

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem.

CAROLINA BOTTOSSO DE MOURA

VOZES MARGINAIS:
Uma análise de produção audiovisual
de meninos de rua.

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Bértoli Braga
Co-orientadora: Profa. Dra. Simone Miziara Frangella

Campinas, 2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

B659v Bottosso, Carolina.
 Vozes Marginais : Uma análise de produção audiovisual de
 meninos de rua / Carolina Bottosso de Moura. -- Campinas, SP : [s.n.],
 2011.

 Orientador : Denise Bértoli Braga.
 Co-orientador : Simone Miziara Frangella
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
 Instituto de Estudos da Linguagem.

 1. Audiovisual. 2. Inclusão digital. 3. Vozes sociais. 4.
 Multiletramentos. I. Braga, Denise Bértoli. II. Frangella, Simone
 Miziara. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos
 da Linguagem. IV. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Marginal Voices: An analysis of the audiovisual production of street children.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Audiovisual; Digital inclusion; Social voices; Multiliteracies.

Área de concentração: Linguagem e Tecnologias.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

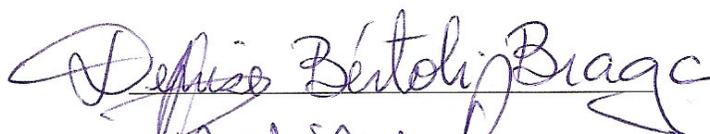
Banca examinadora: Profa. Dra. Denise Bértoli Braga (orientadora), Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo e Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes. Suplentes: Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio, Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato

Data da defesa: 14/06/2011.

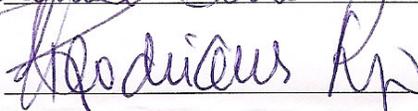
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

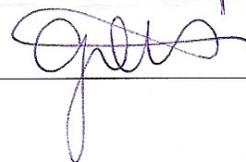
Denise Bértoli Braga



Roxane Helena Rodrigues Rojo



Paulo de Tarso Gomes



Cláudia Lemos Vóvio



Marcelo El Khouri Buzato



IEL/UNICAMP
2011

Agradecimentos

"Eu coloco minha mão na
sua, uno meu coração ao seu,
para juntos podermos
fazer aquilo que sozinho
não consigo..."

música de autoria desconhecida
aprendida na rua.

Agradeço primeiramente aos meus pais, Ana Lúcia e Moura, por terem tornado tudo isso possível. Graças à dedicação e apoio de vocês é que isso foi possível. Aos meus irmãos Lucas e Bento pelo aprendizado de todos esses anos.

Às professoras Denise Bértoli Braga e Simone Miziara Frangella por toda a ajuda, compreensão e disposição em fazer parte desse trabalho.

Aos professores Roxane Rojo e Marcelo Buzato pelas discussões, pelas idéias e pela generosidade.

Aos colegas da pós-graduação que tanto contribuíram com comentários, sugestões e amizade Rodrigo, Viviane, Anair, Juliana, Débora, Ana Flora.

Aos companheiros de mano-a-mano pelos grandes ensinamentos, pela capacidade de acalantar sonhos e realizar maravilhas: Mariana Brianezi, Lucimara, Guilherme Vieira, Taniele, Simone, Nilo, Pat, Ana Teresa, Mônica, Felipe Honório e Égon.

À Mayumi pelo companherismo, pela amizade, pelas divergências e pelo carinho inexplicável.

À Pat e ao Marcelo por todo carinho e profunda amizade. Obrigada por todo apoio. Sempre!

Aos amigos encontrados durante essa longa estadia em Campinas: Layâna, Giselle, Letícia, Flávia, Renata Marcuz, Fráya, Elaine, Josiane, Kátia, Jordana, Léo Amigão, Camila Colombo, Virgílio, Raphael.

À Larissa Taketa pela alegria diária e incondicional! Você revolucionou meu café da manhã!

À Ana Carolina Brambilla Costa por ter feito parte desse trabalho compartilhando sua sabedoria disfarçada de cotidiano. Muito obrigada pela amizade e pela imensa generosidade!

Aos amigos de longa data Keila, Alfredo e Júlio por permanecerem sempre próximos apesar das distâncias e do tempo.

Aos novos amigos Felipe, Carol, Paula e Daniel. Por me lembrarem que sempre podemos encontrar pessoas maravilhosas pelo caminho.

Ao meu querido Elvis, por tornar meus dias sempre cheios de sol! Por todo amor, compreensão, carinho, paciência, amizade e cuidado. Por fazer a caminhada sempre maravilhosa! Muito obrigada, por tudo! TE AMO!!



Essa pesquisa foi realizada com financiamento CNPq por 6 meses e da FAPESP 18 meses. Agradecemos às agências por tornarem essa pesquisa viável.

Resumo

BOTTOSSO, Carolina. Vozes Marginais: Uma análise de produção audiovisual de meninos de rua. 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

A presente pesquisa discute o uso da tecnologia como um recurso para a articulação das vozes de grupos socialmente desfavorecidos. O estudo empírico realizado como parte da presente pesquisa concentra-se em uma produção audiovisual realizada por crianças em situação de rua na cidade de Campinas, São Paulo. Essa experiência de produção de vídeo resultou de uma colaboração entre três diferentes grupos: adolescentes que vivem nas ruas de Campinas, membros da ONG Mano-a-Mano, e um grupo de estudantes universitários do curso de Midialogia da UNICAMP. O corpus de análise abarca o vídeo produzido, notas de campo do processo de produção, bem como o material excluído durante a edição. Uma discussão sobre a produção audiovisual foi realizada em busca de critérios adequados para a análise dos dados. Os resultados do estudo oferecem algumas orientações úteis para compreender as dificuldades e as possibilidades oferecidas pela produção de materiais audiovisuais por grupos periféricos e destaca alguns problemas que devem ser considerados em experiências futuras.

Palavras-chave: audiovisual, inclusão digital, vozes sociais, meninos de rua, multiletramentos.

Abstract

BOTTOSSO, Carolina. *Marginal Voices: An analysis of the audiovisual production of street children*. 2011. 110f. Thesis (Master in Applied Linguistics) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

The present research reflects upon the use of technology as a profitable way to express the voices of disadvantaged groups. The empirical study conducted as part of the present research focusses on a audiovisual production made by children who live in the streets of Campinas, São Paulo. This experience of video production was the result of a collaboration of three different groups: the teenagers who live in the street, members of a NGO (Mano a Mano) and a group of university students engaged in a media-studies undergraduated course. The corpus of the analysis includes audiovisual produced, field notes of the process of production, and also the material excluded during the editing process. In the search for criteria suitable for data analysis a discussion on audiovisual production was also conducted. The results of the study offer some useful guidelines to understand the difficulties faced and the possibilities offered by the production of audiovisual materials by peripheral groups and highlights some problems that must be taken into consideration in future experiences.

Key-words: audiovisual, digital inclusion, social voices, street children, multiliteracies.

Sumário

| | |
|---|-----------|
| Introdução | 1 |
| 1 Dos Garotos | 7 |
| 1.1 Os meninos e as políticas públicas: construindo um perfil 'de rua' | 8 |
| 1.2 Quem é o menino de rua | 19 |
| 1.2.1 Circulação | 23 |
| 1.2.2 Viração | 25 |
| 2 Do documentário | 29 |
| 2.1 Reflexões sobre os aspectos básicos dos filmes documentários | 30 |
| 2.1.1 Apresentando o problema | 30 |
| 2.1.2 Indexação | 33 |
| 2.1.3 Objetividade e Verdade | 34 |
| 2.1.4 A Ética do documentário | 35 |
| 2.1.5 A Voz do documentário | 37 |
| 2.2 Vídeo Comunitário | 40 |
| 3 Geração dos Dados | 43 |
| 3.1 mano-a-mano: breve histórico | 44 |
| 3.2 a concepção do projeto audiovisual | 50 |
| 3.2.1 a parceria | 55 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 3.2.2 | a realização do projeto | 58 |
| 4 | Análise dos Dados | 61 |
| 4.1 | Metodologia | 62 |
| 4.1.1 | <i>FRAME</i> , PLANO, CENA, SEQUÊNCIA: | 64 |
| 4.1.2 | ENQUADRAMENTO: | 65 |
| 4.1.3 | ÂNGULO DA CÂMERA: | 66 |
| 4.1.4 | MOVIMENTO da/na CÂMERA: | 67 |
| 4.1.5 | TRANSIÇÃO: o corte | 69 |
| 4.1.6 | ÁUDIO: | 70 |
| 4.1.7 | Transcrição filmica: | 72 |
| 4.2 | Descrição | 74 |
| 4.3 | Análise da composição filmica | 83 |
| 5 | Considerações Finais | 105 |
| | Referências Bibliográficas | 111 |

Introdução

A presente pesquisa visa refletir sobre a construção de um documentário curta-metragem - “A Real” - realizado por garotos em situação de rua na cidade de Campinas. O estudo reflete sobre o produto gerado nessa experiência buscando entendê-lo a partir de um conjunto de fatores constitutivos da sua condição de produção.

O curta-metragem em foco surgiu do encontro entre o Grupo Mano-a-Mano (MaM), alunos do curso de midialogia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e alguns meninos que vivem nas ruas da cidade de Campinas os quais participavam de atividades desenvolvidas semanalmente pelo MaM nas próprias ruas do centro de Campinas.

Os integrantes do MaM atuam desde 1997 desenvolvendo atividades de arte-educação com crianças e adolescentes de rua. Esse trabalho consiste, basicamente, em levar propostas e atividades para as ruas e convidar esses meninos e meninas a participar, estabelecendo, através delas, um diálogo que permita tanto a troca de experiências quanto a criação de um vínculo entre meninos e educadores. Conforme a interação se refina, os educadores do MaM também refinam suas propostas, de forma a melhor adequá-las aos meninos participantes.

O grupo da midialogia era composto por alunos do último ano da graduação em Comunicação Social com habilitação em Midialogia inscritos na disciplina de Projetos em TV/Vídeo. Como parte das atividades previstas para a avaliação do curso, esses alunos deveriam pensar, propor e executar algum projeto de produção para vídeo ou TV.

Introdução

Esses grupos distintos passaram a atuar em conjunto devido a uma proposta do MaM, gerada em 2007, a qual tinha por meta levar o audiovisual para a rua da mesma forma como o grupo já levava atividades plásticas, corporais, teatrais para realizar junto com os meninos de rua. Nesse período, como membro atuante do MaM, participei da equipe que propôs e implementou o projeto audiovisual. Inicialmente o Mano-a-Mano almejava que seus educadores recebessem uma formação audiovisual mínima para que eles próprios desenvolvessem atividades e oficinas audiovisuais. Contudo, esse tipo de proposta demandaria um tempo muito superior à disponibilidade dos membros. O grupo conta com voluntários universitários e a rotatividade dos voluntários no grupo é muito alta, o que dificulta a elaboração e execução de projetos extensos. Em busca de formação técnica, ingressei como aluna ouvinte na disciplina Projetos em TV/Vídeo e através das trocas realizadas durante essa disciplina um grupo de alunos da midialogia se interessou em atrelar seu projeto ao trabalho do MaM. Assim surgiu a parceria que viabilizou a realização do vídeo “A Real”.

A participação dos meninos em situação de rua nesse projeto foi feita por meio de um convite do MaM a 5 meninos que já participavam das atividades do grupo, mas, por um conjunto de fatores detalhados no capítulo da geração dos dados, apenas 2 jovens participaram da produção do vídeo. Coube a esses garotos escolher o tema do vídeo que iriam produzir, definir onde seriam as gravações, quais seriam as cenas, como elas seriam cortadas e montadas, bem como elaborar o material de divulgação para a exibição pública a ser realizada no Museu de Imagem e Som de Campinas.

Esta pesquisa é resultado do potencial expressivo que as novas mídias carregam, especificamente da possibilidade do audiovisual como modo de expressão para as camadas pobres da população brasileira. Atualmente, fazer um vídeo é algo muito mais acessível do que era na época em que filme era “coisa de cinema”, e cinema era só em película, o que tornava essa mídia muito cara. O barateamento dessas tecnologias permitiu começar a superar o problema da aquisição de equipamentos. O acesso amplo também foi facilitado pela evolução das interfaces e a abundância dos novos equipamentos no cotidiano que proporcionaram uma maior familiaridade com esses artefatos.

Introdução

Diversos estudos apontam que apropriação tecnológica não se resume a ter acesso a bens e equipamentos. Esse é um requisito imprescindível, mas não suficiente para que a tal apropriação aconteça. [Overdijk e van Diggelen](#) colocam que a “apropriação tecnológica pode ser descrita como um processo que acontece em diferentes níveis da organização social, isto é, ao nível do usuário individual ou de um grupo de usuários, ou ao nível mais amplo do ambiente sócio-cultural.” (2006, p.93)¹. Ademais, a apropriação sempre diz respeito a um saber e a uma prática muito mais do que à posse ou ao controle de objetos.

A apropriação que será discutida aqui é a que se deu na intersecção das interações entre o MaM, os meninos e os técnicos da midialogia com certos objetos tecnológicos (como quadro branco, agenda, câmera, microfone, documentário, roteiro, história em quadrinhos, entre outros) resultando no vídeo “A Real”. Evidentemente que nossa proposta aqui não é discutir esses elementos, mas investigar como os recursos técnicos explorados (ou não) nessa produção colaborativa culminaram num objeto complexo com sentidos particulares.

Durante o trabalho de pesquisa pudemos ver com um pouco mais de atenção a produção intelectual sobre o cinema, sobre sua técnica, sobre seu modo de fazer, sua história, suas particularidades e, especialmente, seu modo de significação. Abrir a caixa-preta do cinema nos permite desconstruir esse objeto e perceber alguns níveis de manipulação envolvidos numa produção audiovisual. Devemos lembrar que manipulação aqui não é usada no sentido pejorativo de distorção, mas sim no sentido de manuseio e refinamento. Portanto, compreender a constituição desse objeto é construir um conhecimento meta-lingüístico sobre o audiovisual.

Tendo em vista que os produtos audiovisuais são amplamente difundidos e representam um aspecto muito significativo da comunicação, não podemos ignorar suas particularidades e sua influência. Assim como o domínio dos gêneros escritos podem

¹Technology appropriation can be described as a process that takes place on different levels of social organisation, that is, on the level of the individual user, a group of users, or on the level of the larger sociocultural environment.

Introdução

proporcionar uma ampliação do potencial de intervenção do sujeito num dado contexto, os gêneros audiovisuais também são elaborações lingüísticas e também implicam em um potencial de intervenção posto que são objetos sócio-culturais constitutivos de diversas práticas sociais. Poderíamos arriscar até mesmo dizer que o audiovisual atualmente tem uma importância muitas vezes superior à comunicação exclusivamente escrita, ainda mais no Brasil em que a população assiste em média 3,5 horas de TV por dia².

Além da importância do audiovisual como linguagem, devemos nos atentar para a importância sociológica que esse constructo comunicativo abarca. Ramos e Paiva (2007) ao trabalharem com diversos profissionais da grande mídia apontavam que o lugar reservado às periferias na grande mídia estava sempre associado à miséria e violência. E é nesse contexto de silenciamento de vozes marginais que o vídeo experimental ou o vídeo popular ganham importância, ou como Alvarenga relata do ponto de vista de um de seus entrevistados, o professor e ativista Nailton Maia (Coordenador do Núcleo de Educação e Comunicação Comunitária (Nec) e assessor pedagógico da Faculdades Integradas Hélio Alonso (Facha)):

“(...) essas comunidades nunca são registradas, seja pelo cinema ou pela TV porque não são espaços interessantes para o mundo moderno. Sempre que aparecem é para ilustrar alguma tragédia, para mostrar a morte. Mas o aspecto cultural, as histórias de vida das pessoas isso não aparece. Nailton considera que uma das funções de um trabalho com vídeo comunitário seja justamente contar a história e as histórias desses lugares. ‘Estamos contando uma história do Brasil que eu acho que vai ser um potencial daqui a 10, 20, 30 anos.’” (ALVARENGA, 2004, p. 149)

Além de refletir sobre a voz de uma comunidade pouco registrada, este trabalho visa contribuir para novos usos do audiovisual dentro dos sistemas educacionais, sejam eles formais ou não formais. A partir dessa experiência, desejamos mostrar que

²<http://www.jornal.ufrj.br/jornais/jornal11/jornalUFRJ1109.pdf>

Introdução

a apropriação do audiovisual pela educação precisa superar uma apropriação conteudista, a qual interpreta o vídeo apenas pelos temas abordados no filme e desconsidera totalmente que o audiovisual elabora sentidos que somente são possíveis nesse meio. A apropriação desses outros sentidos demanda um estudo mais aprofundado da história do audiovisual, suas características e de seus múltiplos recursos de linguagens e convenções.

Nessa direção, o uso mais comum que se faz na escola (quando existe o acesso à TV/DVD ou computador), é exibir um filme e abrir a discussão sobre a história que nele foi contada, ou os argumentos postos (no caso de documentário), em busca de aproveitar o tema ou algum aspecto que seja mais uma fonte de informações sobre determinado assunto que está sendo trabalhado em sala de aula. Em geral, são filmes comerciais de ficção e de amplo alcance (ainda mais porque iniciativas experimentais ou alternativas são de difícil acesso inclusive para os educadores). Ou seja, o filme ou vídeo dificilmente são abordados como um objeto comunicativo completo e servem apenas como apoio para outras formas textuais mais tradicionais.

Esperamos que a discussão desenvolvida no presente estudo possa contribuir no sentido de levantar outros aspectos da linguagem audiovisual que sirvam de chaves interpretativas para as novas linguagens. Assim como os estudos da linguagem - ao explicitar os processos envolvidos na produção da linguagem escrita/oral, visando levar os aprendizes a práticas de produção - podem contribuir para um olhar crítico sobre a língua, os estudos sobre as novas mídias também encetam o caminho de desconstrução das suas linguagens para então reconstruí-las e resignificá-las.

Na busca de entender nosso objeto de estudo - o vídeo “A Real” - buscamos novas formas que nos permitissem trabalhar mais sistemática e criteriosamente este objeto multimodal e multisemiótico. Como resultado desse percurso, o estudo explora uma metodologia de análise que leva em consideração a contribuição de diferentes linguagens na constituição de sentidos integrados aos dados do contexto de produção. Nessa direção, o estudo ilustra uma possibilidade metodológica produtiva para análises situadas de constructos audiovisuais.

Por fim, gostaríamos de enfatizar que, apesar de já ser um pressuposto, esse

trabalho de leitura e produção são realizadas a partir de um ponto de vista particular. Outro pesquisador, com outro histórico, com outras afinidades e interesses, em outra instituição, com outras leituras e com outros interlocutores, poderia trazer interpretações e abordagens diversas das aqui apresentadas. Nessa direção, corroboramos o conceito de práticas situadas e suas implicações dentro da perspectiva da sócio-semiótica que reconhece: “(...)que o próprio lugar do qual o analista fala tende a guiar as suas interpretações, mas isto deve ser antes visto como uma vantagem do que como um defeito. A análise é de relevância sócio-política e não uma mera abstração teórica.” (IEDEMA, 2001, p. 186³)

Estrutura geral da dissertação:

No capítulo um apresentaremos uma recapitulação histórica da questão da criança de rua no Brasil, pontuando alguns aspectos sobre a dinâmica cotidiana desses meninos. Este é um aspecto importante para a discussão posterior que faremos sobre a produção audiovisual realizada por sujeitos que pertencem a esse grupo social.

No capítulo dois trataremos da discussão sobre os documentários buscando situar o leitor nessa tradição tão antiga, tão dinâmica e metamórfica e ao mesmo tempo tão pouco conhecida e teorizada na área de Linguística Aplicada. No capítulo três apresentaremos o contexto da geração dos dados com os quais trabalharemos aqui. Uma discussão mais detalhada sobre essa questão é relevante tendo em vista que toda a geração de dados foi anterior à presente pesquisa. No capítulo quatro faremos uma análise mais detalhada do produto que está sendo estudado nessa pesquisa. Finalmente, o capítulo cinco será dedicado às reflexões finais do presente estudo.

³ “that the analyst’s own reading position is likely to guide her or his interpretations, but it sees that as a strenght rather than a failing. Analysis is a sociopolitical relevance, not some theoretical abstraction.”

Dos Garotos

Meninos em situação de rua na cidade de Campinas protagonizaram a experiência que este trabalho pretende analisar. Em razão disso, discorreremos um pouco sobre esse grupo na tentativa apresentar algumas complexidades que envolvem esses sujeitos e, que, portanto, também estão presentes durante toda a realização do curta-metragem, objeto de nossa análise.

A bibliografia sobre meninos de rua, bem como a própria experiência que tivemos com diversos meninos atuando como membro voluntária do grupo Mano-a-Mano¹ deixa claro que esse não é um conjunto homogêneo que pode ser definido com facilidade. Como aponta Machado, “Falar de ‘menino de rua’ requer muito cuidado e precaução, porque a expressão não remete a referente uniforme, a um conceito unívoco” (2003, XV).

Para entender esse caráter heterogêneo, o presente capítulo reflete sobre a questão, de uma forma mais global, visando delinear algumas características que particularizam o público alvo da presente investigação.

¹A partir de agora será nessa tese indicado como MaM

1.1 Os meninos e as políticas públicas: construindo um perfil 'de rua'

O olhar sobre a infância pobre não é um debate recente, já vem de longa data. Como apontam [Alvim e Valladares \(1988\)](#) esse é um fenômeno que tem sido abordado na produção intelectual desde meados do século XVIII e compreende publicações realizadas por juristas, cronistas, médicos, escritores em geral, jornalistas, políticos que, de alguma forma, se debruçaram sobre o tema produzindo análises e discutindo ações. As autoras ressaltam que “a questão da infância foi um fenômeno recorrente em contextos de rápida industrialização e desenvolvimento urbano acelerado” ([ALVIM e VALLADARES, 1988, p. 3²](#)).

No Brasil, a discussão se intensificou no fim do século XIX. O período da República trouxe consigo um crescimento urbano intenso decorrente de fatores como a Abolição da Escravatura e a chegada de contingentes de imigrantes. Com esse crescimento, também aumentou o contingente de crianças abandonadas. Na época já existiam algumas iniciativas isoladas, como é o caso do sistema de roda, inicialmente adotado nos hospitais Santa Casa de Misericórdia no século XVIII. A Roda dos Expostos é um sistema datado da idade média que permitia à mãe entregar o bebê sem ser identificada assegurando a sobrevivência da criança, evitando que elas fossem abandonadas pelas ruas ou atiradas aos rios e lixões.³

Com o agravamento da situação de abandono, a discussão sobre o assunto aumentou significativamente e os debates do século XIX apontavam para uma visão dicotômica da situação. Por um lado, expuseram a situação de miséria, o abandono, a vadiagem, a mendicância e a exploração de crianças no espaço urbano configurando um quadro de desordem social, criminalidade e indisciplina para o trabalho. Nesse quadro, a rua se apresentava como o agente socializador dos sujeitos da desordem. Por outro lado, os

²Alvim e Valladares (1988) fazem um levantamento das discussões postas pelas publicações sobre a infância pobre de meados do séc. XVIII até os anos 80 no Brasil.

³Para saber mais sobre o sistema de roda veja [Marcílio \(1998\)](#).

1. Dos Garotos

autores apontavam para um mundo de ordenação social assentado em duas instituições basilares: a família e o trabalho, especialmente o trabalho do universo fabril, sendo essas instituições o cerne da socialização das classes trabalhadoras. Assim, a resposta para os problemas sociais estaria no mundo ordenado da esfera fabril. A 'salvação' estaria no universo do trabalho e do rigor disciplinar. Com isso, “Os empresários se juntam a setores da Igreja e aos reformadores sociais na veiculação de uma concepção onde o trabalho é a via de condução à cidadania da classe trabalhadora.” (ALVIM e VALLADARES, 1988, p. 4).

O trabalho como via de solução social é um conceito que perdurará, e é com esse norte em vista que, na década de 40, são criados serviços como o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o Sesi (Serviço Social da Indústria), o Sesc (Serviço Social do Comércio) e o Senac (Serviço Nacional de Aprendizado Comercial). Essas instituições foram criadas pela iniciativa privada com o objetivo de qualificar jovens para o trabalho na indústria e no comércio e, juntamente com outras instituições criadas para atender as crianças pobres (1899 - Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro; 1940 - SAM Serviço de Atendimento ao Menor; 1942 - LBA Legião Brasileira de Assistência; 1964 - FUNABEM Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor; 1967 - FEBEM Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), configuram-se como políticas associadas à uma concepção de controle social, seja através do trabalho como forma de intervenção (como é o caso do primeiro grupo de instituições), seja através da internação e controle dos corpos (como é o caso do segundo grupo de instituições). (ALVIM e VALLADARES, 1988).

