavras incertas. As não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
- _____. "Dialogismo e vulgarização científica" (sd.) Trad: Eduardo Guimarães, mimeo.
- _____. "Heterogeneidades enunciativas". In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, (19), 1990, pp. 25-42.
- BACHELARD, G. *O ar e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e estética*. São Paulo: Ed. Unesp, 1990 .
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, R. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAZIN, A. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. *O cinema: ensaio*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. Trad: M. G. Novak e L. Néri. São Paulo: Nacional, 1974.
- BERNARDET, J. C. *O que é cinema*. SÃO PAULO: Nova Cultural/Brasiliense, 1985.
- _____. *Cinema brasileiro: propostas para uma história*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Brasilense, 1995.
- _____. et al. *Cinema e história do Brasil*. São Paulo: Funteevê, 1988.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, 6ª edição.
- _____. *Subjetividade, argumentação e polifonia - A propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Ed. da Unesp/Imprensa Oficial, 1998.

- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais. Ensino Médio – Língua portuguesa*. Brasília, 1998.
- BRUZZO, C. “O cinema na escola: o professor, um espectador”. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo, 1995.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.
- _____. “Textos, impressão, leituras”. In: HUNT, L. (org). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, DATA.
- CARVALHO, E. et al. *Anos 60: Televisão*. São Paulo: Educação Europa, 1980.
- COMPARATO, D. *Roteiro – arte e técnica de escrever para cinema e televisão*. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1983.
- CORBIN, A. “Bastidores”. In: PERROT, M. (org). *História da vida privada – Da Revolução Francesa à primeira guerra*. Vol. 4, São Paulo: Cia das Letras, 1987, pp. 413-611.
- COSTA, A. *Compreender o cinema*. São Paulo: Ed. Globo, 1989.
- COSTA, F. C. *O primeiro cinema*. São Paulo: Ed. Página Aberta, 1995.
- DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1987.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- _____. *Viagem na irrealidade cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- FERRÉS, J. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FRANCO, M. S. “Escola audiovisual”. ECA-USP, tese de doutorado, 1987.
- GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Vega, 1995.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 4ª edição.
- GOMES, P. E. *Cinema: Trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Embrafilme, 1980
- HAUSER, A. *História social da Literatura e da Arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- JAKOBSON, R. “Lingüística e poética”. In: *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- JACOMO, A.M. *O ensino através dos meios audiovisuais*. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

- LAHUD, M. *A vida clara – linguagens e realidade segundo Pasolini*. São Paulo: Ed. da Unicamp/Cia das Letras, 1993.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LEBEL, J.P. *Cinema e ideologia*. Lisboa: Estampa, 1975.
- LE GOFF, J. “Memória”, “Coleção”, “Documento/Monumento”. In: *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 1 – Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.
- LEITE, L. C. M. *O foco narrativo (ou a polêmica em torno da ilusão)*. São Paulo: Ática, 1993, 6ª edição.
- MACHADO, A. “Máquinas de vigiar”. In: Machado, A. *Máquina e imagem – o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUSP, 1993, pp. 219-234.
- _____. *A arte do vídeo*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997.
- MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes Editores, 1997, 3ª edição.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATTELARD, A. “As séries da teleducação americana: uma rua de mão única”, “Os novos pedagogos”. In: *Multinacionais e esquemas de comunicação, os aparelhos ideológicos do imperialismo*. São Paulo: Ciências Humanas, 1976.
- MEIRELLES, F. “A infância consumida”, In: *Rede imaginária*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- METZ, C. *A significação no cinema*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.
- _____. “História/Discurso, notas sobre dois voyerismos”. In: XAVIER, I. (org). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1991
- NOVAES, A. (org). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- ORLANDI, E. P. *A Linguagem e o seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996, 4ª edição.
- _____. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. (org). *Gestos de Leitura. Da História no Discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, 2ª edição.
- ORTIZ, R. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

- OZORES, M.V.P. "Tecnologia e educação. Um estudo sobre a TV escola no estado do Amazonas". Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, 2001.
- PASOLINI, P.P. *Empirismo herege*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.
- PERAYA, D. "As formas da comunicação midiaticizada: o socioeducativo e o didático", In: *Educação & sociedade*, ano XVIII, 59, ag/97, pp. 298-307.
- PIGNATARI, D. "O paleolhar da televisão". In: *O Olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1995, pp. 487-492)
- SÁ, I. T. *Cinema e educação*. São Paulo: Agir, 1974.
- REY, M. *O roteirista profissional: Televisão e cinema*. São Paulo: Ática, 1989.
- ROSENFELD, A. "Reflexões sobre o romance moderno". In: *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- SANTAELLA, L. e Nöth, W. *Imagem*. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- SANTOS, L. G. *Desregulagens: Educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SANTOS, R. *Manual do vídeo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000.
- SILVA, T. D. "Jornalismo e a divulgação científica". s.d., mimeo.
- SMOLKA, A. L. B. "A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural". In: *Educação & Sociedade*. Ano XXI, 71, jul/2000, pp. 166-194.
- SKLOVSKI, V. *Cine y Lenguage*. Barcelona: Anagrama, 1971.
- WOOFF, T. *Educação visual no primário e no secundário*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- TRUFFI, Y., FRANCO, L. A. C. (coord). *Multimeios aplicados à educação: uma leitura crítica*. São Paulo: FDE, 1994.
- XAVIER, I. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 1983.
- _____. *O discurso cinematográfico: A opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. *Alegorias do subdesenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. "O Olhar e a voz - A narração multifocal do cinema e a cifra da História em São Bernardo. In: *Literatura e Sociedade*, 2, 1997, pp. 126-138.
- ZILBERMAN, R. "No começo, a leitura". In: *Em aberto*, Brasília (16), jan-mar, 1996b, pp. 16-52.

Material audiovisual:

Literatura Brasileira para 1o. e 2o. graus, vol. 6 – O pré-modernismo e o modernismo. Dir. e produção: Sérgio B. Júnior. Araçatuba, 1993, aprox. 40 min, VHS/NTSC.. SBJ Produções.

Viajando pelo Modernismo – Dir. Roberto Moreira. São Paulo, 1993, aprox. 17 min, Betacam. ICI Produções.

ANEXO