Acrescentemos a isso que essas instituições significam, de fato, às classes trabalhadoras e às classes pobres, uma opção de sobrevivência. Tomemos como exemplo a discussão que Fonseca (2002, p.101-113) faz no quinto capítulo do seu livro. Neste texto, a título de exemplo a autora discute que muitas mães entregam voluntariamente seus filhos à Febem por verem essa instituição como única alternativa para seus filhos, dada a situação em que se encontram.

As medidas de controle expressas por políticas que visam a retirada das crianças

1. Dos Garotos

da rua, como é caso das instituições de internação, e a conformação dessa criança a uma ordenação social instituída, são políticas ainda presentes atualmente, pois essa foi uma solução encontrada para tentar consolidar uma rotina regrada para essas crianças. De uma certa forma, por trás dessa intenção existe também um temor “Não enfatizado no discurso oficial, mas nem por isso ausente, estaria ainda o temor da rua como espaço possível de contestação e revolta.” (ALVIM e VALLADARES, 1988, p. 8)

Fora das instituições, a formação para o trabalho é uma outra medida de controle que buscou essa conformação. Para tanto, (e as autoras também apontam) existe todo um processo histórico de regulamentação do trabalho infantil que define as horas de trabalho, as atividades exercidas, a formação necessária, isto é, promoveu a institucionalização do trabalho infantil.

O envolvimento do setor jurídico na questão produziu uma série de leis que buscavam regulamentar a situação da infância pobre e culmina, em 1927, com o Código de Menores⁴ (Decreto n. 17.943-A). Instaura-se o termo ‘menor’, o qual é definido pelo Código de Menores como sendo “de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade”. Como apontam Alvim e Valladares (1988, p. 8), o que está em jogo são representações bastante difundidas da criança pobre como abandonada física e moralmente. Dessa forma, o fenômeno das crianças de/na rua está intrinsecamente associado à pobreza. Essa representação traz em si implicações sérias, pois atribui à desestruturação familiar e à pobreza a responsabilidade pelo fenômeno.

Essa visão jurídica da criança pobre como menor infrator ou abandonado - e, portanto, um delinquente em potencial - só começa a ser superada em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8069⁵) que disporá sobre “Art. 1º (...) a proteção integral à criança e ao adolescente. Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos

⁴Para ver o Código na íntegra consulte https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm

⁵Para ver o Estatuto da Criança e do Adolescente na íntegra acesse <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>

1. Dos Garotos

desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” Assim, uma diferença substancial está em que o Código de Menores olhava para a infância pobre como delinqüente (menor infrator), enquanto o ECA dispõe uma política universal sobre as crianças colocando-as na posição de sujeitos com direito à proteção integral, especialmente aqueles em situação de risco.

Nas instituições de internação, inúmeras foram as denúncias de maus-tratos e violência. A FUNABEM, por exemplo, foi criada em resposta à crise pela qual o SAM passava, já que o seu serviço estava sendo constantemente acusado de ser “escola do crime”. (ALVIM e VALLADARES, 1988, p. 9). A organização burocrática da FUNABEM previa que este órgão estaria encarregado de elaborar as políticas nacionais. O efetivo atendimento e execução dessas políticas nacionais ocorriam nas unidades da FEBEM. Em 2006⁶, para se adequar ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a FEBEM-SP mudou seu nome para Fundação Casa/SP - Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente.

No ECA está previsto que a criança tem o direito de ficar internada em local próximo à casa da mãe, prevê que as unidades de internação sejam pequenas e que a separação dos grupos internos seja por “idade, compleição física e gravidade da infração” (Art. 123), o que obriga o Estado a descentralizar o sistema de internação construindo novas unidades pequenas em maior número de cidades. Essa ação tem encontrado dificuldades entre a população das cidades onde serão construídas as futuras instalações, pois as pessoas se colocam contrárias à construção dessas unidades, em grande parte, por terem em mente um modelo de internação como o SAM e a FEBEM - “uma escola de bandidos”. Esses processos de adaptação são lentos e ainda estão em discussão e implementação. O ECA existe desde 1990 e as Unidades de Internação (Fundação Casa, especificamente) ainda estão implementando suas adequações à Lei.

Historicamente, a Igreja teve (e acreditamos que ainda tem, ao menos enquanto

⁶Lei 12.469 de 22 de dezembro de 2006, veja em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2006/lei20n.12.469,20de2022.12.2006.htm>

1. Dos Garotos

orientação ideológica⁷) um papel significativo na questão do atendimento da infância pobre - sendo sua atuação conhecida desde a idade média com os orfanatos para enjeitados. A partir dos anos 70, ela assumiu uma participação bastante efetiva através da Pastoral do Menor que passou a desenvolver programas alternativos ao das Fundações do Estado. [Gregori e Silva \(2000, p. 119\)](#) levantam a importância da Pastoral no contexto da cidade de São Paulo e apontam como se dá a fusão do discurso religioso com o discurso político na trajetória da Pastoral do Menor:

“Mais do que apresentar com detalhes a trajetória da pastoral, importa ressaltar a dimensão religiosa presente na iniciativa e transparente no discurso e nos documentos produzidos nos primeiros anos [...] Tendo nascido ao lado de outras pastorais e das comunidades eclesiais de base, que naquele momento, em plena ditadura militar, refletiam a inserção da Igreja Católica no processo de organização e mobilização das classes mais baixas, a Pastoral do Menor reivindicava para si uma ação abrangente e transformadora que não se resumisse ao encaminhamento de casos particulares, mas que apontasse as causas do problema” ([GREGORI e SILVA, 2000, p. 118-119](#))

Do ponto de vista mais prático, as autoras ressaltam que “Deve-se à Pastoral da Sé [...] o trabalho pioneiro de educação de rua em São Paulo, concebido como uma aproximação gradual, mediante atividades lúdicas e contato afetivo do educador com os meninos.” ([2000, p. 120](#)). E esse tipo de abordagem foi, posteriormente, desenvolvido e aprimorado tanto por ONGs quanto por instituições governamentais.

No caso de Campinas, a instituição religiosa de grande peso é a APOT (Associação Promocional Oração e Trabalho) a qual administra diversos atendimentos para crianças de rua (e também para adultos) abrangendo abrigo e comunidade terapêutica cujos programas de tratamento de drogas fundamentam-se na metodologia dos 12 passos. Os 12 passos foram desenvolvidos por “Bill W.” (William Griffith Wilson [1895-1971]) e

⁷Embora não caiba neste estudo, a influência da Igreja e do discurso religioso sobre as políticas públicas, em especial as que dizem respeito à infância, ainda precisam ser melhor estudadas.

1. Dos Garotos

“Dr. Bob S.” (Robert Holbrook Smith [1879-1950]) na década de 30 para tratamento de alcoolismo. Desde a sua criação, os 12 passos foram idealizados segundo uma orientação fortemente religiosa. Posteriormente, essa metodologia passou a ser usada para tratamento de diversas dependências químicas.⁸

Tendo essa perspectiva, a APOT criou a Casa Guadalupana. Inicialmente, a Casa Guadalupana ficava no Terminal Central, em 2001 foi transferida para baixo do Viaduto do Laurão (Avenida Moraes Salles em cima da Av. Princesa d’Oeste) e em 2006 foi transferida para uma casa nos arredores da prefeitura (Avenida Anchieta, 352). Inicialmente a Casa Guadalupana era um espaço para os meninos lancharem e tomarem banho. Em 2004, a casa deixou de oferecer banho e alimentação e ameaçava ser fechada. Para evitar isso, dois educadores do MaM foram contratados para realizar o encaminhamento dos meninos e desenvolver atividades artístico-pedagógicas na rua. O MaM foi convidado para este trabalho em decorrência da metodologia de trabalho que vinha desenvolvendo; a qual consistia em realizar atividades de arte-educação com os meninos no próprio espaço da rua. Basicamente, o grupo levava uma caixa com

⁸Os passos são os seguintes: 1. Admitimos que éramos impotentes perante o álcool, que tínhamos perdido o domínio sobre nossas vidas. 2. Viemos a acreditar que um Poder superior a nós mesmos poderia devolver-nos à sanidade. 3. Decidimos entregar nossa vontade e nossa vida aos cuidados de Deus, na forma em que O concebíamos. 4. Fizemos minucioso e destemido inventário moral de nós mesmos. 5. Admitimos perante Deus, perante nós mesmos e perante outro ser humano, a natureza exata de nossas falhas. 6. Prontificamo-nos inteiramente a deixar que Deus removesse todos esses defeitos de caráter. 7. Humildemente rogamos a Ele que nos livrasse de nossas imperfeições. 8. Fizemos uma relação de todas as pessoas que tínhamos prejudicado e nos dispusemos a reparar os danos a elas causados. 9. Fizemos reparações diretas dos danos causados a tais pessoas, sempre que possível, salvo quando fazê-lo significasse prejudicá-las ou a outrem. 10. Continuamos fazendo o inventário pessoal e, quando estávamos errados, nós o admitíamos prontamente. 11. Procuramos, através da prece e da meditação, melhorar nosso contato consciente com Deus, na forma em que O concebíamos, rogando apenas o conhecimento de Sua vontade em relação a nós, e forças para realizar essa vontade. 12. Tendo experimentado um despertar espiritual, graças a estes passos, procuramos transmitir esta mensagem aos alcóolicos e praticar estes princípios em todas as nossas atividades. (www.aa.org; www.alcoolicosanonimos.org.br).

1. Dos Garotos

diversos materiais artísticos, abria uma colcha na rua (em locais de circulação desses meninos) como forma de construir um lugar de interação naquele espaço público, propunha atividades e a partir disso construía relações mais próximas do “Mano-a-Mano” com esses meninos do que as relações “instituição-menino”. Em 2007, além do trabalho de referenciamento, a Casa Guadalupana passou a se configurar como uma casa aberta, um espaço de vivência em que os meninos podem freqüentar e participar de algumas oficinas ofertadas. (CINTRA, 2008). Em 2010 a Casa foi fechada.

No que diz respeito à quantificação das crianças que vivem nas ruas ou fazem dela seu espaço de vivência e sociabilidade, Gregori e Silva (2000, p. 12-13) apresentam diversas iniciativas realizadas nesse sentido e apontam como os resultados variavam dos milhares aos milhões. A variação deixa evidente, entre outras coisas, que essa não é uma contagem fácil de ser feita em razão das características dessa população (em particular, a sua itinerância), bem como a própria contagem pode ser questionada.

Por um lado, é difícil ter uma dimensão mais real de quem é essa população, já que isso inclui saber quantos são, conhecer sua história de vida, suas motivações. Isto contribui para eliminar sensos comuns sobre os fatores que levam essas pessoas à rua. E contribuem para o dimensionamento das políticas públicas.

Em 1986, o Ibase (Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica) inaugurou um procedimento de pesquisa que foi realizado em 17 capitais até 1993 e que considerava as características da cidade selecionando os locais e horários de maior presença dos meninos. No município de Campinas, Malfitano (2008, p.57-61) aponta que as contagens mais recentes disponíveis foram feitas dividindo as crianças e os adolescentes em duas categorias, aqueles que utilizam a rua para o trabalho (crianças na rua) e os demais que fazem dela seu espaço de moradia e "estruturação"(crianças de rua).

Os dados que ela traz para o primeiro grupo (crianças na rua) são utilizados pela Secretaria de Assistência Social e foram retirados de pesquisa realizada pelo NEPP (Núcleo de Estudos em Políticas Públicas - UNICAMP) (GIOVANNI, 2002) e da pesquisa de Cândido (2005). A comparação dos dois estudos apontava uma diminuição do número de crianças de 2001 (171 crianças de Campinas e 81 da região metropolitana) para

1. Dos Garotos

2005 (126, das quais 90 estavam sendo atendidas pelo Programa de Enfrentamento ao Trabalho Infantil - PETI). A coordenadora do serviço apontava que essa diminuição era decorrência do trabalho desenvolvido pelo programa (MALFITANO, 2008, p. 61)

No segundo grupo de crianças e adolescentes (os meninos de rua), a confiabilidade dos dados cai em decorrência da itinerância desses sujeitos. No caso de Campinas, o único estudo disponível é uma contagem realizada pelo projeto Casa Amarela⁹ em 2001 que apontava cerca de 90 crianças e adolescentes morando nas ruas.

Malfitano (2008, p.61) aponta que, mesmo ignorando as diferenças de ano em que os dados foram coletados (2005 para as crianças na rua; e 2001 para as crianças de rua), a porcentagem de crianças e adolescentes trabalhando ou morando nas ruas é de 0,65% em relação ao total de pessoas entre 0 e 19 anos do município de Campinas. Em 2005, esse total era da ordem de 357.906 pessoas.

Por outro lado, a contagem é discutível no sentido de que esses números podem ser usados inescrupulosamente e erroneamente nas ações políticas. Gregori e Silva (2000, p. 15) apontam como as estatísticas exageradas são um instrumento poderoso para captação de recursos externos. Muitas estatísticas surgem para corroborar uma imagem de menino de rua como símbolo da desigualdade social, da violência, do descaso.

A relação do abandono e da miséria com a ida de crianças às ruas é inegável, “[contudo,] essa representação - recorrente no senso comum - desconsidera que não é apenas em um contexto de carência que proliferam jovens desassistidos ou mesmo violentos.” (GREGORI, 2000, p. 17). O adensamento urbano e a pobreza endêmica no Brasil são fatores importantes, porém não determinantes para a ida às ruas. Do contrário, o número de crianças na rua seria muito maior do que se dá de fato. Existem muito mais crianças em situação de precariedade financeira, em situação familiar fragilizada, e sofredoras de violência, e ainda assim, o contingente daquelas que acabam por se fixar na rua é pequeno se comparado com o total de crianças que atendem a essas características.

⁹Casa Amarela foi um projeto sócio-educativo em meio aberto (de 1993 a 2001) que atendia crianças e adolescentes em situação de rua ou de risco. (VANGRELINO, 2004, *apud* MALFITANO, 2008.)

1. Dos Garotos

Isso não deve de forma alguma reduzir a importância que a miséria tem para a questão, especialmente quando à miséria está associada a guarda e o cuidado de uma criança ou adolescente. Contudo, o que a pesquisa de Gregori indica é que “parece existir um entrave, de natureza mais profunda na nossa cultura, que torna essa população deslocada e com futuro fadado ao insucesso” (GREGORI, 2000, p. 18).

Nesse sentido, ainda fica a pergunta, se a situação de rua não pode ser resumida à pobreza e à desestruturação familiar, como entendê-la? Desde que a questão da criança pobre entrou na pauta, muito já se fez e muito dinheiro já se investiu. O que explicaria então a persistência de condições cruéis em que vivem essas crianças?

Gregori e Silva (2000), ao estudarem a situação da cidade de São Paulo, apontam que a resposta está na desarticulação e a falta de cooperação entre os serviços de atendimento a essa população, isto é, entre as instituições governamentais, as jurídicas e as não-governamentais. O que ocorrem são ações pulverizadas, desarticuladas e de efetividade discutível nas quais

“cada prática tende a oferecer um atendimento que corresponde, apenas, a uma demanda imediata: alimentar, abrigar, resolver problemas com documentação, reaproximar os meninos das famílias de origem etc. Não há indícios de que essas ações resultem em uma integração dessas crianças e adolescentes em um circuito de vivências e de desenvolvimento que implique um futuro com melhores perspectivas.” (GREGORI e SILVA, 2000, p. 129)

As autoras apontam que avanços foram conquistados através do ECA, como a ampliação dos atores institucionais que trabalham pela criança, o questionamento do papel do Estado e da sociedade civil e de conceitos como menor e assistencialismo. Contudo, não existe um consenso entre esses atores sobre a interpretação dos princípios e direitos estabelecidos sobre o ECA, isto é, não há um consenso claro, estabelecido e compartilhado sobre quais são as atribuições de cada ator. O fator mais importante apontado pelas autoras como responsável pela manutenção desse quadro é a competição entre essas instituições:

1. Dos Garotos

“Quando analisamos as relações entre as instituições do campo, vemos que o discurso público sobre as dificuldades sociais e econômicas encobre, no entanto, uma contenda pela preservação e/ou ampliação de recursos de poder.”

(GREGORI e SILVA, 2000, p. 130)

No contexto da cidade de Campinas, em 2002 foi criado o Grupo de Trabalho Criando Rede de Esperança que tinha por objetivo a iniciativa de trabalho conjunto entre os serviços de atendimento a meninos e meninas de rua visando a uma construção conjunta das demandas dessa população e encaminhamento aos gestores públicos.

De 2002 a 2006 a coordenação foi realizada por representantes da Secretaria de Saúde. Em 2006, a coordenação passou para um conselheiro representante da sociedade civil do CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente), com essa mudança o GT se transformou em uma Comissão do CMDCA.

Na leitura de [Malfitano](#), essa transição de coordenação - em parte decorrente da mudança de governo em 2004 - fez com que o coletivo perdesse “sua vertente institucional no poder público, já que não representava mais os interesses do governo” (2008, p. 77) o que distanciou o Criando Rede de Esperança das ações de políticas públicas. Esse exemplo evidencia que a gestão de cada governo elege suas políticas prioritárias, a, ao fazer isso, as demais políticas são prejudicadas ou até extintas.

Como é bem apontado pela autora (2008, p. 78), as políticas têm vida útil, e acreditamos que no contexto brasileiro, a duração das políticas e dos programas sociais tem sido cada vez mais efêmera e cada vez mais vulnerável às crises políticas e mudanças de governo. Com isso, devemos ter em mente que as políticas não estão isentas da grande marca da modernidade: a fragmentação¹⁰

Atualmente, em Campinas, o governo municipal (2009-2012) está com a campanha do “Tolerância Zero”¹¹ desde outubro de 2009, a qual visa o referenciamento dos moradores de rua e seu encaminhamento para abrigos ou de volta para suas cidades

¹⁰Para uma discussão mais aprofundada sobre a fragmentação da pós-modernidade ver [Hall \(2001\)](#).

¹¹<http://www.campinas.sp.gov.br/toleranciazero/> Última visualização em 12/04/2010

1. Dos Garotos

de origem. A política do “Tolerância Zero” é muito conhecida em decorrência da sua implementação na cidade de Nova Iorque pela gestão do prefeito Rudolph Giuliani (1994-2001).

O “Tolerância Zero” foi uma aplicação da teoria das janelas quebradas de [Wilson e Kelling \(1982\)](#) a qual busca estabelecer uma relação causal entre desordem e criminalidade, isto é, a ocorrência de crimes violentos estaria relacionada ao contexto de ausência de ordem de uma região. Conforme essa teoria, a não punição/regulação dos pequenos delitos e tensões do espaço público (pequenos furtos, a ameaça, o vandalismo, o alcoolismo, etc.) proporcionaria um entendimento deste espaço como “terra de ninguém”, o que facilitaria a ocorrência de delitos mais graves. E, para tanto, os autores propunham o uso do patrulhamento a pé tanto como forma de controle quanto como mecanismo de aproximação, consulta e cooperação dos cidadãos.

Na leitura do governo Giuliani, a solução seria então combater veementemente os pequenos delitos como forma de desestimular os crimes violentos. Entretanto, a efetividade deste plano é muito discutida. [Wendel e Curtis \(2002\)](#) alegam que as ações do governo Giuliani apenas interferiram no arranjo (e não na estrutura) social das atividades na rua e reforçaram estigmas sociais dificultando a vida das minorias que já sofriam discriminações. Segundo os autores, a diminuição na criminalidade que ocorreu na cidade de Nova Iorque a partir da década de 90 não é resultado exclusivo dessa política e sim de mudanças econômicas que ocorreram nesta e em outras cidades americanas, as quais não adotaram a mesma política.

Como exemplo desse rearranjo, os autores estudaram a questão das drogas e apontam que, ao invés de se ter a comercialização de drogas ostensivamente pelas ruas, o mercado desenvolveu o serviço de entrega a domicílio bem como passou a contratar preferencialmente garotos brancos, haja vista que os garotos negros eram sempre parados pela polícia. Não houve mudança na estrutura do comércio de drogas, apenas uma especialização do mercado.

Assim, a política de “tolerância zero” serviu para criminalizar as minorias inserindo-as no sistema criminal através das inúmeras prisões por *suspeita* de envolvimento com

1. Dos Garotos

drogas e outros atos ilícitos, posto que a eficiência da polícia nova iorquina continuava sendo medida pelo número de prisões efetuadas, ignorando a queda na taxa de criminalidade. A partir do caso de Nova Iorque é importante questionar se em Campinas a campanha também servirá para piorar a situação daqueles que já sofrem discriminação. A tolerância zero será aplicada sobre o quê ou sobre quem, e quais serão os limites, afinal?

Diante desse quadro, pretendíamos apontar que, apesar da visão sobre as crianças de rua e suas famílias ter alcançado alguma evolução na sua história, as instituições que circundam os meninos de rua ainda não conseguem apresentar uma opção viável de mudança social para eles e suas famílias. E, apesar da precariedade das condições de vida na rua, ela acaba sendo o único meio de “sub-existência” de muitas pessoas.

1.2 Quem é o menino de rua

Um dos problemas em definir quem é o menino de rua é, por um lado, chegar a uma definição muito rígida, muito fechada, que acaba por ser invalidada pelas diferenças entre os meninos, pelas histórias de vida de cada um, pelas características de cada cidade, enfim, não abrange as fragmentações dessa população. Por outro lado, uma definição muito aberta pode acabar por não especificar nada e não ajuda a entender o fenômeno. Sendo esse um grupo que abarca muitas heterogeneidades levantaremos alguns aspectos importantes que constituem esses sujeitos na tentativa de entendê-los melhor.

Segundo [Gregori \(2000, p. 15\)](#) a expressão “meninos de rua” surgiu em publicação pela primeira vez no livro homônimo de [Fischer \(1980\)](#) e difundiu-se rapidamente. A expressão acabou por designar um segmento social composto por crianças e adolescentes, que

“mais do que a mera familiaridade ou o convívio esporádico com a rua, faz dela o lugar que ordena seu cotidiano, suas relações e sua identidade. Assim, a rua passa a ser o ambiente que substitui o espaço doméstico, e as relações

1. Dos Garotos

com transeuntes, comerciantes, policiais, assistentes sociais, educadores, religiosos etc. passam a ocupar a posição de familiares, vizinhos e amigos.” (GREGORI, 2000, p. 15).

Atualmente, a expressão “criança e adolescente em situação de rua” tem sido amplamente adotada. A adoção do termo teve um papel importante, pois contribuiu para ajudar a desconstruir a visão (ainda presente) sobre as crianças que vivem nas ruas como perigosas, violentas ou mesmo como vítimas. Por outro lado, acreditamos que essa expressão também carrega um *status* de forma “politicamente correta” e acaba por flexibilizar a condição de rua. Nesse sentido, seu efeito seria o de minimizar o efeito negativo que a expressão “meninos de rua” passou a ter. Dizer que essas crianças *estão* em situação de rua, flexibiliza a sua condição para uma situação temporária. Como vimos, todo o aparato institucional que cerca esses meninos, apesar de ter evoluído, ainda não apresenta uma alternativa efetivamente viável. E, por outro lado, conforme veremos, Gregori (2000, p. 224) aponta que a viração é um mecanismo adotado por esses meninos como forma de sobrevivência, mas também contém em si um mecanismo de aprisionamento à rua, posto que na viração a menoridade é a organizadora das relações e, portanto, a circulação e a experiência desses meninos não os prepara para viver além dessa fronteira.

Uma distinção basilar que a literatura faz para tentar definir o “menino de rua” é a partir de suas relações com o núcleo familiar de origem. Daí surgem algumas separações: os meninos que vão para rua trabalhar, passam o dia na rua e à noite retornam às suas casas; os meninos que vivem na rua e cujos elos com a família são fracos ou inexistentes; e os meninos que vivem nas ruas mas mantêm contato com a família retornando de vez em quando, isto é, vivendo ora na rua, ora em casa. Diversos autores apontam essas características porque são aspectos importantes do cotidiano dessas crianças. Contudo, essas distinções, para serem eficientes, não podem ser estanques justamente porque esses meninos podem transitar entre essas categorias. As situações em que se encontram esses meninos e meninas são bastante diversas e instáveis e, portanto, essas flutuações devem

1. Dos Garotos

ser consideradas:

“Por menino de rua, definiu-se aquele que foi visto quando estava trabalhando em biscates, esmolando, perambulando ou exercendo atividades ilícitas. (...) abrange crianças que trabalham nas ruas, mantêm vínculos familiares e freqüentam escola, crianças que moram nas ruas com as famílias e crianças cujos vínculos familiares estão mais esgarçados.” (GREGORI, 2000, p. 20)

A ida para a rua não é um ponto bem definido no tempo. Principia com um primeiro contato com a rua que pode se dar de diversas formas, pode ser ao acompanhar um irmão mais velho que já conhece a rua, pode ser em decorrência da perda dos pais, pode ser uma resposta imediata para algum problema que este menino teve no seu bairro, etc. Em geral, ocorre uma chegada aos poucos, num movimento de aproximação com a rua que principia por algumas primeiras investidas temporárias e com o passar do tempo, com a aprendizagem das regras da rua (com a construção de um “saber de rua” (FRANGELLA, 2000, p. 206), conhecendo os outros meninos e as instituições esses meninos vão ficando cada vez períodos mais longos.

Existe um processo de adaptação que varia de menino para menino de história de vida para história de vida. Mas, em geral, não é na primeira investida que o menino fica de vez na rua. Os meninos vão ficando cada vez mais tempo, mas isso não significa uma fixação definitiva. O tempo passado na rua é sempre intercalado por períodos em casa, períodos de internação, períodos de abrigo, participação em atividades em instituições abertas num movimento de circulação constante. Como aponta Gregori (2000, p. 19), “eles não se fixam em um lugar, assim como não estabelecem relações muito permanentes”. Isto significa que, geralmente, não ocorre um rompimento definitivo com a família ou com as instituições, o que ocorre é uma circulação constante, um movimento cíclico. No vídeo que iremos analisar, essas idas e vindas ficam evidentes quando os meninos produtores são interpelados pelos seus entrevistados sobre quando vieram à rua e as respostas são, por exemplo, “*a primeira vez eu tinha nove anos*”;

1. Dos Garotos

“dessa última vez eu tô voltando agora”.

Os meninos estão sempre circulando pelos espaços da cidade, entre a rua, a casa e as instituições. Além da polícia, dos comerciantes, dos transeuntes e dos traficantes, as instituições que os atendem também exercem certa influência sobre o seu cotidiano. Conforme as propostas das instituições e as relações com os educadores, esses meninos podem chegar a constituir algo próximo de uma rotina.

No caso de Campinas, por exemplo, recentemente, uma movimentação típica de alguns meninos era acordar cedo e sair do Pernoite Protegido¹², ir para a Casa Guadalupe para fazer oficinas e outras atividades, depois trabalhar no rodinho ou pedir dinheiro no sinal, comprar almoço ou ganhar o almoço em algum lugar, fazer mais dinheiro no sinal, comprar droga e usá-la, perambular, brincar, roubar, voltar ao pernoite tomar banho, jantar e dormir. Assim, a rotina desses meninos está fortemente relacionada com os serviços acessíveis a eles, sua localização, seus horários. Lembrando que essa rotina pode se configurar justamente por causa da existência dessas instituições e da sua localização.

A oferta de atividades frequentes (ministradas por educadores de serviços sócio-educativos em espaço aberto ou fechado) com dia e lugar marcado tem a intenção de ser um atrativo para esses meninos. São realmente atividades que concorrem com as atividades da rua (como o uso de drogas). Além disso, outro objetivo das atividades propostas é desenvolver com esses meninos e meninas uma forma de organizar o tempo diferente daquela vivenciada na rua. São tentativas de desenvolver uma percepção temporal menos imediatista, o que implica em planejamento, em um momento mais estável, em formulações de projetos de vida, em tentar disciplinar o cotidiano segundo algumas convenções sociais típicas. Quando discutirmos como o MaM gerenciou a proposta de produção de um vídeo junto aos meninos, veremos como essa dimensão temporal foi um aspecto importante na medida em que podia comprometer a realização

¹²O Pernoite Protegido é um espaço criado para abrigar/proteger temporariamente aqueles meninos que estão dormindo na rua. Para saber mais sobre a história do Pernoite Protegido e da rede de atendimentos da cidade de Campinas ver [Malfitano \(2008, p.213-217; 71-83\)](#)

1. Dos Garotos

do projeto.

Em síntese, para ajudar a esclarecer a questão (quem é o menino de rua) convém discutirmos dois elementos que explicam características importantes da vida desses meninos e meninas: a Circulação e a “Viração”.

1.2.1 Circulação

Como vimos anteriormente, uma idéia historicamente associada às crianças na rua é a idéia de abandono familiar. Ao olharmos com mais cuidado essa questão, veremos que esse é um argumento frágil posto que outro conjunto de valores está envolvido na circulação de crianças nas classes populares.

Cláudia Fonseca é uma antropóloga que durante os anos 80 e 90 pesquisou o tema da adoção. A autora estudou a circulação de crianças nas classes populares de Porto Alegre (RS) junto a famílias de dois bairros, um bairro de favelados (composto por mendigos, papeleiros, e operários da construção) e um outro bairro menos pobre (composto por guardas noturnos, domésticas, artesãos, motoristas, funcionários municipais)¹³. No primeiro bairro, sua pesquisa aprofundou-se sobre a discussão em torno da doação, e no segundo, da recepção das crianças. Como resultado do trabalho no primeiro bairro ela publicou o livro *Caminhos da Adoção* (2002).

Fonseca (2002) aponta que nos bairros populares, muitas das atividades cotidianas dos adultos (especialmente das mulheres) acontecem em função das crianças. A escola ocupa apenas uma pequena parte do dia. No restante do dia as crianças estão pelas ruas do bairro e como, em geral, são muitas, as ruas estão sempre cheias de crianças. A rua é o espaço de sociabilidade infantil onde jogam, brincam e fazem suas traquinagens. E, em geral, estão sob o olhar dos adultos (das mulheres, em especial). Assim, muitas relações dos adultos são pautadas pelas crianças, amizades acabam porque o filho de

¹³Sabemos que Porto Alegre dos anos 80 e 90 é diferente da situação atual em Campinas e São Paulo, contudo, acreditamos que o princípio presente na circulação é algo que pode ser transposto de uma realidade para outra sem que isso comprometa a análise.

1. Dos Garotos

uma mulher bateu no filho da outra; amizades surgem porque as crianças se conhecem. Com isso, a autora levanta a hipótese de que a circulação é uma dimensão dessas relações que as crianças potencializam.

Tendo esse aspecto em vista, o argumento principal da autora está em ressaltar que a circulação de crianças nos estratos mais pobres ocorre segundo uma lógica, ou melhor, um sistema de valores diferente da que usualmente as classes mais abastadas empregam na criação dos seus filhos. Segundo essa lógica, entregar um filho para a avó, para uma vizinha, ou para a patroa (ou, ainda, a entrega para fundações como a Febem) criar não é um gesto de abandono, é um gesto de preservação. “Pode-se ter certeza de uma coisa: ‘dar’ uma criança tem para elas [as mães] um significado diferente do que tem para os legisladores; e, em todo caso, quase nunca é pensado por elas em termos de ‘abandono’.” (FONSECA, 2002, p. 132)

Uma das motivações para essas mães é considerar que seu filho terá maiores chances, terá mais recursos se for criado pela mãe adotiva escolhida. Esse tipo de adoção (que a autora nomeia de adoção à brasileira), em que não ocorrem trâmites judiciais e são negociados diretamente pelas partes, é preferido por essas mães por deixar brechas para reatar os laços e reaver o seu direito de mãe. Em outros casos, a entrega da criança pode envolver também um gesto de consideração que se tem pela pessoa da mãe adotiva, já que muitas vezes a mãe adotiva é escolhida pela mãe natural. Em geral, a relação que se estabelecerá entre as duas mães e a criança também é algo negociado em cada situação (o que não quer dizer que não ocorrem conflitos depois).

É comum, também, a volta da criança para a casa da mãe natural, o que não significa em cortar relações com a mãe adotiva. Há casos em que a criança não sabe quem é a mãe natural, mas tem convívio com ela, e casos em que a criança vai morar com uma terceira mãe. Muitas são as possibilidades, mas poucos são os casos em que ocorre abandono, ou em que cortam-se totalmente as relações. Especialmente porque, como observa Fonseca, o “sangue puxa”.

Do ponto de vista da mãe que recebe a criança, Fonseca (2002, p.26) indica que as motivações também são diversas, entre elas, pode estar o desejo de companhia de

1. Dos Garotos

uma avó que tendo os filhos crescidos ficou sozinha, a esterilidade de um casal, por ser parente próxima da mãe falecida, ou um casal novo que pede um sobrinho emprestado para ir adquirindo experiência até nascer o próprio filho.

A circulação de crianças não é um fenômeno negativo em si. Este é um fenômeno presente em outras sociedades (Fonseca dá diversos exemplos, entre eles um da Oceania, em que a criança pertence ao clã matrilinear, e será alocada conforme o desejo do clã e não da mãe biológica) e conforme a sociedade e o seu tempo, pode estar assentado sobre bases diversas. No caso brasileiro, vale ressaltar que uma das bases da questão da circulação das crianças vindas de classes populares sempre passa pela questão da pobreza. Em geral, a decisão de entregar um filho passa pela resposta a um problema prático, de sobrevivência, evidentemente que também não se resume a isso apenas. Mas, de qualquer forma, não se pode ignorar a influência decisiva que a pobreza tem sobre a questão.

1.2.2 Viração

Magalhães, uma arte-educadora na época em que escreveu sua dissertação de mestrado, relata um acompanhamento que fez a um menino até um hospital para tratar de um ferimento nos lábios. A autora descreve todo o percurso, bem como as mudanças extremas de comportamento do garoto em cada situação. Enquanto estava na companhia das educadoras, mostrou-se hostil com as pessoas na rua, fazendo provocações; ao fazer a ficha para o atendimento, respondeu ironicamente quando perguntado sobre o endereço de residência, fez baderna na enfermaria do hospital, ao ser informado que teria de tomar uma injeção, sacou uma faca e passou a ameaçar o enfermeiro e fugiu. Por fim, a arte-educadora foi atrás dele para acalmá-lo e como ela mesma aponta “em um período de menos de duas horas o menino apresentou-se agressivo, ameaçador, irônico e carente.” (MAGALHÃES, 2001, p. 44)

Frangella (2000) nomeia essas 'transformações' de performances. “Meninos e meninas constroem performances sociais - mais do que desempenham papéis - de acordo com o que precisam no momento em questão e com a pessoa com quem estão dialogando”

1. Dos Garotos

(p.206). O conceito de performance é produtivo na medida em que invoca a dimensão de transitoriedade, efemeridade, e de algo que se encerra em si mesmo.

Isso quer dizer que os meninos ajustam suas performances articulando os discursos que se elaboram sobre eles próprios e essa articulação é o que [Gregori](#) chama de *viração*.

“Viração é um termo empregado coloquialmente para designar o ato de conquistar recursos para a sobrevivência. Mais usualmente é referido às atividades informais de trabalhar, dar um jeito, driblar o desemprego etc. Os meninos de rua se viram, o que significa, em muitos casos, se tornarem pedintes ou ladrões, ou prostitutas ou ‘biscateiros’ ou, ainda, se comportarem como menores carentes nos escritórios da assistência social. Para eles, a viração contém em si algo mais do que a mera sobrevivência, embora seja seu instrumento. Há uma tentativa de manipular recursos simbólicos e identificatórios para dialogar, comunicar e se posicionar, o que implica a adoção de várias posições de forma não excludente: comportar-se como ‘trombadinha’, como ‘avião’ (passador de drogas), como ‘menor carente’, como ‘sobrevivente’, como adulto e como criança. Nesse sentido, é uma noção que sugere, mais do que o movimento - que é dinâmico e constante -, uma comunicação persistente e permanente com a cidade e seus vários personagens. (...) Assim, a viração na rua não se vincula apenas à aquisição de bens para a sobrevivência imediata, ela pode fornecer, sobretudo, relações e interações entre parceiros.” ([GREGORI, 2000, p. 31](#)).

A viração é o aspecto prático que possibilita a permanência na rua e também o aspecto simbólico que proporciona o estabelecimento de certos tipos de relações. A habilidade de ‘se virar’ para conseguir comida, dinheiro, dormida e construir uma certa independência na satisfação de muitas necessidades básicas, a possibilidade de acordar, dormir, comer (etc.) quando quiser produz uma imagem de autonomia e liberdade. Contudo, essa circulação e mobilidade é inteiramente construída sobre a condição de menoridade desses meninos, o que implica em uma liberdade aparente.

1. Dos Garotos

Ao chegar à maioridade, esses meninos tem dificuldades por que não foram preparados para as condições de vida demandadas por essa nova situação. Enquanto que outros adolescentes passam por diversos ritos de passagem (formatura do ensino médio, vestibular, alargamento das liberdades sexuais, trabalho), esses meninos acabam por se verem privados de diversos tipos de assistência e são invocados ao mundo dos adultos sem terem passado por nenhum rito de passagem, sem terem sido preparados para isso.

A grande contribuição que Gregori traz para questão é justamente a de perceber o mecanismo trágico que a viração pode encerrar. O modo de sobrevivência que os meninos dominam é o da viração, mas para a sua efetividade é necessário se manter na condição de menoridade o que acaba por aprisioná-los na condição de meninos de rua - o que já não são mais perante as regulações sociais, que agora os vê como adultos e exigirá deles outra postura. Assim, para esses meninos, alcançar a maioridade se transforma em mais um agravante.

Por fim, nesse capítulo, tentamos delinear brevemente as questões e os olhares históricos que envolvem os meninos de rua, tanto do ponto de vista das políticas públicas quanto da realidade mais imediata desses meninos. Além disso, devemos ter em mente que, assim como o cotidiano desses meninos é fragmentado, também é fragmentada a realidade dos serviços de atendimentos. Existe uma circulação de educadores e de técnicos pelas instituições da mesma forma como também existe a circulação dos meninos e meninas pela cidade e pelos serviços. Os governos mudam suas políticas, o corpo de educadores - não todo e nem de uma vez, mas parte considerável e freqüentemente - também é alterado, as instituições mudam de lugar e mudam seus atendimentos. Contudo, as reflexões ainda são centradas na circulação das crianças, sendo que ainda faltam estudos e discussões sobre a circulação dos educadores e dos técnicos e das implicações de tal circulação na ação social que esses educadores realizam.

1. Dos Garotos

Do documentário

O filme documentário ainda é um tipo de filme um pouco distante do grande público brasileiro. Em grande medida porque a televisão brasileira não tem a tradição de exibir esses filmes. Ademais, as poucas salas de cinema são em sua maioria voltadas para filmes comerciais de ficção e raramente contemplam esse tipo de produção. Entretanto, os documentários começam a alcançar uma certa projeção através de algumas iniciativas como, por exemplo, o festival internacional de documentários “É tudo verdade” e o programa da Secretaria do Audiovisual DOCTV (Programa de Fomento à Produção e Teledifusão do Documentário Brasileiro) que investe na produção de documentários brasileiros e na sua exibição nas TVs Públicas.

Tendo em vista esse início de inserção do documentário no universo cultural popular, vale pontuar que, se o objeto cultural documentário em si já é um objeto relativamente distante do grande público, ainda mais distante estão as discussões históricas e as reflexões estéticas do documentário. Em outras palavras, o documentário ainda é algo pouco conhecido e pouco presente nas atividades de cultura e lazer das pessoas.

Apesar do pouco conhecimento acerca deste tipo de filme, foi essa palavra sedutora que conseguiu fazer convergir os três distintos grupos que se engajaram na produção do curta que iremos analisar aqui.

No intuito de conhecer um pouco melhor esse objeto tão antigo nos acercaremos de

2. Do documentário

alguns autores que buscaram defini-lo e para tanto lançaram mão de alguns conceitos.

Assim, a fim de melhor compreender nosso objeto de estudo - o filme documentário curta-metragem “A Real” - buscaremos definições conceituais que nos ajudem a compreender a constituição desse objeto. Para tanto, percorreremos algumas discussões sobre documentários realizados pelos teóricos que estudam cinema. A primeira distinção importante a fazermos é a própria delimitação do objeto.

2.1 Reflexões sobre os aspectos básicos dos filmes documentários

O que torna o documentário um objeto que pode ser destacado das demais produções audiovisuais? Desde já, deixemos claro que essa separação não é um consenso entre os teóricos. E, grosso modo, podemos dizer que tais teóricos se dividem em duas posições básicas: os que argumentam que todo filme pode ser considerado um documentário e os que defendem que o documentário é uma categoria diferenciada ou que está inserido em um grupo maior dos filmes de não-ficção.

2.1.1 Apresentando o problema

[Carl Plantinga](#) (1997, *apud* De Grande, 2004), considera o termo documentário uma expressão restritiva e desenvolve sua teoria concebendo uma categoria maior de não-ficção na qual o documentário estaria incluído. Os Filmes de não-ficção abrangem filmes ou vídeos, longa metragens, filmes domésticos, imagens de arquivos e, inclusive, os documentários. Já [Carroll](#) (2001, *apud* De Grande, 2004) define o documentário como um ‘filme de afirmação pressuposta’ a partir dos conceitos de objetividade e verdade e indexação. [Nichols](#) (2005) mantém o termo ‘documentário’, mas não concebe limites tão definidos e fixos para os documentários que os oponha às ficções, desta forma, desvincula o documentário de um paradigma de verdade e objetividade.

Em seu livro “Introdução ao Documentário”, Nichols principia por dizer que “todo

2. Do documentário

filme é um documentário” (2005, p.26) e os divide em dois tipos: documentários de satisfação de desejos e documentários de representação social. Segundo essa tipologia, no primeiro grupo de filmes estariam as ficções, ou, como explica Ramos (2008), as narrativas ambientadas no mundo/universo do faz-de-conta. E no segundo grupo estariam os filmes popularmente conhecidos como documentários. Nichols defende essa interpretação se apoiando no argumento da relação de verossimilhança que a imagem fotográfica (a imagem em movimento é o resultado da exibição de uma sequência de fotogramas) estabelece com os objetos em si, isto é, através dessa relação de indexação “a imagem (...) é um documento não só do que, uma vez, esteve diante da câmera, mas também da maneira pela qual a câmera os representou” e “essa relação indexadora é verdadeira tanto na ficção como na não-ficção” (NICHOLS, 2005, p. 65).

Xavier (1977, *apud* Ramos, 2008, p. 21) assume que “o cinema, como discurso composto de imagens e sons é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades; sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas por uma fonte produtora”.¹ Essa distinção ainda não é uma questão consensual entre os teóricos da área. Fernão Ramos (2008, p. 22) define documentário como “uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo”. Nichols (2005, p. 48) aponta que documentário é um “conceito vago” especialmente porque suas características foram mudando com o decorrer do tempo, assim, “a definição de documentário é sempre comparativa e relativa”.

Apesar de todas essas disputas por definições, um aspecto importante ressaltado

¹O autor está tomando por modalidade o que consideramos ser melhor descrito como gênero. Modalidades são materializações diferentes - que envolvem técnicas diversas - de uma mesma semiose (a qual pode ser verbal, visual ou sonora), assim, a modalidade fotográfica é uma das modalidades da semiose visual. A partir disso podemos pensar em multimodalidade como as hibridizações entre as modalidades, bem como podemos pensar que multissemoses ocorrem quando diferentes sistemas semióticos se encontram. Logo, o documentário é um gênero (assim como o musical, o drama) multissemiótico porque áudio[verbo]visual, e multimodal porque, apresenta diversas modalidades como a escrita, a oral, a fotográfica, a gestual, a espacial, etc.)

2. Do documentário

por [Ramos](#) é que o esforço de definir o que é documentário, é um esforço analítico inserido numa abordagem de definição conceitual. Não corresponde à natureza do documentário, pois, assim como todo trabalho artístico, há produções que não se enquadram nem em uma nem em outra definição. Por esse motivo, ele afirma não ser possível estabelecer uma morfologia do documentário.

Analisando a conceitualização de “documentário” a partir de uma perspectiva lingüística, se considerarmos o audiovisual uma linguagem podemos traçar um paralelo com as colocações feitas por Bakhtin. O autor entende que todo enunciado é a réplica de um enunciado anterior, bem como pressupõe que o seu fim seja marcado também por uma réplica; que pode ser, inclusive uma réplica responsiva ativa muda. “O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro.” ([BAKHTIN, 1997, p. 294](#)). Dessa forma, o documentário (ou qualquer outra produção audiovisual) pode ser visto como um enunciado, completo, que projeta na sua audiência a expectativa de uma réplica.

Ao falar sobre o trabalho do filólogo-lingüista de categorizar a língua, o autor afirma que essa língua descrita e categorizada sem considerar que o processo de compreensão pressupõe uma réplica ativa só existe para os lingüistas: “Por isso é impossível afirmar que o sistema das categorias lingüísticas constitui o produto da reflexão epistemológica do locutor de uma língua dada” ([BAKHTIN, 1995, p. 101](#)). Acatando a perspectiva social bakhtiniana, entendemos que para melhor apreendermos o objeto do nosso estudo teremos de lançar mão de metodologias de análise mais amplas que levem em consideração o contexto histórico da produção, ou seja, quem são os sujeitos envolvidos, o auditório social previsto para a obra produzida e, por fim, quais são os recursos que esses sujeitos lançam mão no momento específico da produção para se expressarem. É importante também refletirmos sobre valores e mecanismos que norteiam o processo de produção e construção de sentidos para o documentário. Os autores apresentados até aqui discutem conceitos amplos o bastante para contribuir na compreensão dessas produções documentárias e iremos discorrer sobre alguns desses conceitos a seguir.

2. Do documentário

2.1.2 Indexação

A indexação é um desses mecanismos reguladores que recaem sobre os documentários e do qual todos os teóricos lançam mão. Ela é um recurso utilizado pelos produtores para rotular qual é a categoria do filme. Ao entrarmos numa locadora, ou lermos um anúncio do cinema e escolhermos um título, junto com a sinopse apreendemos uma categoria a qual pertence o filme: drama, suspense, documentário, arte, ação, etc. Essa rotulação é definida pelo produtor, e é o modo dele dizer como deve ser vista a sua obra, a partir de que posição de apreciação. É uma forma de orientar o espectador para quais são as expectativas cabíveis.

Existem indexações inapropriadas, como foi o caso da [Bruxa de Blair \(Myrick e Sánchez, 1999\)](#) que utilizou esse recurso como estratégia para confundir e atrair público. Mas nem sempre a indexação inapropriada é deliberadamente mercadológica, ela pode ser induzida pelo produtor como forma de desequilibrar o espectador da sua falsa segurança sobre a veracidade daquilo que vê (vide o documentário [No Lies](#) de Mitchell Block). E há também os casos em que a indexação pode não ser reconhecida pelo público. É justamente nessa intersecção entre a indexação do produtor e a indexação do espectador (concordante ou discordante) que [Ramos \(2008, p. 27\)](#) aponta que está situada a definição do que é documentário. Isto é, o documentário é documentário quando tomado por documentário tanto pelo produtor quanto pelo espectador.

Essa perspectiva se alinha com a discussão posta por [Bakhtin \(1995\)](#) que considera a réplica ativa do interlocutor como constituinte da linguagem em movimento. E, assim como analisar a linguagem descolada do seu contexto dinâmico de existência produz um conhecimento sobre uma língua morta/inexistente, também a análise audiovisual que apague o seu interlocutor com o argumento de que é para fins analíticos acabará por produzir um conhecimento sobre um audiovisual inexistente/morto.

Ao tomarmos como ponto de partida a observação de [Bakhtin \(1997\)](#) de que os gêneros são tão numerosos quanto são as esferas de atividades humanas, podemos dizer que tudo o que os teóricos do cinema advogam como sendo ou não documentário (não-

2. Do documentário

ficção, docudrama, vídeo caseiro, imagens de arquivo, documentários de TV, etc.) não pertencem a um gênero documentário, mas a muitos gêneros.

Outro aspecto aventado quando se trata de definir o documentário e que é bastante polêmico é questão da objetividade e da verdade.

2.1.3 Objetividade e Verdade

Tradicionalmente, é um antigo consenso atribuir ao documentário a qualidade de ser uma produção audiovisual que traz informações e eventos verdadeiros sobre o mundo real, seu olhar sobre esse mundo é visto como um olhar objetivo, que busca racionalizar os acontecimentos do cotidiano. Nesse sentido, assim como em outras formações discursivas, o documentário possui a propriedade de ser um discurso de sobriedade (NICHOLS, 2005, p. 68), situado fora da esfera da invenção e do imaginativo, e que possui um certo rigor que o organiza respaldado pela estrutura institucional que o abriga, pela comunidade de documentaristas produtora desses discursos, pelos alvos desses discursos, pelos espectadores e pelo conjunto de textos (discursos) já produzidos.

Com isso, um dos embates para definir o que é documentário circunda a questão da verdade e da objetividade que o documentário se arroga transmitir. Os que não concordam que o documentário seja objetivo alegam que toda obra passa por um processo de escolhas seletivas do cineasta, e essas escolhas são subjetivas e parciais, sendo que assim não se pode defender que haja imparcialidade. Carroll, o defensor de que o documentário pode afirmar verdades e ser objetivo, responde a essa discussão alegando que a seleção é um processo que ocorre em qualquer área (inclusive nas áreas exatas), mas o que as torna confiáveis são os reguladores que a própria comunidade dos profissionais adota e exige. Mas Carroll não é ingênuo de dizer que os documentários não podem mentir, no entanto, para o autor, esses são maus documentários.

Nichols (2008, p. 28) se baseia em dois argumentos para refutar essa distinção entre ficção e não ficção. Em primeiro lugar ele considera que “uma imagem não consegue dizer tudo o que queremos saber sobre o que aconteceu”, e, portanto, haverá sempre uma parcialidade quanto ao tema, bem como um conduzir de imagens e argumentos

2. Do documentário

definidos pelo cineasta; em segundo lugar ele pontua que “as imagens podem ser alteradas tanto durante como após o fato, por meios convencionais e digitais”, sendo isso uma evidência de que a verdade não é algo que se explicita, mas algo que se constrói, logo, ela não é um valor universal, e sim, particular.

Ramos (2008) abandona a discussão sobre a verdade no documentário postulando sobre as éticas do documentário. Segundo esse autor, a verdade não é um parâmetro que se coloque justamente porque não é algo que possa ser definido e avaliado. Ele julga mais produtivo definir a coerência dos conjuntos de valores adotados pelo documentarista. Para isso, ele extrai essas Éticas a partir da observação de inúmeros documentários ao longo da história do cinema.

2.1.4 A Ética do documentário

Refletindo sobre o modo de enunciar, Ramos (2008) distingue quatro grandes formações éticas historicamente construídas durante século XX. Na definição do autor, Ética é “um conjunto de valores, coerentes entre si, que fornece a visão de mundo que sustenta a valoração da intervenção do sujeito nesse mundo” (RAMOS, 2008, p. 33). Assim, o que ele define como a Ética do Documentário não diz respeito a ser ‘eticamente correto’ ou à ‘verdade’, mas sim a conjuntos de valores que norteiam as escolhas e intenções do documentarista.

A Ética Educativa: O documentário clássico é o que tradicionalmente carrega em si a ética educativa. Este tipo de documentário tem por principal missão educar. Surge nos anos 20 com a proposição de educar as massas cidadinas quanto à saúde, higiene, cidadania. Na ética educacional “a função da narrativa é divulgar asserções que divulguem aspectos funcionais do Estado, formativos no processo educacional do cidadão” (RAMOS, 2008, p. 35).

Os recursos típicos desses documentários são a presença de voz over (a ‘voz de Deus’ ou locução), ausência de entrevistas e depoimentos, uso de pessoas comuns como atores, encenação em cenários ou locações. Como bem explica Ramos (2008, p. 35),

2. Do documentário

“o campo de valores da ética educativa é formado pelo próprio conteúdo dos valores que veicula, sem que se atine para o estatuto, ou posição, do sujeito que enuncia”, isto quer dizer que um filme produzido por um nazista, por exemplo, irá divulgar ideais nazistas, assim como um militante do movimento negro que produz um filme para divulgar valores contra o preconceito racial, e em ambos os casos, estariam de acordo com a ética educativa.

A Ética da Imparcialidade/Recuo: Surge nos anos 50 e se caracteriza pela intenção do cineasta de se colocar numa posição de recuo em relação à cena, “trata-se de um conjunto de valores que se constrói a partir da necessidade de trazer a realidade, sem interferências para o espectador” (RAMOS, 2008, p. 36). A metáfora sugerida pelo autor para entender a lógica dessa ética é a da mosquinha na parede, a câmera/cineasta é como a mosca na parede cuja presença é quase imperceptível, mas não é ocultada, e por sua quase naturalização capta a vida como ela é, inclusive com suas ambigüidades.

Esse modo de enunciar não utiliza câmeras ocultas, e parte de sua força advém de um avanço tecnológico: o surgimento dos gravadores Nagra de áudio portáteis que permitiam captar o som ambiente, bem como as câmeras menores que permitiam carregá-las e operá-las na mão com facilidade em meio a situações cotidianas. Essa ética é tipicamente representada pelo cinema direto.

A Ética Interativa/Reflexiva: Surge como uma resposta à ética do recuo ao assumir “que a intervenção no mundo pelo emissor do discurso (o sujeito-da-câmera) é inevitável. Advoga então uma interação aberta e assumida com esse mundo” (RAMOS, 2008, p. 37). Essa ética intenta mostrar ao espectador por quem e como é construído o discurso e para isso lança mão de procedimentos metalingüísticos: mostra ao espectador as condições da enunciação, como é feita a montagem, como a câmera está situada na cena, como o documentarista vira personagem e muda o rumo da história. Os filmes do Eduardo Coutinho são bons exemplos dessa ética da intervenção. Fica claro ao espectador de onde parte a enunciação, de quem é a locução, enfim, de quem é a voz que nos fala e como ela interfere no desenrolar dos eventos.

A Ética Modesta: Surge como contraponto entre a ética da Imparcialidade e

2. Do documentário

a ética Reflexiva. Tornou-se modesta por abandonar os ideais megalomaniacos de, por um lado, querer ser absolutamente imparcial e retratar o mundo como ele é; e por outro lado, de advogar uma honestidade absoluta para com o espectador por utilizar recursos que desnudam a construção do discurso. Enfim, a ética modesta se situa no âmbito do pessoal, se coloca como um ponto de vista próprio, parcial, limitado e nada auspicioso. Ela compreende tipicamente os documentários em primeira pessoa (do sujeito pós-moderno). “A ética do sujeito modesto aceita os limites do corpo e da voz do ‘eu’, deixando para trás as ambições educativas, a busca de neutralidade ou as exigências da reflexividade” (RAMOS, 2008, p. 39).

Aliada às questões sobre “verdade e objetividade”, à tentativa de categorização dos documentários a partir de diferentes tipos de éticas, há ainda outra questão em discussão, essa relativa à voz do documentário.

2.1.5 A Voz do documentário

Em sua definição, Ramos (2008, p. 22) afirma que o documentário faz asserções ou proposições sobre o mundo histórico e Nichols (2005, p. 72-92) demonstra que essas asserções se concretizam pelo que ele chama de a “voz do documentário”. A voz do documentário é a forma ou o estilo particular de se posicionar sobre um determinado assunto. Ou, dito de outro modo, é como o cineasta apresenta o seu argumento ou a sua perspectiva para o público.

“Por voz eu entendo algo mais restrito que o estilo: aquilo que nos transmite uma percepção do ponto de vista social de um texto, a maneira como nos fala ou como organiza o material que nos apresenta. Nesse sentido, voz não se restringe a um código ou a uma característica, como um diálogo ou um comentário falado. Voz talvez seja semelhante àquele padrão intangível formado pela interação de todos os códigos de um filme e se aplica a todos os tipos de documentário” (NICHOLS, 1988, p. 50 *apud* DE GRANDE,

2. Do documentário

2004, p. 86)

Para explicar o que é a 'voz do documentário', Nichols recorre à retórica. Ao associar a voz do documentário à retórica, o autor atrela o conceito de voz à uma organização interna voltada para a persuasão. Ele destaca a retórica como o modo de argumentação do documentário por excelência e aponta que esse modo se distingue da lógica científica, posto que, em geral, os documentários tratam de questões polêmicas que não tem / não conseguem ter comprovações científicas, bem como o distingue da estrutura narrativa tradicional que é típica da contação de histórias, e, portanto, mais apropriado aos filmes ficcionais.

Assim, a lógica organizacional do documentário é diferente da lógica narrativa dos filmes de ficção, pois apresenta uma lógica retórica, enquanto que na ficção é a própria história que determina a sua configuração. Por isso, o poder de persuadir dos documentários está tanto na força do argumento quanto no poder de sedução da voz.

Os documentários não reproduzem o mundo e sim o representam a partir de um ponto de vista. Esse posicionamento em relação ao mundo é a voz do documentário, e para forjar essa voz o documentarista se utiliza de todos os meios disponíveis. Como se trata de um vídeo, é claro que essa 'voz' se expressa não apenas pelo que é dito verbalmente, mas também pelas imagens escolhidas, pelos cortes abruptos, pelo som escolhido, pelas entrevistas selecionadas, pelos atores sociais escolhidos, pelos efeitos entre som e imagem, etc, enfim a 'voz' do documentário se concretiza através do conjunto de recursos dos quais o documentarista lança mão para materializar a sua obra.

As escolhas que o documentarista faz que definem a sua 'voz' perpassam decisões de várias naturezas durante todo o processo de produção (idealização/roteiro; produção, gravação, edição, montagem, divulgação, exibição): o que filmar, qual o enquadramento do plano, qual plano usar, (associado ou não a) qual o movimento de câmera, iluminação, cor, duração, usar imagem de arquivo ou fotografia, quando cortar, como montar, a duração das cenas, a seqüência delas, sobrepor ou justapor quais cenas; sincronizar o som, gravar som direto ou acrescentar depois, ressaltar algum som, usar narração (voz

2. Do documentário

over), se o narrador é personagem ou não, qual será o tom dessa narração.

Outro aspecto que Nichols (2005) atribui à caracterização da voz do documentário são as possibilidades de modos de representação escolhidos pelo documentarista. Segundo o autor esses modos de representação seriam quase como sub-gêneros dentro do gênero documentário. É claro, contudo, que essas não são categorias fixas e separadas, ou seja, as produções documentais podem, como muitas vezes o fazem, hibridizar diversos modos de representação².

“Modo poético: enfatiza associações visuais, qualidade tonais ou rítmicas, passagens descritivas e organização formal. (...) Esse modo é muito próximo do cinema experimental, pessoal ou de vanguarda.

Modo expositivo: enfatiza o documentário verbal e uma lógica argumentativa. (...) Esse é o modo que a maioria das pessoas identifica com o documentário geral.

Modo observativo: enfatiza o engajamento direto no cotidiano das pessoas que representam o tema do cineasta, conforme são observadas por uma câmera discreta. (...)

Modo participativo: enfatiza a interação de cineastas e temas. A filmagem acontece em entrevistas ou outras formas de envolvimento ainda mais direto. Frequentemente, une-se à imagem de arquivo para examinar questões históricas.

Modo reflexivo: chama a atenção para as hipóteses e convenções que regem o cinema documentário. Aguça a nossa consciência da construção da representação da realidade feita pelo filme.

²Vale ressaltar que os 'modos' propostos por Nichols não devem ser confundidos com as 'modalidades' das linguagens. Enquanto as modalidades dizem respeito à materialidade da representação, os modos de Nichols são tipologias que buscam relacionar a forma e o conteúdo especificamente dos documentários.

2. Do documentário

Modo performático: enfatiza o aspecto subjetivo ou expressivo do próprio engajamento do cineasta com seu tema e a receptividade do público a esse engajamento. Rejeita idéias de objetividade em favor de evocações e afetos. (...) Todos os filmes desse modo compartilham características com filmes experimentais, pessoais e de vanguarda, mas com uma ênfase vigorosa no impacto emocional e social sobre o público.” (NICHOLS, 2005, p. 62-63 [negrito nosso]).

A partir dessa discussão sobre as vozes dos documentários, fica evidente que a construção dessa voz se dá no contexto de produção do filme. Com isso, nosso direcionamento a seguir diz respeito às questões de produção, isto é, à realidade imediata dessa construção.

Os teóricos do cinema discutidos até aqui (à exceção de Ramos) pouco debateram sobre o documentário a partir de sua situação de produção ou consideraram que a produção de linguagem sempre tem em vista um interlocutor, posto que toda “enunciação é o produto da interação de dois indivíduos” (BAKHTIN, 1995, p. 112) mesmo que esse interlocutor seja definido por um auditório social que orienta a criação. Como aponta Bakhtin “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN, 1995, p. 112) .

2.2 Vídeo Comunitário

A fim de aproximar a discussão sobre o documentário da realidade de produção aproveitaremos algumas reflexões levantadas pelo trabalho de pesquisa de Alvarenga (2004), pois constatamos que o trabalho dela se debruça sobre objetos similares ao que iremos analisar aqui. O nosso objeto de análise (o documentário “A Real”) estaria situado naquilo que a autora chama de vídeos comunitários contemporâneos, cuja “realização é entendida como uma experiência coletiva a ser vivenciada por um grupo, (...)

2. Do documentário

ou qualquer outro conjunto que reúna sujeitos que compartilham, em certo momento, parcelas de tempo e espaço de modo a manterem entre si relações.” (ALVARENGA (p.35, 2004)

Segundo a autora, esse tipo de vídeo não pode ser conformado a um tipo específico de documentário. Em geral, eles são objetos híbridos que trazem marcas do seu processo de construção. Isto é, trazem indícios dos referenciais fílmicos utilizados não só no filme em si, mas no seu processo de produção. A autora discute diversos tipos de produção, desde vídeos nas aldeias até vídeos na periferia. Nesse sentido, durante a nossa análise faremos um processo, em alguns aspectos, similar ao que ela fez para discutir o nosso objeto, isto é, recuperaremos os dados contextuais de produção para entender como se deu a construção dessa “voz”.

As atuais iniciativas de aproximação das comunidades minoritárias à produção audiovisual não é nova. Bernadet fez uma longa discussão a esse respeito em “Cineastas e imagens do povo”, estabelecendo inclusive o seu “modelo sociológico” que buscava descrever essa proposta de cinema construída anos 60 e 70 visando a retratação do povo. Esse modelo aponta que um dos empecilhos para essa aproximação entre o cinema e o povo naquela época era uma questão técnica: os equipamentos eram caros e complicados. Com o melhoramento técnico, a possibilidade da câmera trocar de mãos tornou-se mais concreta e a questão passou a ser predominantemente sociológica e cultural. Sociológica porque pode aproximar pessoas de diferentes classes sociais em diferentes formas de relação; e culturais porque essas pessoas apresentam diferentes referenciais culturais, os quais, inevitavelmente, emergirão na hora da criação. Nesse sentido, Alvarenga defende que,

“Ao que parece, seria mais interessante tratar as experiências do vídeo comunitário contemporâneo não como um trabalho videográfico feito inteiramente pelo cineasta com a proposta de representar uma comunidade pré-existente, nem tampouco como um trabalho feito por uma comunidade com a proposta de se auto-retratar, mas justamente como um trabalho de troca cultural, vi-

2. Do documentário

abilizado através do vídeo, entre um grupo heterogêneo de pessoas, que se valem dos recursos técnicos do vídeo para produzir imagens e acabam tornando indiscerníveis as categorias que nos permitiam até então distingui-los ou representá-los. Buscamos aqui investigar os acontecimentos próprios à experiência do vídeo comunitário, que, tal como queremos sugerir, seria uma forma de experimentação social para cineastas e povo, que permitiria ativar espaços locais e neles serem inventadas outras comunidades, outros mundos possíveis - talvez no momento até menos previsíveis -, através do compartilhamento da experiência da filmagem.” (Alvarenga, 2004, p. 22-23) .

Não acreditamos que esse processo seja de todo indiscernível, contudo não no sentido de categorizar essas produções, mas no sentido de entender que o produto gerado nesse encontro de pessoas tão diferentes sempre trará as marcas desse diálogo. E é na perspectiva de discutir essas marcas que prosseguirá a presente investigação, pois acreditamos ser possível problematizar essas diversas vozes envolvidas através dos elementos que compõem o vídeo à luz do seu contexto de produção.

Geração dos Dados

“Não há como subsumir a presença do cineasta ocidental dentro de uma aldeia indígena ou dentro de um bairro periférico localizado à margem do centro urbano. Isso faz dos vídeos comunitários produtos desses encontros e, mais que isso, interessantes elementos de análise, pois as trocas culturais não podem ser neutralizadas em seu interior.”

Clarisse Alvarenga

Neste capítulo, faremos uma descrição de como foi o processo de concepção do projeto audiovisual elaborado e as suas etapas de realização. Faremos, inicialmente, uma breve apresentação do histórico do MaM (grupo que assumiu a mediação com os meninos de rua) buscando contextualizar melhor as condições de produção do vídeo. O capítulo seguinte será dedicado a questões de cunho metodológico e à discussão dos dados.

3.1 mano-a-mano: breve histórico

O Mano-a-Mano (MaM) foi criado em 1997 a partir da iniciativa da antropóloga Simone Miziara Frangella e da linguista Ana Raquel Motta de Souza. Dessa parceria surgiu uma proposta de trabalho na época: fazer arte-educação com os meninos de rua no próprio espaço da rua. Utilizar a arte-educação como metodologia foi um caminho eficaz encontrado para proporcionar o diálogo entre meninos e membros do MaM. Na época do início das atividades do grupo, as fundadoras traziam como referenciais as experiências da Pastoral do Menor¹ em São Paulo e do projeto Axé na Bahia que desenvolviam atividades de arte-educação com meninos de rua.

O projeto Axé foi criado em 1990 em Salvador com a intenção de trabalhar com as crianças pobres, priorizando as que já se encontravam na rua. Sua proposta inicial partia da experiência do uso da arte como instrumento educacional. Com a experiência, o projeto passou a perceber que, da perspectiva das próprias crianças, elas não tinham nada a perder, e portanto, a sua forma de se relacionar com as coisas e as pessoas era muito despreziosa. O projeto percebeu que a dificuldade em desejar e sonhar criava uma grande barreira no processo de transformação social. Com isso, o Axé passou a desenvolver aquilo que nomeou como pedagogia do desejo, e que consiste em criar contextos propícios à formulação de desejos e sonhos entendendo que qualquer processo educacional tinha de partir do despertar do desejo e proporcionar os meios iniciais para sua concretização.

Para chegar a essa proposta, foi necessário agregar à pedagogia da arte como instrumento educacional outros referenciais que contemplassem a construção do desejo. Outras áreas do conhecimento (que contemplavam desde a psicanálise até questões sobre a política da educação e a educação política) foram sendo incorporadas para dar conta do processo educacional que se pretendia, que contemplassem tanto a dimensão ética quanto a estética.

No aspecto operacional, inicialmente, o Axé faz a abordagem de rua para conhecer

¹Sobre a Pastoral do Menor, veja p.12

3. Geração dos Dados

os meninos e meninas; em seguida, cria vínculos maiores com os meninos e suas famílias buscando que eles iniciem a construção de um projeto de vida e depois passa para atividades sistemáticas em espaços fechados conforme o projeto de vida que o menino estabeleceu. Para isso conta com diversos tipos oficinas (dança, música, etc.), participação em atividades culturais, acompanhamento escolar, cursos profissionalizantes, assistência jurídica, encaminhamento médico, etc. E também oferece cursos de formação para os educadores e profissionais afins.

Arte-educação é um conceito amplo e que pode abarcar concepções múltiplas. Há linhas teóricas que discutem a arte-educação do ponto de vista da disciplina escolar. Nesse sentido, trata-se da abordagem das técnicas e dos movimentos artísticos, isto é, a arte como um instrumento cognitivo e um catalisador da criatividade/percepção. Mas a arte-educação também se desdobra em práticas múltiplas dentro da educação não-formal. Nesses contextos não-formais, a arte-educação é efetivada sempre à partir de um processo de negociação, especialmente porque a participação deve ser voluntária. Ela é sempre uma negociação porque pressupõe um compromisso com os interesses do grupo envolvido e é a partir desses interesses que serão configuradas as atividades, as regras, os objetivos. Por isso, a arte-educação desenvolvida pelo MaM teve seu ponto de partida na experiência da rua. Isto é, qualquer atividade que se pretendesse desenvolver com os meninos de rua precisaria ter em vista as possibilidades e as limitações da própria rua.

A partir da sua prática na rua o MaM adaptou a sua metodologia de arte-educação às necessidades do contexto. Os referenciais anteriores ganharam matizes próprios em decorrência das características e circunstâncias em que o trabalho do MaM estava envolvido. A concepção de arte-educação que permeia o trabalho do MaM, pressupõe entender que esses meninos não são passivos no contexto que os circunda, isto é, entender que eles não são vítimas inertes da situação em que se encontram. Pressupõe perceber que sempre existem linguagens e recursos de interação para além do verbal que precisam ser conhecidos e ampliados.

Com isso a arte-educação que o MaM desenvolveu assumiu duas facetas, uma

3. Geração dos Dados

de arte como abertura para o diálogo e outra de arte como experiência lúdica. O primeiro aspecto compreende as situações em que as trocas comunicativas, isto é, o dizer e a escuta entre menino e educador se dão através dos objetos artísticos/criativos. Por exemplo, através dos desenhos, do rap, do jogo, da contação de histórias. Nesse âmbito cabe ao educador maximizar as vivências e as reflexões sobre objetos culturais conhecidos, isto é, proporcionar a ampliação do arcabouço cultural desses meninos.

O segundo aspecto diz respeito à experiência vivenciada, naquilo que [Perrotti \(1995, apud Leão, 2000\)](#) chama de lúdico essencial. Segundo o autor, o brincar, seja no seu aspecto físico seja no seu aspecto intelectual, é essencial enquanto forma de humanização; e, portanto, o jogo/brincar como categoria de ação humana não precisa de nenhuma justificativa exterior que o valide, pois ele já é essencialmente educativo.

É nesse âmbito que se configura um conceito importante na metodologia do MaM: a presença.

A prática do grupo é organizada através de uma delimitação espaço-temporal. A presença constante dos educadores na rua é organizada através dos encontros semanais, com dia, horário e local marcado. Ao ir para a rua o grupo leva uma colcha colorida e a estende no chão como forma de indicar um espaço reservado em meio à dinâmica da rua. Nessa colcha os educadores colocam uma caixa com diversos materiais artísticos, jogos, revistas, e convidam os meninos que quiserem participar.

Esse é o espaço lúdico do MaM, e como espaço construído na interação tem suas regras próprias. Limites são estabelecidos, não se admitem drogas e nem que a presença dos educadores seja usada como proteção para práticas ilícitas. Evidente que esses limites são testados frequentemente e precisam ser reforçados. É por isso que se pode dizer que a educação feita pelo MaM se dá nos contextos imediatos, nas fragmentações da rua, no intervalo entre o menino sair do sinal para buscar mais água, nos intervalos de descanso para voltar ao trabalho, nos momentos que precedem a descida para a favela, na caminhada até o ponto de ônibus.

Ao longo dos anos, a presença constante de tais atividades se tornou um fator que proporcionou ao MaM ser reconhecido pelos meninos e também permitiu ao grupo

3. Geração dos Dados

amadurecer certas questões e perceber a repetição de alguns problemas como, por exemplo, as políticas de higienização da região central onde os meninos constroem uma sociabilidade singular; os problemas com a polícia; a violência dos próprios meninos; entre outros.

Num universo em que a escuta é uma necessidade para esses meninos, a importância do diálogo foi crescendo em dimensões e se constituiu como um dos pontos fortes da metodologia do MaM. Muitos desses encontros na rua acabam sendo circunscritos às conversas entre meninos e educadores. Nesses casos os meninos não estão interessados em fazer atividade e sim em conversar ou mesmo em apenas estar presente, em silêncio. Tendo em vista que

“Os espaços de educação não-formal deverão ser desenvolvidos seguindo alguns princípios como: apresentar caráter voluntário, proporcionar elementos para a socialização e a solidariedade, visar ao desenvolvimento social, evitar formalidades e hierarquias, favorecer a participação coletiva, proporcionar a investigação e, sobretudo, proporcionar a participação dos membros do grupo de forma descentralizada.” (von SIMSON *et al.*, 2001, p. 11)

logo, a participação voluntária dos meninos é imprescindível para que a educação não-formal proposta pelo MaM aconteça.

Devemos ter em vista que a arte-educação em contextos de educação não-formal é sempre um processo de bricolagem, no qual a composição final depende dos recursos disponíveis, da sensibilidade para as necessidades locais e das escolhas feitas ao longo do processo. Cada proposta de arte-educação pode salientar a formação estética, ou o diálogo, ou a criatividade, ou a autoria, ou a reflexão, ou a transformação social ou a terapia. Nesse sentido,

“e educação não-formal poderia ser exemplificada por práticas em que o compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento desse trabalho; esse compromisso torna-se mais importante do que qualquer outro

3. Geração dos Dados

conteúdo preestabelecido por pessoas ou instituições.” (von SIMSON *et al.*, 2001, p. 10)

No que diz respeito aos educadores, o MaM durante muito tempo contou exclusivamente com membros voluntários, sendo que os integrantes sempre foram, em sua maioria, estudantes universitários. Apesar do grupo sempre estar aberto à participação de qualquer pessoa interessada - o que lhe permitiu contar com alguns membros não vinculados à universidade -, o fato de suas reuniões acontecerem dentro da Unicamp e de grande parte de sua divulgação também acontecer dentro dessa instituição resultou em um envolvimento significativo de estudantes universitários de diversas áreas.

A partir de 2001 o grupo passou a ter uma forte participação dentro da Unicamp como projeto de extensão universitária, sem contudo, ter algum professor da instituição vinculado ao seu trabalho. Em 2003, o MaM caracterizou-se juridicamente como uma Associação e passou a contar com dois bolsistas², além dos voluntários.

O MaM sempre foi um grupo auto-gerido, sendo a possibilidade de proposição, bem como a necessidade de auto-organização, dois fatores que contribuem amplamente para a formação acadêmica e profissional dos seus membros. Com isso, os focos principais das atividades do grupo estão na execução de um trabalho de arte-educação junto aos meninos de rua e na formação de profissionais (num trabalho ainda tão pouco regulamentado como o trabalho do educador social). Como consequência desses objetivos, surgiu a necessidade de uma aproximação das políticas públicas.

No âmbito acadêmico, o trabalho do MaM deu origem a diversas pesquisas; desde estágios, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado (entre elas, a presente dissertação de mestrado³). Essas pesquisas, em geral, foram

²Esses eram pagos através do programa de bolsa trabalho distribuída pelo SAE (Serviço de Atendimento ao Estudante) da Unicamp para alunos selecionados por razão sócio-econômica. Esses bolsistas foram integrados ao grupo através do intermédio da adesão de professores coordenadores - de 2003 a 2006 a professora Rita de Cássia Lahoz Morelli e de 2006 a 2011 o professor Nilo Sérgio Sabbião Rodrigues.

³Frangella (1996), Frangella (2000), Frangella (2004), Magalhães (2001), Cintra (2008), Rui (2007),

3. Geração dos Dados

resultados da aproximação desses pesquisadores com o trabalho do MaM ou resultados da formação de pesquisadores através do trabalho do grupo.

No âmbito das políticas públicas, o MaM atuou na proposição de novos equipamentos e projetos aos meninos como a Sala de Transição⁴, o Pernoite Protegido, bem como participou da proposição da rede de comunicação/interação entre os serviços de atendimento que hoje se chama Criando Rede de Esperança.

Atualmente, a participação do grupo nas políticas públicas está enfraquecida em decorrência de sua organização interna estar em época de renovação. Como dissemos, a alta rotatividade dos participantes nesse tipo de grupo é um fator problemático para a continuidade das ações (sejam elas referentes às políticas públicas ou referentes até mesmo às atividades de rua). Na contramão dessa dispersão, muitos egressos do MaM são admitidos em instituições de atendimento aos meninos de rua, o que possibilita que o MaM tenha um canal diferenciado de interação com as instituições apesar da incipiente participação cotidiana do grupo nas questões de rua.

É importante ressaltar que nunca foi objetivo do grupo estar com esses meninos diariamente, como é o trabalho de outras instituições. Esse nunca foi um objetivo por duas razões maiores, primeiro porque o encontro semanal é parte da proposta pedagógica do grupo de proporcionar um momento à parte do cotidiano desses meninos, se aproximando de alguns rituais que outras camadas da população tem como futebol aos domingos, happy hour na quinta à noite, grupos de jovens na sexta-feira à tarde, etc. Segundo, porque esse tipo de trabalho demanda uma infra-estrutura da qual o

[Gimeno \(2009\)](#), [Motta \(2004\)](#), [Motta \(2009\)](#), etc.

⁴A sala de transição é uma proposta de educação formal que buscava adequar-se às características desses meninos visando a preparação dos mesmos para o (re)ingresso na educação regular. Esse serviço possibilitava que os meninos entrassem em diversos horários pré-estabelecidos e não apenas na primeira aula; era aberto, isto é, eles poderiam frequentar nos dias que desejassem não sendo expulsos por ausências; contava com duas professoras em sala de aula as quais participavam das reuniões da rede de atendimento a esses meninos junto com os serviços de saúde, os abrigos, etc; e era composto por uma sala pequena de alunos. Para saber sobre a evolução política da sala de transição veja [Malfitano, 2008](#), p. 218-223.

3. Geração dos Dados

grupo nunca dispôs (muitos educadores, verba para transporte e alimentação diária, telefonia, sede com secretário e faxineiro, etc).

A primeira razão evidencia uma das preocupações do grupo que também emergiu durante a produção do curta: o respeito pelo tempo e vontade do menino. Isso não implica numa permissividade que acate todas as atitudes desses meninos, mas num entendimento de que todo processo educacional requer um tempo de maturação. Nesse sentido, o acompanhamento constante e ao longo dos anos viabiliza a percepção dos temas e das questões mais relevantes para cada menino bem como dos problemas e dificuldades particulares de cada um. Essa dinâmica educacional forja uma temporalidade que é diretamente dependente do processo de maturação dos sujeitos e do acompanhamento histórico e que chamaremos aqui de temporalidade educacional.

Esse tipo de temporalidade se caracteriza por uma circunscrição mais estendida, da ordem de meses e anos e, no nosso caso em específico, se constrói no lidar com uma outra temporalidade que é a temporalidade fragmentada, imediatista e performática dos meninos.

Ao se propor a desenvolver um projeto audiovisual, o MaM teria de aprender a lidar com essa outra temporalidade que pode contemplar apenas algumas horas ou vários anos de produção e que pode ser mais ou menos reflexiva, educativa, enrijecida ou flexível.

3.2 a concepção do projeto audiovisual

Em 2007, os membros do MaM decidiram começar a desenvolver um projeto que visava trabalhar com audiovisual. A escolha por esse tipo de linguagem se deu por algumas razões específicas. A primeira delas é justamente o lugar privilegiado que a comunicação audiovisual tem na presente estrutura social. A segunda razão é a importância de se proporcionar a esses meninos de rua o trânsito em outros lugares e espaços como forma de ampliar seus horizontes e perspectivas de vida. A terceira, seria a busca por uma aprendizagem que abra caminhos, posteriormente, para a profissionalização dos meninos que tivessem esse interesse. Essa terceira razão não era uma meta

3. Geração dos Dados

nessa primeira versão do projeto, mas sim uma possibilidade em aberto para projetos futuros. Especialmente porque nessa área profissional, a formação para esse tipo de trabalho depende muito da própria prática.

Paralela e complementarmente a essas motivações, alguns objetivos mais específicos pretendiam ser trabalhados através do projeto. Por exemplo, proporcionar uma aproximação mais efetiva com textos escritos através de alguns gêneros textuais demandados pela produção (roteiro, planilha da produção, agenda, planilha de custos, termo de cessão de uso da imagem, material de divulgação), o desenvolvimento de alguns aspectos organizacionais como o trabalho em grupo, a divisão de tarefas, o trabalho colaborativo e criativo.

Como pano de fundo desses objetivos específicos estava a tentativa de organização temporal através de uma ação mais prolongada. Propor aos meninos um projeto com começo, meio e fim bem definidos no tempo e no espaço se configurava, por um lado, como um estímulo à ação e a possibilidade dos sujeitos controlarem o andamento do processo. Por outro lado, como dissemos no capítulo 1 (dos garotos), a administração do tempo pode ser um obstáculo na vida desses meninos, justamente por eles viverem numa temporalidade mais imediatista há a dificuldade de se estabelecer um objetivo e mantê-los atrelados a esse objetivo. E esse embate de temporalidades poderia inviabilizar a realização do projeto a qualquer momento.

Essa instabilidade obrigava o grupo a pensar em estratégias que diminuíssem as chances de abandono do projeto por parte dos meninos. Um dos recursos adotados para tentar evitar a desistência foi selecionar entre os meninos que tivessem mais afinidade com o MaM aqueles que também tivessem afinidades entre si, que fossem amigos. Nesse sentido, um projeto de curta duração (como de fato aconteceu) contribuiria, por um lado, em facilitar a finalização do mesmo. E, por outro, o pouco tempo de duração comprometeria o aprofundamento de atividades correlatas, como, por exemplo, uma pesquisa sobre documentário e a possibilidade de assistir a obras completas. Assim, o trabalho no MaM seria o de mediar as interações em direção a tornar possível a coexistência dessas três temporalidades: a dos meninos, a da produção audiovisual e a

3. Geração dos Dados

do processo educacional⁵.

Os membros do MaM estavam sensíveis ao fato de que uma produção audiovisual atualmente é uma realização bastante acessível tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista da exploração de linguagens e então resolveu buscar qualificação, agregar colaboradores e procurar formas de financiamento para esse projeto ainda embrionário.

Conseguir um financiamento significaria ter condições de comprar o próprio equipamento permitindo outros projetos para além do previsto pelo edital financiador. Esta seria uma forma de fazer do audiovisual uma prática constante junto aos meninos de rua. Assim, duas frentes de trabalho foram definidas no grupo: a busca por financiamentos e a busca por qualificação.

Na busca por financiamento, o Ministério da Cultura (MinC) e a Petrobras abriram um edital especificamente para projetos de extensão universitária, chamado PROEXT Cultura 2007: Programa de Apoio à Cultura - Extensão Universitária, que permitia pedir até R\$ 30 mil para desenvolver - entre outros temas possíveis - projetos audiovisuais. Com a possibilidade real de financiamento, os membros do MaM começaram a se organizar para adequar as idéias iniciais com as exigências do edital e formularam o projeto “Curta: Um olhar de rua” que trazia em seu bojo os princípios de desenvolver um projeto que permitisse a experiência da autonomia como produtores promovendo a aproximação desses meninos e meninas a esta linguagem/tecnologia audiovisual e seus potenciais expressivos e discursivos.

A concepção do projeto previa que seria montada uma estrutura de produção a partir do MaM. Isso quer dizer que o MaM iria gerenciar a articulação dos elementos necessários para a concretização do projeto. Entre esses elementos necessários podemos elencar desde equipamentos (câmeras, fitas, microfones, tripés, cabos, carregadores, computadores, programas, etc) e infra-estrutura (espaço de oficinas, transporte, alimentação, material de escritório, comunicação) até a organização das pessoas envolvidas (incluindo técnicos para realização das oficinas e de coordenadores para o planejamento

⁵Sobre as temporalidades ver p.22; p.46; p.50; 51

3. Geração dos Dados

das atividades); e articulação com os meninos para participação nas atividades e com a rede de serviços de atendimento para apoio e divulgação do projeto.

Tendo em vista que o edital previa a construção de conhecimento acadêmico, o que demandava a inclusão de algum elemento do meio acadêmico, então o MaM contactou professores do Departamento de Lingüística Aplicada para se associarem ao projeto⁶.

Com isso, a concepção do projeto já estava começando a ser encaminhada. Paralelamente, antes de se assumir o compromisso enviando-o para o MinC, o MaM procurou parceiros técnicos para a execução que se comprometessem também com a idealização e do projeto desde antes que se tivesse a resposta do edital. Nessa fase o projeto encontrou dificuldades.

Prevendo-se que a proposta do MaM era usar o projeto do MinC para criar a estrutura básica de um projeto de atividades permanentes e contínuas, era de se supor que o envolvimento da equipe teria que ser mais intenso do que se esperaria se as metas ficassem restritas aos 6 meses de projeto previsto pelo MinC. Assim, além do tempo de execução previsto pelo edital, dever-se-ia contabilizar o tempo gasto para organizar o projeto visando a longa duração, e ao final, o tempo gasto com os relatórios e futuras propostas de continuidade do projeto. Isso implicava na verdade, em um cronograma que previa um comprometimento de cerca de 1 ano e não apenas os 6 meses iniciais, já que o objetivo inicial era construir um projeto que tivesse condições de se tornar permanente.

Os possíveis parceiros ou já estavam comprometidos com outras atividades (inclusive financeira, em alguns casos), ou estavam interessados e se propunham a participar do novo projeto, mas não tinham condições de assumir responsabilidades e se comprometer com sua finalização. Essa dinâmica de engajamento em projetos é bastante comum dentro dos movimentos sociais e culturais. Por um lado, essa política de projetos

⁶Todos os colaboradores do projeto nunca se conheceram pessoalmente, o projeto foi construído colaborativamente, à muitas mãos, com momentos de escrita síncrona e de escrita assíncrona sem encontro físico entre os colaboradores. O que foi possível através de uma ferramenta de escrita colaborativa da internet tornando a elaboração do projeto muito dinâmica.

3. Geração dos Dados

permite aos realizadores uma ampliação da sua visão de trabalho social, possibilita uma interação maior entre os realizadores e uma ampliação das redes sociais proporcionando a ampliação do capital social circulante⁷. Por outro lado, essa mesma dinamicidade dificulta a própria realização de projetos a longo prazo, posto que os realizadores estão a cada momento envolvidos com coisas diferentes, com durações diferentes, em lugares diferentes e, até mesmo, com enfoques diferentes. A efemeridade desses projetos coloca seus realizadores numa instabilidade (inclusive financeira) dificultando propostas de ações a longo prazo. Devemos ter em vista também que os editais são construídos de forma a delimitar a ação do projeto no tempo. E a profusão de editais e de exigências diversas faz com que os propositores de projetos conduzam sua proposta sempre buscando conformar o desejo e os objetivos do financiador com os próprios⁸, o que ocorre muitas vezes de forma conflitante.

Resumindo, se, por um lado, editais financiadores de projetos como esse abrem um espaço importante para as inovações, para as experimentações, para a criação e aplicação de novos métodos e propostas culturais e educacionais mais orgânicas. Por outro lado, por não se configurarem como uma política pública, os benefícios e o conhecimento advindos de uma ação de longo prazo nunca são alcançados.

Dentro do próprio MaM havia a dificuldade de comprometimento, pois o grupo, na época, era composto por voluntários universitários (oriundos de diversos cursos) o que implicava que a atividade principal dessas pessoas era pautada pelas regras de funcionamento da universidade, a qual é semestral. Isso é indicativo de que a estrutura universitária ainda é incipiente no que diz respeito ao fomento de projetos de extensão comunitária. No caso da Unicamp, existe até uma Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, contudo, do ponto de vista curricular não existe uma política de formação que pressuponha o trabalho comunitário. Os universitários que buscam atividades de

⁷BOURDIEU, 1980

⁸Uma pesquisa bastante interessante que poderia ser feita é mapear os editais de financiamentos abertos na área de Cultura e na de Educação para levantar quais são os ideais buscados pelos financiadores. E numa perspectiva diacrônica, como mudam esses ideais e qual longevidade desses projetos.

3. Geração dos Dados

extensão comunitária, em geral, fazem-no por vontade própria ou por convite de algum professor, já que tais atividades não são vistas como parte da formação básica do seu curso.

Em decorrência dessa dificuldade de articulação e gerenciamento das pessoas, o projeto financiado de produção audiovisual foi engavetado sem que fossem abandonadas as crenças que motivaram o MaM a achar essa linha de ação produtiva do ponto de vista da educação não-formal. Assim, as iniciativas já realizadas na busca de qualificação técnica para o projeto idealizado teve como resultado concreto a criação de uma nova parceria.

3.2.1 a parceria

Na busca por cursos para a qualificação dos participantes do MaM para posteriormente realizar um projeto menor com os próprios recursos do grupo, busquei fundamentação prática em algumas disciplinas do curso de midialogia da Unicamp.

O Instituto de Artes (IA) da Unicamp é o responsável pela oferta dessas disciplinas. Ao buscar essa alternativa enfrentamos a dificuldade que se coloca para os alunos da Unicamp quando buscam conseguir uma vaga nas disciplinas da midialogia. E essa dificuldade não se explica pela falta de pré-requisitos de conhecimento, mas sim por uma decisão política do Instituto de procurar restringir seus cursos aos alunos do próprio instituto. A justificativa apresentada para isso é a falta de recursos para atender tantos interessados. De três tentativas, a única aceita foi em caráter de aluno ouvinte: sem que houvesse uma matrícula formal. O professor responsável permitiu o acompanhamento das aulas na disciplina de Projetos em TV/Vídeo. Nessa disciplina estava previsto que os alunos do último ano de midialogia teriam de montar um projeto e produzir um vídeo ao final do semestre.

Ao explicar meu objetivo com o curso o professor me orientou que essa disciplina não ensinaria a fazer um vídeo, pois isto os alunos já tinham aprendido em cursos anteriores, ali o objetivo era produzir. Mesmo assim, ele permitiu que eu acompanhasse os encontros (o que me permitiria ter uma noção da dinâmica de produção) e poderia

3. Geração dos Dados

me juntar a alguma equipe na sua produção. Por volta do terceiro encontro, os alunos já começavam a se organizar em equipes e esboçar seus projetos. Nesse momento, um dos alunos da midialogia tinha uma proposta que poderia ser articulada com os planos do MaM.

a proposta da midialogia

A equipe da midialogia tinha por proposta produzir um programa de TV organizado segundo a estrutura de *reality show* com duração de meia hora. O objetivo do programa era levar pessoas que representassem algum grupo minoritário para a universidade/estúdio, ensinar a esse grupo as etapas da produção de um vídeo e no final do processo esse grupo iria produzir seu próprio vídeo documentário com duração de cinco minutos.

O programa de TV foi nomeado “Ação!” e estruturou-se em cinco blocos da seguinte forma: o primeiro bloco com a abertura do programa, e imagens da aula de roteiro; o segundo bloco, aula de edição; o terceiro bloco com a aula de equipamentos (câmera, som) e a elaboração do próprio roteiro; o quarto bloco mostrando o *making of* das gravações feitas pelos aprendizes e a edição do documentário; o quinto bloco com o documentário produzido pela comunidade alvo. Durante os três primeiros blocos, os personagens do programa (“professores” e “alunos”) fariam rápidas apresentações de si mesmo⁹.

O fato do programa *Ação!* ser identificado/reconhecido pelos seus produtores (midialogia) como um *reality show* acarretaria a adoção de uma dimensão específica de encenação; a qual é diferenciada da encenação já esperada a emergir em qualquer situação em que uma câmera é ligada. Essa orientação fica evidente nas palavras da apresentação do projeto: “*Ação! é em sua essência um reality show, onde os personagens principais são representantes de grupos externos à Universidade, que têm como desafio realizar um vídeo documentário de 5 minutos em uma semana. Para isso, essas*

⁹Além desses cinco blocos, na versão para DVD do programa consta uma sessão extra em que os diversos sujeitos que participaram do projeto fazem um breve testemunho.

3. Geração dos Dados

peessoas terão aulas de roteiro, produção e edição, dentro da Universidade. O programa consiste na exibição dessas aulas, na exibição do making of da produção do vídeo dos participantes e na exibição do vídeo documentário finalizado.”

Esse formato televisivo é bastante popular (e também muito polêmico) por causa da exposição daquilo que é privado como forma de cativar o espectador. [Andacht \(2004\)](#) chama esse formato de gênero indicial (o qual, segundo ele, abarcaria desde documentários até *reality shows*) por entender que o que diferencia o *reality show* de outros formatos televisivos seria o que ele chama de *index appeal*. Segundo o autor, nesses programas o que atrai o espectador é a possibilidade de ver as reações involuntárias das pessoas, isto é, ver os rastros indiciais deixados pelo corpo: a inquietação, o suor, o choro, a face vermelha, a postura, o grito, o suspiro.

Durante as negociações entre MaM e midialogia, essa concepção de projeto de *reality show* produziu desconforto entre os membros do grupo. Isso por causa do entendimento que se tinha de *reality show* como programa sensacionalista, como um programa de exposição desnecessária. Contudo, o grupo não vislumbrou de modo muito nítido onde estava *esse reality show* na proposta que estava sendo feita, já que a mesma previa que os meninos teriam aulas técnicas, as quais seriam gravadas e depois seriam transformadas em um programa de TV. Aqui cabe a reflexão fundamental sobre o *reality show*: ele surge na montagem. O *reality show* não trabalha com um roteiro fechado, a essência da trama é construída na mesa de edição.

Tendo isso em vista, midialogia e MaM acordaram que o programa só seria liberado para exibição após ambas as partes concordarem com o teor da montagem. Cabe lembrar que esse tipo de acordo só foi possível porque ambas as partes concebiam, apesar dos objetivos distintos, que esse projeto conjunto deveria contemplar um propósito educacional. No procedimento padrão de produção de um programa televisivo, não se permite aos envolvidos opinarem sobre a montagem. Eles tem o direito de recorrer na justiça caso se sintam prejudicados (o que não garante ganho de causa), mas não tem o direito de opinar na produção.

Por fim, é importante indicar que a equipe da midialogia era uma formação tem-

3. Geração dos Dados

porária e teve sua organização interna pautada pelos prazos da produção. Dessa forma, a dinâmica interna desse agrupamento precisava ser pautada pelas metas pragmáticas de produção.

3.2.2 a realização do projeto

A partir da apresentação de ambas as intenções (do MaM e da midialogia) que fizemos acima, já podemos destacar uma diferença essencial que a nosso ver funcionou como um divisor de águas na concretização final do projeto. Ambos os grupos tinham objetivos diferentes. Enquanto o MaM queria se apropriar de conhecimentos relativos à produção com propósitos educativos a midialogia tinha o foco no produto que seria objeto de avaliação na disciplina.

Com a parceria da midialogia, ter-se-ia no final de todo o processo, dois produtos: um programa de TV chamado “Ação!” montado em 5 blocos, pensado como um *reality show* para ser veiculado na Televisão. O último bloco desse programa seria composto por um segundo produto resultante da parceria, o documentário de curta metragem realizado pelos meninos: “A Real”.

Os meninos foram escolhidos a partir das interações na rua com quem o MaM vinha trabalhando. De todos esses garotos, foram escolhidos cinco meninos. A quantidade foi definida a partir da negociação entre a midialogia e o MaM: por um lado era preciso escolher uma quantidade de pessoas que fosse possível filmar dentro da sala de aula¹⁰, por outro era preciso considerar que alguns meninos poderiam abandonar o processo e além disso era preciso considerar que alguns meninos só chegariam até o final se outros meninos participassem também.

Antes de começarem as oficinas, foi marcado um encontro no MIS (Museu de Imagem e Som de Campinas) para que meninos e professores da midialogia se con-

¹⁰O fato das oficinas terem ocorrido dentro de uma sala projetada para ser sala de aula e não em outro espaço qualquer não deve ser ignorado, pois reforça um certo modelo de interação esperado para aquele espaço.

3. Geração dos Dados

hecessem e conversassem um pouco sobre como seria o processo. A escolha do MIS se deu por conta de sua localização (central) e por conta das atividades futuras que aconteceriam ali (a exibição do filme que seria produzido). Nesse pré-encontro no MIS, os cinco meninos selecionados compareceram. Contudo, no primeiro dia de atividades apenas um deles compareceu. Diante disso, os educadores do MaM que foram ao centro para levá-los até a Unicamp, por indicação de uma antiga educadora do MaM, convidaram um menino completamente desconhecido do grupo, mas já conhecido da rede de atendimento e foram apenas esses dois rapazes que participaram da criação do “A Real”.

Foram programados três encontros em sala de aula e um encontro para filmagem externa. O primeiro dia em sala (quarta-feira 25/04/2007) consistiu na aula de roteiro e montagem. No segundo dia (26/04/2007) foi discutida como é feita a produção, equipamentos foram apresentados, câmera e microfones; e depois os meninos elaboraram o roteiro do filme que fariam. No dia 27/04/2007 foram feitas as captações externas para a produção do vídeo dos meninos. Nesse dia, as filmagens foram feitas nas locações definidas por eles no dia anterior. No dia 03/05/2007 as atividades voltaram para a sala da Unicamp para que fosse feita a edição e montagem do filme que eles estavam produzindo.

No dia 08/11/2007 os educadores do MaM se encontraram com os meninos diretores para discutir como seria feita a divulgação. Os meninos esboçaram o cartaz que queriam que fosse feito. No dia seguinte, em posse do cartaz, esse educador encontrou os meninos e os acompanhou durante a divulgação que fizeram nas instituições que eles selecionaram para fazer o convite. Paralelamente, outros educadores do MaM também espalharam cartazes pela Unicamp e por instituições de atendimento à crianças no centro de Campinas.

A exibição de lançamento ocorreu no dia 14/11/2007, em seguida foi aberto o debate em que os meninos produtores foram inquiridos por adolescentes e por educadores da platéia e, por fim, houve um coquetel de fechamento. A tabela que segue apresenta o cronograma de encontros realizados e especifica os tipos de dados gerados

3. Geração dos Dados

nesses encontros.

Cronograma dos Encontros

| Data | Descrição | Registro |
|------------|---|---|
| 19/04/2007 | Pré-Encontro | Anotações de Campo |
| 25/04/2007 | Oficinas de Roteiro e Edição | Gravação em vídeo e Anotações de Campo |
| 26/04/2007 | Oficinas de Produção, equipamentos e elaboração do roteiro | Gravação em vídeo e Anotações de Campo |
| 27/04/2007 | Captação Externa | Gravação em vídeo |
| 03/05/2007 | Edição | Gravação em vídeo e Anotações de Campo |
| 08/11/2007 | Elaboração do Cartaz de Divulgação | Anotações de Campo |
| 09/11/2007 | Divulgação | Anotações de Campo |
| 14/11/2007 | Exibição de lançamento, debate e coquetel | Gravação em vídeo |

Tabela 3.1: Cronograma resumo dos encontros e atividades.

Análise dos Dados

Como pudemos ver no capítulo anterior, a geração dos nossos dados não foi engendrada para uma pesquisa acadêmica, por mais que interagisse com setores universitários. Ela foi pensada para uma proposta de ação social prática e direta mas que, por ter sido impulsionada por universitários num contexto acadêmico, acabou por produzir materiais adequados à pesquisa acadêmica. Como pode ser visto na Tabela 3.1, os materiais gerados pelo Mano-a-Mano, além dos produtos audiovisuais produzidos, são materiais que permitiriam pesquisas de diversas naturezas. Como vimos, este objeto foi construído coletivamente a partir da interação de três atores sociais distintos: meninos de rua, técnicos em audiovisual e educadores.

Em decorrência dessa constituição peculiar, sugerimos duas vertentes de investigação. Uma, a qual poderíamos entender, grosseiramente, como mais técnica, pois buscaria explorar as questões postas sobre a linguagem audiovisual. Não limitando esse conceito de vertente técnica à uma visão tecnicista, mas sim abrangendo-o à uma visão mais tecnológica do termo, o que abarcaria desde questões estritamente técnicas (limitações físicas, mecânicas, temporais, etc.) até questões de intencionalidade linguística, efeitos estéticos, posição discursiva. E outra, mais sociológica, que focaria a dinâmica das interações entre esses três grupos de participantes envolvidos.

Não sendo viável abarcar todas as perspectivas, neste trabalho, nos restringiremos

4. Análise dos Dados

em focalizar as questões linguísticas do vídeo de curta-metragem “A Real”, recuperando questões de interação nos momentos necessários à explicação de certos fatos/eventos/escolhas linguísticas presentes no vídeo. Assim, utilizaremos o vídeo “A Real” como principal dado de análise e as gravações das interações e notas de campo como dados de apoio para justificar algumas interpretações.

4.1 Metodologia

Tendo o “A Real” como objeto de pesquisa, para facilitar o processo de análise, dividimos essa realização em estágios. A divisão em estágios é apenas uma forma de facilitar a análise de fatores que atuam de forma imbricada, assim, optamos por definir e distinguir alguns estágios que são constitutivos da produção do nosso objeto de pesquisa.

O estágio dos elementos ideacionais ou pré-textuais, em que nasce a idéia, o projeto, o argumento, o roteiro. Esse estágio é o *strata* que [Kress e Van Leeuwen \(2001\)](#) nomeiam como *Discurso*. Segundo os autores, o estágio discursivo da comunicação é a dimensão do conteúdo e das apreciações de valor sobre esses conteúdos. Em outras palavras, é o tema e o posicionamento dos sujeitos em relação a esse tema. Enfim, é a idéia que impulsiona a ação. No capítulo anterior vimos como ocorreu a evolução da idéia de construção desse vídeo experimental.

O segundo estágio é o dos elementos composicionais ou textuais. Em se tratando de audiovisual, esse estágio diz respeito aos recursos envolvidos na hora da filmagem. Isto implica em escolhas sobre o enquadramento, ângulo de câmera, movimento de/na câmera, movimento dos objetos, captação de som direto, iluminação, figurino, detalhes de locação. Alguns desses aspectos já possuem uma sistematização no seu fazer e mais abaixo detalharemos aqueles que forem importantes para o nosso vídeo em questão.

Conforme a proposta de [Kress e Van Leeuwen \(2001\)](#) esse estágio compreenderia o *strata* do *design* e o *strata* da *produção*. Os autores ressaltam que quando *design* e *produção* se separam o “*design* torna-se um meio de controlar as ações dos outros, (...)”

4. Análise dos Dados

e não há espaço para os 'produtores' fazerem o *design* por eles mesmos e adicionar a sua característica pessoal." (KRESS e VAN LEEUWEN, p.7, 2001). Nesse aspecto é que os vídeos experimentais podem se diferenciar em muito de produções de larga escala, pois o idealizador e o realizador são figuras que se confundem nas pequenas produções, enquanto que nas grande produções esses papéis são marcadamente diferenciados.

O terceiro estágio é o dos elementos organizacionais ou pós-textuais. Esse é o estágio em que o arranjo ganha importância. No caso do audiovisual, esses elementos são trabalhados preferencialmente no momento da montagem. Entretanto, quanto mais fechado, mais detalhado e restritivo for o roteiro, menor a interferência criativa nesse estágio. Filme de ficção pode nascer quase total e previamente decupado, isto é, com os cortes já realizados na gravação, com as transições e toda a ordem das cenas da montagem já definidas no roteiro. Pode já ser escrito com a iluminação, o enquadramento, a música, tudo pré-determinado. Filme publicitário, por exemplo, tende a ser o mais controlado possível, pois a forma já é concebida como a parte mais importante do próprio conteúdo. Já o filme documentário ou *reality shows* são mais abertos, cabendo ao processo de edição as escolhas de corte, de tipo de montagem, de créditos, de manipulação de som (inserção de música, de narração, de sobreposição de sons e efeitos sonoros), de efeitos visuais. Isso ocorre porque nesses tipos de filme o teor das imagens captadas muitas vezes não podem ser previstos.

Por essas diferenças na proposta de produção, o estágio organizacional ou pós-textual pode remeter tanto ao *strata* do *design* (quando essas escolhas são feitas já no momento do projeto) quanto ao *strata* da *produção* (quando essas escolhas são feitas durante a produção).

Por fim, existe um quarto estágio previsto por Kress e Van Leeuwen (2001), um *strata* nomeado *Distribuição*. Nesse estágio estariam congregadas todas as escolhas que dizem respeito ao modo como essa comunicação alcançará o seu público. No caso do audiovisual, definições sobre os meios de distribuição e divulgação são fundamentais: formato para cinema ou para TV? A distribuição será via internet, veiculará na TV ou não? Haverá versão em DVD para locadoras ou para escolas? Será vendido ou será

4. Análise dos Dados

gratuito? Será exibido em praças públicas ou salas de cinema? E assim por diante.

No caso do vídeo “A Real”, foi prevista e feita uma exibição de lançamento no Museu de Imagem e Som (MIS) de Campinas. A sala era uma sala adaptada, um cômodo do casarão recebeu um projetor, algumas caixas de som e cadeiras de plástico para exibição de filmes. Essa apresentação contou com diversos convidados e outros interessados e foi a única exibição pública feita do filme. Em decorrência da preocupação com o uso indevido das imagens, o filme não foi colocado na internet. No entanto, ele tem circulado de maneira mais restrita através das cópias que os participantes receberam, da interação do MaM com outros educadores que pedem para assistir. Enfim, a sua circulação restringiu-se ao círculo de relações dos próprios envolvidos, mas tem se mantido constante devido a renovação periódica dos membros do MaM.

Por fim, é preciso salientar que esses estágios não representam uma ordem sequencial do fazer comunicativo, eles podem estar mais ou menos divididos conforme o tipo de ação comunicativa que está em jogo. Os exemplos apresentados acima ilustram como cada contexto de produção indicará a ordenação, os limites e as relações entre esses estágios.

A seguir passaremos a detalhar os parâmetros analíticos que utilizamos na descrição e análise do vídeo.

4.1.1 *FRAME*, PLANO, CENA, SEQUÊNCIA:

Um vídeo é composto por uma sucessão de *frames* ou fotografias, a transição veloz dos *frames* é que cria a impressão do movimento. Assim, o *frame* é apenas uma fotografia retirada de algum momento deste filme. No presente estudo, para fins de análise, selecionaremos um *frame* significativo para cada plano que iremos descrever na próxima sessão.

O termo *plano* pode remeter a diversos conceitos, porém a definição que utilizaremos aqui é o conceito de plano como segmento de filme, isto é, o intervalo entre dois cortes. Assim, qualquer movimento que ocorra no plano será devido à movimentação

4. Análise dos Dados

da câmera ou dos objetos e nunca pelo corte da imagem, nesse sentido, o plano pode ser entendido como *tomada* e, empiricamente, pode ser considerado a unidade mínima de um filme.

Já a cena é uma unidade espaço-temporal, isto é, é um conjunto de planos restritos a um espaço-tempo. Finalmente, a sequência é uma unidade temática e pode compor múltiplos tempo-espacos. Os limites da cena e da sequência dependem da interpretação que o analista faz do conjunto do filme, pois os elementos de transição que separam uma cena de outra ou uma sequência de outra podem extrapolar o corte simples (como é o caso do limitador dos planos), já que dependem do tipo de montagem que foi feita no filme. Assim, o que um analista considera apenas uma cena, outro analista pode considerar uma sequência.

Tendo definido os conceitos que descrevem a organização mais geral do filme, é importante detalhar outros níveis de escolhas e decisões que são fundamentais para a construção do sentido fílmico.

4.1.2 ENQUADRAMENTO:

O enquadramento é o que a câmera abarca com o seu olhar. E essa amplitude depende da distância da qual a câmera capta a imagem desejada e da distância focal da lente usada (se teleobjetiva - visão *zoom*-, normal ou grande angular - visão olho de peixe). Assim como na fotografia, esse aspecto é de suma importância para o vídeo/filme, pois, em conjunto à escolha do ângulo pelo qual a câmera capta a cena, acaba por estabelecer relações importantes sobre as significações construídas pelo autor.

Inúmeras são as subdivisões possíveis para descrever os enquadramentos, entretanto, as mesmas podem ser vistas segundo três grandes grupos, o grupo dos (1) Planos Gerais ou Planos Abertos, o dos (2) Planos Médios e por fim, os (3) Primeiros Planos ou Planos Fechados.

O plano geral ou aberto se caracteriza pela grande ou total abertura do plano abarcando a maior amplitude possível, são em geral explorados para descrever cenários, funcionam como uma vista macro do espaço, não ressaltam os detalhes mas sim a dis-

4. Análise dos Dados

posição dos elementos no espaço ou a magnitude do mesmo. Os planos médios recorram uma região menor proporcionando a saliência dos objetos e das suas ações. Já os primeiros planos enfatizam a expressão do objeto ao preencher o quadro com o mesmo, não ressaltando assim suas ações e interações com outros elementos do ambiente.

A seguir faremos uma sistematização dos enquadramentos, dos nomes técnicos e suas características. Como a definição pormenorizada dos enquadramento - seus limites e nomes - é um dos elementos técnicos que mais varia na literatura, essa tabela visa nos orientar quanto à concepção que adotaremos em nossa descrição de dados. Nessa sistematização trataremos mais discriminações dos planos fechados e médios, pois estes são mais utilizados no vídeo que analisaremos.

Definições Técnicas - Enquadramento

| Sigla | Nome | Descrição |
|-------|--------------------|---|
| GPG | Grande Plano Geral | vista muito ampla que ressalta o ambiente, seres humanos ficam reduzidos. |
| PG | Plano Geral | vista geral de uma paisagem |
| PM | Plano Médio | vista de um ambiente ou pessoas de corpo inteiro |
| PA | Plano Americano | vista dos joelhos para cima (2/3 do objeto) |
| PP | Primeiro Plano | vista do tronco para cima (1/2 do objeto) |
| PPróx | Plano Próximo | vista do tórax para cima (1/3 do objeto) |
| Cup | Close-Up | vista só do rosto |
| PD | Plano Detalhe | vista de detalhes do objeto (só o olho de uma pessoa ou uma única amora no pé de amora) |

Tabela 4.1: Enquadramento do plano.

4.1.3 ÂNGULO DA CÂMERA:

4. Análise dos Dados

Definições Técnicas - Ângulo de Câmera

| Sigla | Nome | Descrição |
|-------|---------------|---|
| P | Plongée | Objeto é visto de cima para baixo |
| CP | Contraplongée | Objeto é visto de baixo para cima |
| F | Frontal | Objeto é visto de frente |
| T | Traseiro | objeto é visto por trás |
| L | Lateral | objeto é visto de perfil |
| D | Diagonal | Objeto é visto em diagonal, pode ser diagonal frontal ou traseira |

Tabela 4.2: Ângulo de câmera.

4.1.4 MOVIMENTO da/na CÂMERA:

O conceito de movimento pode ser pensado sobre pelo menos três aspectos básicos no audiovisual¹: 1. aquele que diz respeito à movimentação dos elementos da cena (movimento dos atores, dos objetos), enfim o movimento daquilo que está sendo efetivamente filmado; 2. aquele que diz respeito à movimentação na câmera ou da câmera/lente; e 3. aquele movimento que é adicionado posteriormente na edição.

Vamos detalhar melhor o segundo item (movimentação da/na câmera), pois esse elemento, juntamente com a escolha do enquadramento e do ângulo da câmera, são elementos de significação particulares do audiovisual que se concretizam no ato da captação das imagens. Primeiramente, precisamos reconhecer que a câmera pode assumir dois estados iniciais: fixa, em que não ocorre movimento da/na câmera; e móvel, em que algum tipo de movimento é aplicado, seja ele sistemático/consciente ou não, seja intencional ou não. Evidentemente que em produções profissionais a inconsciência e a não intencionalidade são reduzidas. A tabela a seguir apresenta um resumo dos movimentos básicos já institucionalizados pelo fazer prático.

¹Quando se tratar de vídeos com animação gráfica, evidentemente essa relação se complexifica.

4. Análise dos Dados

| Definições Técnicas - Movimento da/na Câmera | |
|--|--|
| Nome | Descrição |
| Fixa | Quando não ocorre movimentação da câmera |
| Móvel | Quando a câmera não é fixa |
| <i>Zoom</i> | Aproximação (<i>zoom-in</i>) ou distanciamento (<i>zoom-out</i>) do objeto através do jogo de lentes e não da movimentação da câmera. |
| Panorâmica (Pan) | A câmera gira em seu próprio eixo fazendo o movimento de varredura horizontal da esquerda para direita (<i>pan right</i>) ou da direita para a esquerda (<i>pan left</i>). |
| <i>Tilt</i> | A câmera gira em seu próprio eixo fazendo o movimento de varredura vertical de cima para baixo (<i>tilt down</i>) ou de baixo para cima (<i>tilt up</i>). |
| <i>Cant</i> | A câmera é inclinada lateralmente, simulando um pender da cabeça para a direita ou esquerda. |
| Pedestal | A câmera eleva-se ou abaixa paralela e verticalmente em relação ao solo (como um elevador). |
| <i>Dolly</i> | A câmera avança ou recua em direção ao plano filmado. |
| <i>Travelling</i> | A câmera caminha (para a direita ou para a esquerda) paralelamente ao plano que está sendo filmado. |
| Arco | A câmera caminha circularmente ao redor do objeto. Esse movimento é a combinação do <i>travelling</i> com a panorâmica. |

Tabela 4.3: Movimento de Câmera.

Como se pode ver na tabela acima, os movimentos de pedestal, *dolly*, *travelling* e arco são movimentos *da* câmera, enquanto que a pan, o *tilt* e o *cant* são movimentações *na* câmera. Acrescentamos a essa tabela o *zoom*. Contudo é bom lembrar que este é

4. Análise dos Dados

um movimento especial, pois não se dá na câmera nem pelo seu deslocamento, ele é resultado da interferência na distância das lentes da câmera. O uso do *zoom* interfere em alguns elementos dentro do enquadramento, por exemplo, na distância aparente entre os elementos (primeiro plano e plano de fundo, ou a distância entre os objetos num mesmo plano) da cena. Essa posição de lente torna os objetos mais próximos, ao contrário da lente grande angular que os torna mais distantes. Outro efeito no uso do *zoom* é a velocidade aparente dos objetos: ao enquadrar uma pessoa correndo utilizando uma lente teleobjetiva (*zoom*) a percepção de distância percorrida é menor do que se ela tivesse sido enquadrada usando uma lente grande angular².

Esses movimentos de câmera podem receber outros nomes, bem como podem ser combinados entre si, mas a intenção aqui é evidenciar algumas possibilidades de movimentação já bastante conhecidas e utilizadas. Ademais, esses movimentos podem ser executados através de instrumentos estabilizadores como tripés, carrinhos, ou podem ser executados diretamente com a câmera na mão. Essa é uma escolha do diretor, que depende dos recursos que possui (o que inclui a presença ou não de um câmera experiente) e dos objetivos comunicativos e estéticos pretendidos com a obra.

4.1.5 TRANSIÇÃO: o corte

Inicialmente, definiremos que o *corte* é o elemento que separa dois planos, ou melhor, podemos dizer que ele é o elemento de transição entre dois planos. Ele é o elemento basal da montagem, funciona como a pontuação de um texto; o que significa que ele pode agregar sentidos ao conjunto conforme o tipo de corte utilizado. Através da computação gráfica, diversos efeitos especiais podem ser trabalhados para realizarem a transição entre um plano e outro. Contudo, quanto mais manipulado um corte, mais artificial e mais saliência ele ganha, sobrepondo-se à composição dos planos. Essa excessiva saliência na transição é mais comum e funcional em animação, em *slideshow* e em filmagem de casamento, por exemplo. Como o vídeo que discutiremos aqui não

²O extremo de uma grande angular seria a visão olho de peixe. Aqueles espelhos internos do ônibus que permitem ao motorista vigiar as portas, são um exemplo extremo e cotidiano dessa visão.

4. Análise dos Dados

está nesse grupo de produções, optamos por tratar os cortes básicos com os quais as produções profissionais trabalham.

O corte mais básico é o que chamaremos de corte seco. Tecnicamente ele é feito pela justaposição de dois planos; é instantâneo. Vale lembrar que o cinema nasceu sem cortes, os primeiros filmes eram gravados em uma única tomada, fazendo com que o tempo real e o tempo da tela coincidissem, isto é, fossem idênticos. A atitude de desligar a câmera, alterar o ambiente ou trocar de ambiente, voltar a película em alguns *frames* e voltar a ligar a câmera (o que hoje é uma ação tão trivial no processo de produção filmica) foi o princípio da descoberta que fez do cinema uma arte e não apenas um registro: a edição. Com isso, a primeira técnica de edição - o corte - separou o tempo real do tempo da tela, proporcionando a compressão ou distensão espaço-temporal.

Outro tipo de transição é a fusão (ou *mix*) dos planos, nesse caso ocorre uma substituição mais ou menos lenta e progressiva de um plano por outro. Esse tipo de transição embora produza um hiato espaço-temporal, sustenta uma relação de transitividade entre os planos. Ademais, esse tipo de corte interfere no ritmo do enunciado filmico.

O *Fade* tecnicamente é similar à fusão, diferindo apenas que ao invés de termos dois planos em progressiva substituição, um deles será uma tela de cor única (em geral preta ou branca, mas que pode ser de qualquer cor). Quando a imagem surge da tela preta/branca recebe o nome de *fade in*; quando a imagem esmaece até se transformar em uma tela preta/branca recebe o nome de *fade out*. Esse tipo de transição, em geral, é utilizado no início (*fade in*) ou no final (*fade out*) do filme. Assim como a fusão, o *fade* também produz um hiato espaço-temporal. Contudo, esse recurso, em geral, não marca uma transitividade, sua ação começa ou termina no nada, na tela branca/preta.

4.1.6 ÁUDIO:

Quanto ao som, o vídeo pode apresentar algumas características. Primeiro discriminaremos no que diz respeito à origem do som. Com isso temos duas possibilidades, ou o som coincide com a imagem captada (o que, em geral, implica em estar sincronizado),

4. Análise dos Dados

sendo isto o que nomearemos de *som direto*. O som direto pode estar no quadro ou fora do quadro. Por exemplo, uma cena de um diálogo entre duas pessoas, a cada turno a câmera mostra a face do falante, contudo, em um dado momento, para captar a reação do ouvinte a uma dada fala, a câmera mostra o ouvinte no exato momento da fala e não o falante. Nesse caso poderíamos dizer que o som é direto, mas está fora do quadro. Apenas para distinguirmos essa diferença chamaremos de direto *in* quando o som estiver dentro do quadro e direto *out* quando o som estiver fora de quadro.

Em oposição ao som direto, temos o som *off*. Nesse caso, esse som é aquilo que foi trazido de outro contexto (durante a edição) para acompanhar aquela imagem. O som *off* pode ser de qualquer natureza, uma voz narrando, uma música, ou efeitos especiais. Em geral, produções profissionais de filmes ficcionais captam as imagens do filme e depois colocam todo o som por cima. Neste caso, numa cena com o bater de uma porta, por mais real que pareça, teve o som de batida de porta captado em outro momento, e talvez nem tenha sido uma porta batendo a origem do som. Mas, enfim, os documentários, em geral, trabalham com o som captado diretamente como forma de construir uma certa veracidade para aquilo que está sendo mostrado. E quando são utilizados os sons *off*, sua origem externa é perceptível ao espectador.

Quanto à forma, poderíamos discriminar o som em crescente (CRE) - quando começa com volume baixo e vai aumentando; e decrescente (DEC) quando ocorre o contrário. Quando se tratar de música pode haver um efeito crescente/decrescente no andamento, aumentando ou diminuindo o ritmo da música. Esse tipo de efeito é muito utilizado para engajar o espectador na cena proporcionando maior excitação ou relaxamento.

Ainda podemos dizer que um som tem função saliente ou de fundo conforme for a relação dele com outro som no filme. Numa cena de ação a música que compõe a trilha sonora saliente e rápida pode parar e dar espaço a um gemido de dor de um personagem cujos suspiros e gemidos estavam até então inaudíveis. A própria ausência de som, pode ser explorada na produção de sentidos, por exemplo, numa imagem espacial essa ausência pode reforçar o silêncio do espaço; em outros casos, o silêncio pode

4. Análise dos Dados

servir para reforçar a tensão psicológica de um personagem. Tipicamente, os filmes amadores, em geral, exploram pouco os potenciais sonoros, primeiramente porque o som ainda é entendido como complemento à imagem (e foi de fato assim na história do audiovisual). Em segundo lugar, porque sua exploração/manipulação demanda um conhecimento técnico mais específico e menos intuitivo.

Feito esse apanhado dos elementos do vídeo, devemos reforçar que cada elemento carrega em si um potencial significativo, mas que apenas se concretiza na sua relação com os outros elementos. Dessa forma, não se pode atribuir um significado unívoco a cada elemento (significante), da mesma forma como uma palavra (enquanto significante) não encapsula um sentido único, mas sim um potencial de significados que ganham sentido na relação entre os elementos e na interpretação que o interlocutor faz deles. Essa ressalva se faz para evitar simplificações reducionistas que apenas dizem que a colocação da câmera em um ângulo alto (*plongée*) significa uma relação de poder ou superioridade. Como contra-exemplo, imaginemos uma cena em que um corpo humano inerte na horizontal é captado de cima e a câmera se move afastando-se do corpo. É possível que esse ângulo e esse movimento indiquem o desprendimento da alma daquele corpo, ou então, o transcorrer do tempo de uma soneca. Por outro lado, propagandas do governo federal retratando o trabalhador sempre de um ângulo baixo (*contraplongée*, de baixo para cima) podem indicar, sim, uma supervalorização daquele objeto (o trabalhador). O que buscamos salientar é que os elementos composicionais não significam sozinhos e *per se*, é preciso reconhecê-los, pelo menos, nas suas relações com outros elementos para que algum sentido possa ser construído.

4.1.7 Transcrição filmica:

A partir desses parâmetros estabelecidos, fizemos a transcrição do vídeo “A Real”. Para isso utilizamos o software livre ELAN 4.0.1. (<http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>) que é um dos programas desenvolvidos pela Language Archiving Technology (LAT) do

4. Análise dos Dados

Instituto de Psicolinguística Max Planck³. Esse software nos permitiu criar as diversas trilhas que precisávamos para a descrição do vídeo. Essas trilhas acompanham o tempo do vídeo permitindo indicar o início e o fim de um plano, de uma sequência, de uma música, enfim de qualquer evento ou fator inscrito nas trilhas de análise.

Infelizmente o programa apresentou um problema de sincronismo (a execução e a transcrição do vídeo desalinhavam dependendo do trecho que foi indicado para iniciar a execução) que não foi resolvido pelos desenvolvedores do software até a última versão que utilizamos (4.0.1). Para contornar esse problema carregamos o vídeo no formato mpeg4 e carregamos o áudio do vídeo em *wave* no mesmo arquivo de transcrição. O resultado dessa manobra, embora improvisada, cumpriu a função esperada e ainda pudemos visualizar o espectro sonoro do vídeo na linha do tempo.

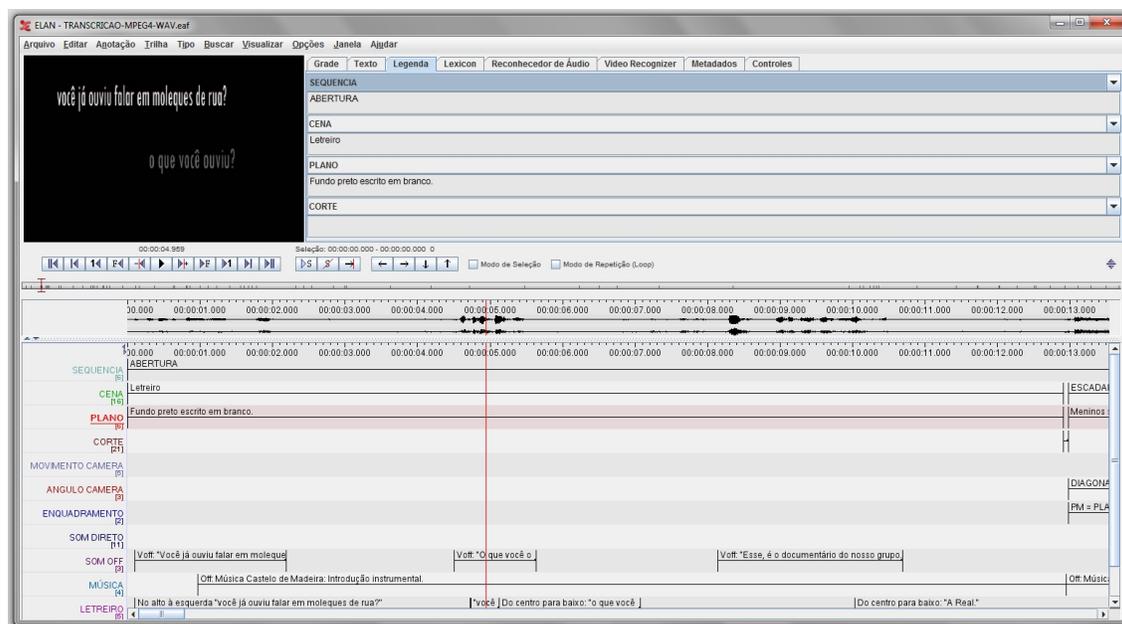


Figura 4.1: Transcrição do Vídeo feita através do Elan.

³Gostaria de agradecer ao colega Rodrigo Esteves de Lima Lopes por me apresentar o software.

4.2 Descrição

O curta “A Real” é um vídeo de 4 minutos e 36 segundos. A partir da transcrição inicial reconhecemos 5 seqüências que compõem o filme: Abertura, Entrevistas, Capoeira, Fechamento, Armações/Créditos.

A seguir, apresentaremos todos os planos que compuseram esse vídeo na ordem do seu aparecimento. Para fins analíticos separamos (visualmente) esses planos utilizando um dos primeiros frames de cada plano para representá-lo. Da mesma forma, o ordenamento das tabelas das seqüências são apresentadas conforme a ordem de aparição no vídeo.

Nas figuras abaixo, no campo “corte” alguns frames recebem o sinal * para indicar que não se trata do corte tradicional que separa dois planos. No caso da figura 4.2 , por exemplo, dividimos a cena dos letrados, mas não consideramos que a transição dos letrados sejam da mesma natureza que os cortes das imagens do vídeo. Consideramos planos apenas as imagens produzidas por câmera e não as animações dos letrados. Mas para indicar o modo como foi feita a transição dos letrados aproveitamos para deixar indicado na própria tabela. Por essa razão também na codificação dos planos demos a mesma numeração (P1) diferenciando apenas através do acréscimo de uma letra (P1a), pois não se tratam de planos diferenciados, apenas de efeitos de animações.

Por fim, algumas abreviações que utilizamos nas figuras: *Voff* = Voz off; *Vout* = Voz out; *Vin* = Voz in; Ent. = Entrevistador; Ento. = Entrevistado.

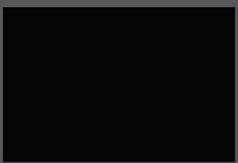
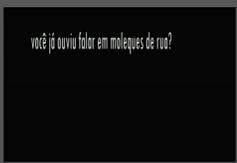
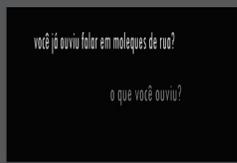
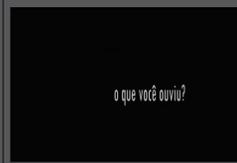
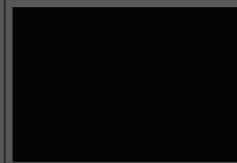
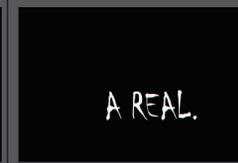
| Sequência | 1 - ABERTURA | | | | | | |
|---------------|---|---|--|---|---|---|------|
| Cena | Letreiro | | | | | | |
| Plano |  |  |  |  |  |  | |
| Código | S1C1P1a | S1C1P1b | S1C1P1c | S1C1P1d | S1C1P1e | S1C1P1f | |
| Movimento | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| Ângulo | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| Enquadramento | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| Som direto | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| Som Off | | Voff: "Você já ouviu falar em moleques de rua?" | Voff: "O que você ouviu?" | | Voff: "Esse, é o documentário do nosso grupo." | | |
| Música | | Off: Música Castelo de Madeira - Introdução Instrumental. | | | | | |
| Corte* | -- | Seco* | Fade In* | Seco* | Fade out* | Seco* | Seco |

Figura 4.2: Transcrição da sequência 1.

| Sequência | 1 - ABERTURA | | | | | |
|---------------|---|--|--|---|-------|--|
| Cena | Escadaria | | | | | |
| Plano |  |  |  |  | | |
| Código | S1C2P1 | S1C2P2 | S1C2P3 | S1C2P4 | | |
| Movimento | <i>zoom-out</i> | <i>zoom-out</i> | <i>zoom-out</i> | | | |
| Ângulo | DT, CP | DT, CP | DF, CP | DF, CP. | | |
| Enquadramento | PM | PM | PM | PM | | |
| Som direto | | | | <i>Out: Vozes de meninos ao fundo</i> | | |
| Som Off | Música Castelo de Madeira | Música Castelo de Madeira | Música Castelo de Madeira | Música Castelo de Madeira | | |
| Música | <i>Off. Vocal: ``sou príncipe do gueto só quem é desce e sobe a ladeira...``</i> | <i>Off. Vocal: ``...sou príncipe do gueto e ``</i> | <i>Off. Vocal: ``meu castelo é de madeira... Sou príncipe do gueto só quem é desce e sobe a ladeira. Sou príncipe do gueto e meu castelo é de madeira.``</i> | <i>Off. Vocal: ``milhões de brasileiros não tem teto, não tem chão. Eu sou apenas mais um na multidão``</i> | | |
| Corte | Seco | Seco | Fusão | Fusão | Fusão | |

Figura 4.3: Transcrição da sequência 1.

| Sequência | 2a - ENTREVISTAS | | | | | | |
|---------------|---|--|---|--|--|-------|--|
| Cena | Entrevista 1 | | | | Entrevista 2 | | |
| Plano |  00:00:45:402 |  00:00:49:082 |  00:00:51:491 |  00:00:58:294 |  00:01:11:073 | | |
| Código | S2aC1P1 | S2aC1P2 | S2aC1P3 | S2aC1P4 | S2aC2P1 | | |
| Movimento | | | | | zoom-in | | |
| Ângulo | DF, P | DF | DF, P | F, DF, P. | DF, P | | |
| Enquadramento | Ppróx. | PA | Ppróx. | Ppróx. | PP/Close-up | | |
| Som direto | Vout: Entrevistador: "Você faz o quê pra comer?" | | Vin: Entrevistado: "...ganho... faço um monte de coisa. " Vout: Entrevistador: "Cê estuda?" Vin: Entrevistado: "Não." | Vin: Entrevistador: "Gostaria de voltar pra casa?" Vin: Entrevistador: "E por quê que você não volta?" Vin: Entrevistado: "Porque,... minha guarda... a guarda minha tá com outra pessoa, daí... eu não quero ir para a casa dessa pessoa. eu quero ir pra casa da minha avó." | Vout: Ent.: "Conta alguma coisa que aconteceu na sua casa... que você não gostou... Ou que te fez sair de lá. Vin: Ento.: "Ah,... muita briga. Vout: Ent.: "E como é que foi? Vin: Ento.: "hã?... Faca. Faca... espeto. hum!... [clique]!" | | |
| Som Off | | Voff: Ento.: "Eu peço" | | | | | |
| Música | | | | | | | |
| Corte | Fusão | Fusão | Fusão | Seco | Fusão | Fusão | |

Figura 4.4: Transcrição da sequência 2a.

| | | |
|----------------|---|------|
| Sequência | 3 - CAPOEIRA | |
| Cena | Jogando capoeira | |
| Plano |  | |
| Código | S3C1P1 | |
| Movimento | | |
| Ângulo | P | |
| Enquadramento | PA | |
| Som direto | Música- <i>in</i> : Garoto tocando pandeiro e cantando. | |
| Som <i>Off</i> | | |
| Música | Vocal- <i>in</i> : "Pau rolou, caiu, ôia caiu na margem e ninguém viu. Pau rolou, caiu, ôia caiu na margem e ninguém viu. Ah, quebra, quereba, quebra. Então quebra, quebrada, quebra." | |
| Corte | Fusão | Seco |

Figura 4.5: Transcrição da sequência 3.

| Sequência | 2b - ENTREVISTAS | | | | | | |
|---------------|--|---|--|---|--|-------|--|
| Cena | Entrevista 3 | | Entrevista 4 | Entrevista 5 | | | |
| Plano |  00:01:52:826 |  00:02:05:012 |  00:02:20:685 |  00:02:29:920 |  00:02:37:550 | | |
| Código | S2bC3P1 | S2bC3P2 | S2bC4P1 | S2bC5P1 | S2bC5P2 | | |
| Movimento | | | | | | | |
| Ângulo | DF, P | DF, P | DF, P | F, CP | F, CP | | |
| Enquadramento | PPróx. | Ppróx. | Close-up | PP | PP | | |
| Som direto | <i>Vout:</i> Entrevistador: "Você tem irmãos?" <i>Vin:</i> Entrevistado: Tenho." <i>Vout:</i> Entrevistador: "E eles tão aonde?" <i>Vin:</i> Entrevistado: "O meu irmão/ a minha irmã... tá na minha casa/deve tá na minha casa,... e o meu irmão tá preso." | <i>Vout:</i> Entrevistador: "Quê que você fica fazendo na rua?" <i>Vin:</i> Entrevistado: "Ah,... o que que eu fico fazendo?... Ah, eu peço, né. Eu limpo vidro de carro." <i>Vout:</i> Entrevistador: "E onde você dorme?" <i>Vin:</i> Entrevistado: "Eu? Na rua. Perto do pão de açúcar eu peço." | <i>Vout:</i> Entrevistador: "Quanto tempo ai que você está na rua?" <i>Vin:</i> Entrevistado: "Ah, eu tenho experiência de seis anos,... agora direto assim/ essa última vez eu tô voltando agora." | <i>Vin:</i> Entrevistado: "Ah, tem vez que eu... saio. Eu vou pra rua depois volto pra casa. Depois eu saio de novo. É sempre assim." | <i>Vin:</i> Ent.1: "Você tem vontade assim de voltar pra sua casa?" Ento.: "Tenho." Ent.1: "E por quê você não fica lá de vez?" Ento.: "Ah... muitos problemas com a família." Ent.2: "Seu pai já chegou a te bater alguma vez?" Ento.: "Já." Ent.3: "E quantos irmãos você tem?" Ento.: "Agora eu tenho... três irmãos." Ent.2: "Com quantos anos você veio para a rua a primeira vez?" Ento.: "A primeira vez eu vim com... nove anos." Ent.3: "Quantos anos você tem agora?" Ento.: "Dezoito." Ent.2: "Foi difícil pra você?" Ento.: "Não." Ent1: "Você passa muito frio na rua?" Ento.: "Passo". Ent.2: "Como que você faz para se proteger do frio?" Ento.: "Ah, eu... coloco os braços dentro da camiseta e durmo." Ent.3: "Você sente muito fome na rua?" Ento.: "Sinto." | | |
| Som Off | | | | | Música Castelo de Madeira | | |
| Música | | | | | 00:03:25:986 Off: Música Castelo de Madeira - batida de base. | | |
| Corte | Seco | Seco | Fusão | Seco | Seco | Fusão | |

Figura 4.6: Transcrição da sequência 2b.

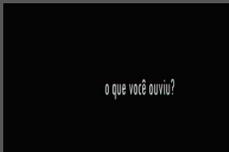
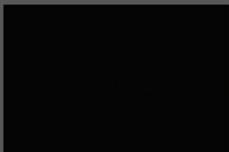
| Sequência | 4 - FECHAMENTO | | | |
|----------------|---|---|---|---------|
| Cena | Semáforo | | Letreiro | |
| Plano |  00:03:28:465 |  00:03:33:703 |  00:03:35:003 | |
| Código | S4C1P1 | S4C2P1a | S4C2P1b | |
| Movimento | | -- | -- | |
| Ângulo | D, P | -- | -- | |
| Enquadramento | PM | -- | -- | |
| Som direto | | -- | -- | |
| Som <i>Off</i> | <i>Voff.</i> "Você já ouviu falar em moleques de rua?" | <i>Voff.</i> "O que você ouviu?" | -- | |
| Música | <i>Off.</i> Música Castelo de Madeira - batida de base. | <i>Off.</i> Música Castelo de Madeira - batida de base. | <i>Off.</i> Música Castelo de Madeira - batida de base. | |
| Corte | Fusão | Fade out | Seco* | Fade in |

Figura 4.7: Transcrição da sequência 4.

| Sequência | 5 - ARMAÇÕES/CRÉDITOS | | | | | |
|---------------|---|---|---|--|--|---|
| Cena | Repente | | | Risos | Repente | |
| Plano |  00:03:35:487 |  00:03:46:864 |  00:03:51:804 |  00:03:55:203 |  00:04:06:021 |  |
| Código | S5C1P1a | S5C1P1b | S5C1P1c | S5C2P1 | S5C1P2 | |
| Movimento | | | | zoom-in | | |
| Ângulo | DF, P | DF, P | DF, P | F, CP | DF, P | |
| Enquadramento | PP | PP | PP | PP / CLOSE-UP | PP | |
| Som direto | Música-in: Repente | Música-in: Repente | Música-in: Repente | Vin: Ent.2: "Você já teve alguma namorada?" Ento: "Já." Vout: Ent.1: "Corta!" Vin: Ento.: "Corta!". [risos] Vout: Ent.1: "Quem era?" | Música-in: Repente | |
| Som Off | | | | Música-off: Repente | | |
| Música | Vocal-in: "Eu canto pra mulher gorda você canta pra magrinha. No mundo não existe mulher boa igual a minha." [2x] | Vocal-in: "A minha mulher é gorda, mas eu gosto muito dela. Pesa | Vocal-in: "105 kilos, come numa tigela. Mas somente o quê..." | Off: Música de fundo: Continuação do Repente. Vocal ininteligível. | Vocal-in: "E a mulher quando tem força dada por nosso senhor. Com ela não tem preguiça nem na hora da dor. Quer ver o que é gostoso quando ela..." | |
| Corte | Fade In | Seco* | | Seco | FusSeco | Seco |

Figura 4.8: Transcrição da sequência 5.

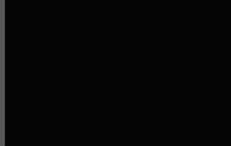
| Sequência | 5 - ARMAÇÕES/CRÉDITOS | | | | | |
|---------------|---|---|--|---|---|---|
| Cena | Risos | | | Repente | | |
| Plano |  00:04:15:588 |  00:04:22:545 |  00:04:29:074 |  00:04:31:311 |  00:04:34:900 |  00:04:36:077 |
| Código | S5C2P2 | S5C2P3 | S5C1P3a | S5C1P3b | S5C1P3c | S5C1P3d |
| Movimento | <i>zoom-out</i> | | | | | |
| Ângulo | F, CP | F, CP | DF, P | DF, P | DF, P | |
| Enquadramento | PP | PP | PP | PP | PP | |
| Som direto | <i>Vin:</i> "Corta!"[risos] | <i>Vin:</i> "Arruma o cabelo aí, Adriano, seu cabelo tá feio." [risos] | <i>Música-in:</i> Repente | <i>Vin:</i> "Moça dá um pedaço?" [risos] | <i>Vin:</i> [risos] | <i>Out:</i> Barulho de Trânsito ao fundo. |
| Som Off | <i>Música-off:</i> Repente | <i>Música-off:</i> Repente | | | | |
| Música | <i>Vocal-off:</i> "...faz amor." | <i>Vocal-off:</i> ininteligível. | <i>Vocal-in:</i> "Tu gosta muito dela, mas se der um vento leve você..." | | | |
| Corte | Fade In | Seco | Seco | Seco* | Seco* | Fade Out |

Figura 4.9: Transcrição da sequência 5.

4.3 Análise da composição fílmica

A primeira parte desta análise, feita na sessão de descrição dos dados visou chamar a atenção dos linguistas aplicados para a função comunicativa de diferentes recursos exploradas no vídeo exemplificando como elas podem contribuir para a construção de diferentes sentidos que quando integrados geram um conjunto de interpretações possíveis para o produto criado. Toda descrição, por mais transparente que pretenda ser, já carrega em si um olhar, simplesmente por ter sido transcodificada. A própria geração desses dados em 2007 já estava carregada de viéses analíticos dos próprios participantes e, agora, como transcodificamos esses dados dentro uma orientação de reflexão acadêmica, eles ganham um novo contexto e, portanto, novos sentidos. Assim, a seguir passaremos a refletir sobre alguns elementos que compuseram esse vídeo e quais foram as implicações desses recursos na construção das interpretações realizadas.

Gostaríamos de começar por uma característica bastante evidente do vídeo que é a instabilidade da câmera que acompanha praticamente todo o vídeo. Essa instabilidade provocada pela câmera na mão, pelo próprio respirar do operador, pelo fato dele segurar uma câmera pequena nas mãos por muito tempo, pode acarretar problemas para a recepção. Mais especificamente o espectador pode sentir um certo desconforto já que, em alguns momentos, perde a visão do elemento mais importante da cena. Essa trepidação indica tanto que as imagens foram todas captadas com câmera na mão (isto é, não foi utilizado um tripé para estabilizar a imagem) bem como o operador da câmera ou é inexperiente ou deliberadamente pretende algo com essa movimentação. No caso deste vídeo, não houve o uso do tripé e os operadores de câmera tinham pouca experiência. Entretanto, o efeito dessa instabilidade nos remete a um jeito de filmar bastante caseiro, dando um ar mais familiar às imagens.

Do ponto de vista da audiência, ao saber quem são os autores do vídeo (meninos de rua) esse tremido coloca essa audiência numa situação de cumplicidade maior com o olhar que esses meninos enunciam, ou seja, constrói um empatia no espectador que passa a reconhecer nesse tremido um elemento de autenticidade da imagem. Essa

4. Análise dos Dados

câmera ingênua, como fala [Bernadet \(2003\)](#), constrói uma identidade mais refinada desse sujeito que enuncia através do vídeo. Se os planos fossem todos muito bem acomodados e os movimentos de câmera perfeitos, não se teria o mesmo efeito de autenticidade que se tem. Seria mais convencional (dada a nossa grande familiaridade com imagens de câmeras não trêmulas), entretanto muito menos marcante, já que poderia ter o efeito de um certo ar de “fabricação de imagem”. O amadorismo no registro das imagens cria, portanto, uma falsa ilusão de maior transparência, ou melhor, maior coincidência entre a realidade e a sua representação no produto fílmico. Mas, nesse vídeo, como já mencionado, esse tipo de captação da imagem não foi uma ação deliberada e intencional, foi resultado da própria falta de experiência do cinegrafista. Ademais, nesse caso, o efeito de autenticidade produzido pelo uso amador da câmera ajudou a mascarar um certo refinamento na escolha de alguns cortes que conduziram a algumas interpretações sobre a progressão fílmica.

Através da transcrição podemos ver que os tipos de cortes utilizados no vídeo foram corte seco, fusão e *fade in* ou *out*, não ocorrendo outros tipos de corte com efeitos especiais. Existe espaço para um gradiente entre um corte seco e uma fusão, possibilitando que ela seja mais ou menos longa. Dessa forma, para trazer uma transcrição um pouco mais exata do que a vista natural nos permite, extraímos todos os frames do vídeo (um total de 8295 quadros) e comparamos a quantidade de quadros nas transições para definir, caso a caso, se tratava-se de um corte seco ou de uma fusão. Um exemplo disso pode ser visto na figura 4.8, na transição do plano S5C2P1 para o plano S5C1P2 o corte está definido como *FusSeco* indicando que esse corte é um gradiente de intervalo entre os valores de referência usados no próprio vídeo para o corte seco e o corte fusão. Em outras palavras, esse corte não é tão longo quanto os outros cortes de fusão do vídeo, mas também não é tão curto quanto um corte seco.

Assistindo às gravações dos encontros, pudemos perceber que o corte da sequência de fechamento (Figura 4.7, p.80), especificamente o corte (*fade out*) do plano S4C1P1 para o plano S4C2P1 corresponde a um desejo de um dos meninos de que essa cena durasse mais e o uso desse tipo de corte contribui para a simulação de uma sensação de

4. Análise dos Dados

suspensão temporal. Outros recursos de edição podem ser usados para prolongar a duração de uma cena, entretanto, em geral, eles dependem da existência de mais material gravado. Nessa cena, em específico, a meta dos meninos era mostrá-los mendigando no sinal, contudo, durante a captação, a equipe do MaM censurou essa tomada (o que ocasionou um material bruto de apenas 12 segundos) com a justificativa de que a captação desse tipo de imagem poderia acarretar em problemas legais para essa produção.

Os cortes *Fade In/Out* são geralmente usados como abertura ou fechamento do filme, mas neste caso, além de separar a quinta sequência do restante do filme, ele também resultou no efeito de acentuar a cena do semáforo dando-lhe destaque. Assim, nessa sequência, o uso do *fade*, o uso da música e a voz da narração simularam esse efeito de suspensão temporal que compensaram a falta do material imagético.

Refletindo retrospectivamente, é possível considerarmos ainda outra possibilidade de contornar o problema de gravar imagens em situações degradantes permitindo que a cena fosse enriquecida e prolongada. Durante a captação poderiam ter sido feitas tomadas de outros planos que compõem o universo do fazer dinheiro no sinal como um *close-up* do semáforo, ou das lanternas de freio dos carros parados no semáforo, um plano detalhe de uma mão segurando um rodinho ou de um rodinho dentro do balde. Durante a edição essas imagens poderiam ser inseridas na cena prolongando-a, contextualizando melhor o universo que está sendo apresentando ao espectador e ainda proporcionando um momento de reflexão como era o desejado para essa última sequência. Esse recurso de composição (conhecido como *insert*) é tão comum, que sua existência e função passa muitas vezes despercebida pela audiência e precisa ser reconhecida pelos sujeitos quando eles saem da posição de espectadores para a posição de produtores, pois esses elementos dizem respeito aos recursos expressivos oferecidos pela linguagem fílmica propriamente dita.

No que diz respeito à totalidade do curta-metragem, podemos considerar a quarta sequência como a última sequência entendendo a quinta sequência como um momento à parte da composição geral do filme. O corte em *fade* que antecede a entrada da quinta sequência (Figura 4.8, p.81) é um indicativo de que ali se inicia um outro enunciado,

4. Análise dos Dados

isto é, um outro filme. E de fato, a montagem dessa sequência foi toda indicada pelos garotos, mas eles não estiveram presentes durante a sua finalização. Como pode ser visto na transcrição, ocorre uma mudança de tom nessa sequência. Mais uma vez isso pode ser explicado a partir das interações que ocorreram durante a edição.

Durante as filmagens, a prática de organizar a captação do filme através das palavras “ação” e “corta” se transformou numa brincadeira e todos o garotos envolvidos na cena queriam falar as palavras de ordem ao mesmo tempo gerando sempre muita confusão e muitas risadas. Ao realizarem a decupagem, os garotos selecionaram essas diversas tomadas em que os entrevistados e os entrevistadores ou riam muito ou diziam “corta” e “ação”, pois queriam fazer uma brincadeira colocando essas cenas todas em uma sequência no final do filme, a qual eles nomearam como “armações”.

No meio audiovisual, o formato escolhido para a quinta sequência não é um formato inteiramente novo. Ele é muito semelhante ao *gag reel* que costuma aparecer no final dos filmes (em geral, filmes cômicos). Aqui no Brasil esse formato é comumente referido como os “erros de gravações”. Tipicamente, esse tipo de excerto não faz parte do filme, mas é um adendo ao filme que carrega elementos humorísticos. O “A Real”, durante todas as outras sequências não traz outras marcas de humor. O que torna a quinta sequência mais distante do restante do filme. Através das interações durante a edição fica evidente que para os garotos também é assim, pois um deles está especialmente interessado apenas nessa sequência e diz para o outro “você cuida do filme que eu cuido das armações”. Contudo, por uma questão de tempo essa sequência não pode ser finalizada com a presença dos garotos, pois a sala e os equipamentos disponibilizados para a edição dependiam de uma agenda organizada pela Unicamp e não havia nessa agenda outro dia disponível. Assim, a equipe da midialogia terminou, posteriormente, a montagem dessa sequência seguindo as indicações que os garotos lhes deixaram.

Dadas as condições de produção dessa quinta sequência e a incidência de tantos elementos na sua montagem, considero essa sequência a mais complexa de todas. Diferentemente das outras sequências, nessa ocorre uma montagem paralela: duas cenas (repente e risos) são interpoladas ao longo da sequência. Esse tipo de montagem não se-

4. Análise dos Dados

quencial indica um certo refinamento na manipulação do filme e como sabemos, através dos dados gerados, trata-se de uma contribuição da equipe da midialogia, com o intuito de atender às intenções comunicativas explicitadas pelos garotos.

Além disso, a entrada e a saída dos créditos, a mudança no tamanho e na posição da tela visível da cena produzem um fluxo intenso. Isso corrobora a intenção humorística da sequência. Em razão dessa dinâmica, podemos dizer que, nesse caso, esse tipo de montagem se aproxima da montagem televisiva, em que os planos são mais curtos produzindo uma sensação de maior velocidade.

João Moreira Salles entrevistado no filme [Lentes de Observação \(2005\)](#) fala que uma das diferenças técnicas dos produtos audiovisuais feitos para TV e os feitos para cinema está especialmente na duração dos planos. A TV trabalha com planos mais curtos enquanto o cinema pode explorar os planos longos.

Apesar dessa não ter sido uma discussão que se colocou durante as interações dos três grupos participantes (garotos, MaM e alunos da midialogia) podemos ver nessa escolha a mobilização (possivelmente inconsciente) de um certo repertório televisivo durante as escolhas da montagem. Essa mobilização pode ter ocorrido em razão da produção do curta acontecer juntamente com a produção do programa de TV (ver sessão ‘[a proposta da midialogia](#)’ na página 56). Ademais, a proporção de imagem adotada no vídeo (1,33 ou 4:3) conforme o padrão clássico usado para TV/DVD e a não utilização da proporção para cinema (1,77 ou 16:9)⁴ reforçam essa incorporação do “A Real” pelo programa de TV.

Outro aspecto que gostaríamos de chamar a atenção nessa quinta sequência é a composição do som. O sincronismo do áudio evidencia que a montagem dessa sequência foi constituída da seguinte forma. A primeira cena (S5C1), que é a cena do repente, foi posta na sequência. Em seguida, os excertos selecionados para as armações (S5C2) foram colocados em cima de alguns trechos da cena do repente. Nessas intersecções, a imagem da nova cena (a dos risos) substitui a cena do repente, mas o áudio das duas cenas são mantidos. A única alteração feita é que na entrada da cena dos risos (S5C2) o

⁴A proporção da imagem é extraída da divisão da largura da tela pela sua altura.

4. Análise dos Dados

áudio do repente é abaixado para que se ouçam com mais clareza a conversa e os risos. Ao manter o áudio do repente, o som mais audível é o pandeiro e essa combinação dos dois áudios (risos entrando e saindo de cena e o toque do pandeiro constante e rápido) reforça a sensação de alegria e descontração.

Esse tipo de escolha é um pouco mais refinado pois não é a mera justaposição de imagens, requer um certo domínio técnico e estético e, evidentemente, essa foi uma contribuição importante feita pela midialogia. Entretanto, a experiência de edição proporcionou algumas percepções técnicas aos garotos participantes. Um exemplo disso é a questão do tempo. A duração de alguns segundos ganha muita saliência no audiovisual e conforme for a montagem essa saliência pode ganhar efeitos mais dramáticos, mais descontraídos, mais longos ou mais curtos. Em filmes de ficção é comum uma cena, que no tempo “real” duraria cerca de 30 segundos, demorar minutos para se desenrolar na tela. A compressão ou distensão temporal pode proporcionar um engajamento maior ou menor do espectador com a cena: o prolongamento do tempo pode ajudar a simular no espectador o sentimento de quem vivencia aquele evento mostrado na cena.

Essa capacidade de condensar o espaço-tempo com a qual as narrativas (audiovisuais ou literárias) lidam é chamada de diegese (IEDEMA, 2001, p. 187). E esse modo de transcorrer o tempo no audiovisual varia muito conforme o tipo de linguagem adotada. O saber lidar com o tempo audiovisual foi um conhecimento paulatinamente regulado pelos garotos no decorrer da edição. Assim, na primeira cena da sequência de abertura (S1C1, letreiros) do filme eles começaram sugerindo que durasse 1 minuto. Até que a percepção da carga dramática que o prolongamento de uma cena pode acarretar foi melhor percebido pelos meninos na medida em que na sequência do semáforo (S4C1) eles questionaram como poderiam fazer com que esse trecho de filme durasse mais tempo, já que o *take* era realmente muito curto, como vimos acima.

O último elemento da quinta sequência que deve ser examinado é a colocação dos créditos. Apesar de pouco visto pelo público, os créditos representam parte importante de uma produção coletiva como o vídeo em geral. No caso do “A Real” os créditos foram pensados e inseridos pela equipe técnica da midialogia. É possível pensar que

4. Análise dos Dados

esse elemento poderia ter sido construído de outra forma, caso as condições de produção tivessem permitido a participação direta dos garotos. É possível, por exemplo, que se os meninos elaborassem os créditos eles optassem por formas alternativas como os tipos de letras usados nas pichações. Ou então que a música de fundo fosse trocada por um *rap*, ou ainda, os nomes, a ordem e as categorias apresentados nos créditos poderiam ser outros. No plano S5C2P1 (Figura 4.10) poderia ser questionado por que os patrocinadores e apoiadores aparecem na categoria “Agradecimentos” da mesma forma como a equipe técnica da midialogia (S5C2P2, Figura 4.11) que se envolveu diretamente no processo de realização do vídeo. Os garotos não tiveram contato com esses patrocinadores, foi a equipe de produção do projeto todo que providenciou os patrocínios que viabilizaram tanto o vídeo dos garotos quanto o programa de TV da midialogia e, portanto, é possível prever que, para eles, esses grupos fossem diferenciados.



Figura 4.10: Patrocinadores.



Figura 4.11: Participantes diretos.

4. Análise dos Dados



Figura 4.12: A escolha dos nomes.

No próprio plano de indicação da autoria (S5C1P1b, Figura 4.12) os garotos poderiam escolher nomes diferentes para si, inventar um outro nome artístico ou trazer apelidos com os quais se identifiquem, talvez escrever seus nomes com a letra do grupo de pichação com o qual se identificam. Esse conjunto de possibilidades nos levam a conjecturar que participar das decisões na colocação dos créditos proporcionaria aos garotos uma reflexão sobre as diversas etapas de toda a produção e sobre os diferentes papéis assumidos pelos diversos envolvidos que proporcionaram a realização do vídeo. Esse momento lhes permitiria, em alguma medida, perceber que eles não participaram de uma etapa importante de todo esse processo: a produção. Não participaram das pequenas decisões concretas como providenciar transporte, almoço, câmeras, fitas, energia elétrica, DVDs, etc que não só viabilizam o trabalho como interferem na direção dada à construção do conteúdo.

Por fim, a própria existência de uma sequência como a dita “armações” nos leva a ampliar outra discussão que é posta por [Alvarenga \(2004, p.192\)](#) segundo a qual, os casos por ela acompanhados valorizavam a função social do vídeo a despeito da sua função estética. A quinta sequência é um indicativo de que existe sim um potencial para a exploração estética. Esses diversos planos de risos de ‘corta’ que os diretores desejavam acrescentar era uma ação no sentido estético que foi parcialmente suprimida pelo objetivo ético/social: aproveitar ao máximo os 5 minutos de vídeo para mostrar aspectos da própria vida dos meninos de rua.

4. Análise dos Dados

A escolha do tema do vídeo foi definida pelos garotos, mas desde o momento em que se fez a proposta de atividade com vídeo a esses meninos até a escolha do último plano o MaM e a midialogia chamavam a atenção para eles refletirem sempre sobre o que e como eles gostariam de falar com a audiência, que tipo de impressão eles gostariam que essa audiência tivesse dos meninos de rua e do trabalho que eles estavam fazendo como diretores de um vídeo. Assim, a quinta sequência escapou um pouco dos limites impostos pelas questões de cunho sociológico e acabou sendo uma criação para o próprio divertimento dos garotos, uma brincadeira, uma gozação. Em oposição a essa composição mais lúdica e estética da quinta sequência, outras sequências trazem características dessa sua função social que os vídeos de experimentação social incorporam, estando, portanto, mais próximas das colocações teóricas de Alvarenga.

Por exemplo, na sequência de abertura (Figura 4.2, p. 75) a voz em *off* da primeira cena (S1C1P1) diz três frases na seguinte ordem “Você já ouviu falar em moleques de rua?”; “O que você ouviu?”; “Esse é o documentário do nosso grupo”. A expressão ‘nosso grupo’ indica que essa voz pertence a algum menino de rua em decorrência das duas perguntas anteriores e que o grupo em questão é, portanto, um grupo de meninos de rua. Visualmente, essa imagem de “grupo” é reforçada na cena seguinte (S1C2P1,2 e 3) em que diversos garotos se encontram, se cumprimentam, sobem a escadaria e sentam-se juntos no topo dela; tipicamente como qualquer grupo de garotos poderia fazer.

A palavra “grupo” nos diz algo mais sobre o interlocutor intencional desse enunciado. Essa não é uma aplicação usual dessa palavra por parte dos meninos de rua. Quem enxerga a categoria “meninos de rua” como um grupo, não são eles próprios, é um outro. A escolha dessas frases e dessa maneira de se auto-referenciar (**nosso grupo**) feita pelos meninos pode ser interpretada como uma resposta aos seus parceiros e interlocutores durante a produção (a equipe técnica), pois eram esses “outros” que reconheciam os meninos como um “grupo”.

Através desse enunciado verbal, esses meninos corporificam e correspondem à expectativa que esse interlocutor imediato faz deles próprios. Essa dinâmica de performar aquilo que o outro espera é o que chamamos de “viração” no capítulo um e aqui apre-

4. Análise dos Dados

sentamos sua emergência no material audiovisual. Isso é evidência de que, além de ser um recurso material e simbólico, a “viração” desses meninos é um recurso linguístico e, portanto, responsivo.

Retomando a colocação de [Alvarenga \(2004\)](#) que fizemos acima, é possível entender que a valorização da função social do vídeo é resultante de uma expectativa que os grupos alheios à uma certa comunidade tem a respeito de ela se colocar política e socialmente através do vídeo. E, em certa medida, essa expectativa acaba por tencionar a produção deixando em segundo plano o potencial artístico que essa comunidade poderia ou gostaria de desenvolver.

Através das tabelas de transcrição podemos perceber que a composição dos planos do vídeo, de um modo geral, não foi muito explorada e não apresentou muitas variações. Isso indica que faltou trabalhar com os garotos os efeitos discursivos dos movimentos de câmera, do enquadramento, os aspectos mais “linguísticos” do fazer audiovisual. Os encontros em sala de aula enfocaram as questões de conteúdo (sobre o que falar), organização (onde, quem gravar) e alguns detalhes técnicos muito genéricos, como ligar a câmera, fazer a regulagem de branco⁵ e não exploraram, por exemplo, exercícios de composição fotográfica para planejar uma tomada, técnicas de entrevistas, ou a discussão mais aprofundada de referenciais fílmicos que poderiam orientar algumas escolhas da captação. Em outras palavras, durante a reflexão teórica em sala de aula faltou correlacionar o produto final (o filme) com as escolhas técnicas que proporcionaram aquele resultado. As aulas restringiram-se muito a alguns aspectos tecnicistas da produção, sem relacioná-los aos efeitos de sentido que as especificidades do meio e da modalidade fílmica permitiriam construir.

Essa questão pode ser percebida em alguns elementos que passaremos a ilustrar aqui. Um exemplo é a falta de cuidado com os elementos que não participam da cena, mas que apareceram no quadro como é o caso das cenas das entrevistas em que pessoas ou partes delas simplesmente “sobram” na composição do quadro (Figura 4.13).

⁵Fazer a regulagem do branco é um procedimento típico de diversas câmeras digitais para definir o que a câmera deve ler como branco e a partir disso fazer a leitura das demais cores.

4. Análise dos Dados



Figura 4.13: Descuidos de composição.

Outro problema bastante recorrente é a saída dos objetos do quadro (Figura 4.14). A sequência da capoeira, uma sequência relativamente curta (19 segundos⁶), poderia ter recebido um tratamento mais refinado no seu enquadramento através da exploração dos movimentos de câmera. Podemos verificar em todo o vídeo que não houve uma exploração efetiva desse elemento. Fazer a câmera passear em círculo ao redor dos capoeiristas seria uma forma efetiva de valorizar a cena da mesma forma como a escolha dos cortes da sequência de fechamento proporcionaram uma outra dimensão de sentido à cena do semáforo. Entretanto, o agravante no caso da capoeira é que essa é uma escolha que precisa ser pensada antes ou durante a captação. Esse é um tipo de recurso que não pode ser adicionado posteriormente na edição (como foi feito com a sequência de fechamento), ele depende totalmente do planejamento prévio da captação, ou de decisões no momento da gravação de um cinegrafista mais experiente; que não era o caso dos meninos.

A cena da escadaria apresenta uma composição confusa (Figura 4.15), pois além da câmera bastante trêmula (sobre a qual já falamos), o excesso de longas linhas retas (do corrimão de ferro posicionado em frente aos personagens, das pilastras de concreto ao fundo e dos degraus da escadaria) entremeando a movimentação e ação dos personagens cria uma confusão visual, reduz a importância da ação que se desenrola e proporciona um incômodo no espectador dificultando a ele acompanhar a ação em cena.

⁶sequencia 1 = 45 seg; sequencia 2a = 48 seg; sequencia 3 = 19 seg; sequencia 2b = 96seg ou 1min36seg; sequencia 4 = 7 seg; sequencia 5 = 61seg.

4. Análise dos Dados

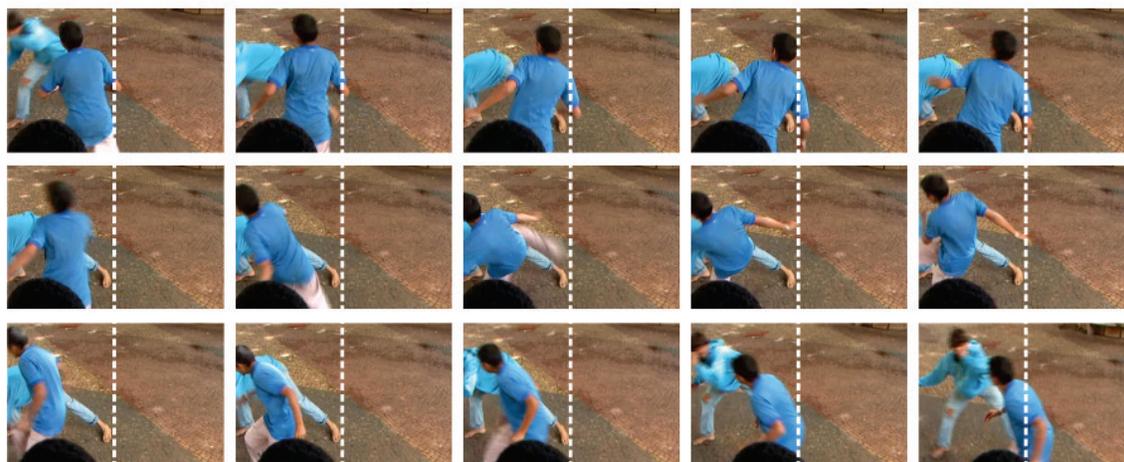


Figura 4.14: Objetos saindo do quadro e ausência de movimentação da câmera.



Figura 4.15: Confusão visual.

Narrativamente, o acontecimento da primeira sequência é o encontro de alguns garotos no pé da escadaria da Prefeitura de Campinas, em seguida eles sobem a escadaria, sentam-se no topo dela, e são abordados pela Guarda Municipal feminina que os “espanta” do local. Um dos meninos ao chegar ao topo da escadaria se deita, concretizando assim uma certa “provocação” à guarda municipal. Ele é o último a se retirar e voltar a descer a escadaria. Apesar dessa “provocação” ser o evento que poderia ser o clímax dessa sequência, durante quase todo o seu transcorrer esse menino que aparece deitado permanece quase completamente fora do quadro.

A ação dos três primeiros planos dessa sequência (S1C2P1,2 e 3) foi totalmente

4. Análise dos Dados



Figura 4.16: Elemento principal fora de quadro.

espontânea, foi a primeira tomada filmada de toda a captação externa⁷ e acabou interferindo na atmosfera do local, alguns transeuntes pararam para olhar, outros ficaram apreensivos e perguntavam o que estava acontecendo. Com isso, o potencial dessa tomada foi justamente o elemento surpresa e refazê-la nunca provocaria o mesmo efeito, em especial, nos agentes da Guarda Municipal que, sem saber, acabaram contribuindo com o argumento do vídeo ao expulsarem os meninos da escadaria.



Figura 4.17: Enquadramento menos confuso.

O plano seguinte (Figura 4.17; plano S1C2P4) foi minimamente melhor planejado e gravado minutos depois. Como se pode ver, a câmera muda de posição, abordando o personagem de maneira um pouco mais confortável ao retirar alguns daqueles elementos visuais que causavam confusão.

Pretendia-se com esse plano gerar mais material sobre a prefeitura, entretanto, o

⁷Esses três primeiros planos da cena da escadaria foram retirados de uma única e mesma tomada que foi editada de modo a valorizar dois elementos: o encontro dos garotos e a expulsão dos mesmos da escadaria.

4. Análise dos Dados

esforço de produzir outras tomadas não progrediu para além da captação desse plano, já que, além desta, não foram gravadas outras imagens que pudessem servir para a descrição deste espaço e sua movimentação. Também não foi pensando durante a edição em recorrer a nenhum tipo de material de arquivo.

Apesar de não ser possível recuperar a reação espontânea das pessoas numa segunda, terceira ou quarta tomada de uma mesma cena, a produção do vídeo poderia ser enriquecida caso explorasse a possibilidade de intercalar planos de diferentes tomadas que apresentassem uma composição mais favorável ou permitissem um jogo de plano/contra-plano, ou uma expressão do entrevistado mais sugestiva, ou a utilização de imagens de objetos e elementos não previstos no roteiro inicial. Assim como durante a edição perdeu-se a oportunidade de fazer emergir de modo mais concreto percepções técnicas das gravações a partir da comparação entre as diferentes tomadas e também da exploração do jogo de recortar e colar imagens e cenas, de certa forma, o produto final perdeu a oportunidade de possibilitar que os garotos comparassem diferentes tomadas e pudessem escolher entre elas a que melhor expressasse suas intenções comunicativas. Esse talvez seria um dos caminhos possíveis para desenvolver o seu senso crítico em relação à produção fílmica, já que lhes proporcionaria maior consciência das possibilidades de narrativas não calcadas nos recursos da expressão verbal/oral.

Outra questão a ser considerada é a ausência de um plano mais aberto na primeira sequência descrevendo o espaço geral em que os personagens estão se movimentando. Isso dificulta ao espectador reconhecer o espaço das ações que ocorrem nos planos da cena. Essa característica é ainda mais acentuada pelo fato de a câmera estar em posição de *zoom*, pois esse recurso reduz a amplitude de visão sobre os elementos de fundo. É possível dizer que, por um lado, na cena de abertura, o uso de planos gerais ou mais abertos são mais funcionais no sentido de que carregam um potencial descritivo de localizar a audiência no espaço, no tempo e no tema. Mas, por outro lado, reduzir as informações de fundo e fechar o enquadramento num plano médio ou mais fechado, coloca em evidência os atores e suas ações, conduzindo o espectador a prestar atenção especialmente àquelas pessoas e ao acontecimento que está se desenrolando, e que, neste

4. Análise dos Dados

caso, de fato culminou num evento de força argumentativa como a expulsão do menino pela Guarda Municipal. Dessa forma, mesmo contando com a contribuição da acaso, essa alternativa acabou cumprindo seu papel genérico de introduzir o tema.

Da mesma forma, o plano médio utilizado em S4C1P1, não realça as dimensões do cruzamento e favorece a ação dos sujeitos em cena, a qual era para ter mostrado a prática de pedir dinheiro no sinal, mas acabou não mostrando.

Estabelecendo um elo entre as questões empíricas e teóricas, alguns estudos da semiótica sistêmico-funcional sobre vídeos discorrem sobre análises específicas para a movimentação corporal dos sujeitos enquadrados naquilo que pesquisadores nomeiam como análise proxêmica. Especificamente, O'Halloran (2011) faz uma análise sobre a função do olhar e dos gestos num trecho do programa australiano “Q&A: Adventures in Democracy” do dia 29/05/2008⁸. Trata-se de um debate político mediado por um apresentador de TV, realizado num estúdio em que os participantes/debatedores permanecem sentados em lugares determinados, as câmeras fixas são colocadas de modo a cobrir todos os debatedores, além de uma câmera geral para captar a platéia. Nesse tipo de produção, todo o *mise-en-scène* é previamente estruturado restringindo o espaço de ação dos sujeitos.

No caso estudado pela autora, por se tratar de uma gravação extremamente controlada, feita em estúdio, foi possível a reconstituição da direção de todos os olhares e da simultaneidade dos gestos, além do fato de que esse contexto de programa de auditório de debate político já interfere no comportamento dos sujeitos envolvidos. Os debatedores, por exemplo, como pessoas públicas que são, já estão em alguma medida orientados a se adequarem conforme o padrão de comportamento adotado por pessoas públicas frente a uma câmera num programa televisivo de debates.

Contudo, o universo de captação do “A Real” é completamente diferente do universo estudado por O'Halloran (2011). As entrevistas do vídeo são todas feitas na rua de modo mais espontâneo e, por isso, muito pouco estruturado. Elas ocorrem no espaço público em meio ao fluxo cotidiano e estão sujeitas à interferências dessa

⁸<http://www.abc.net.au/tv/qanda/txt/s2255680.htm>

4. Análise dos Dados

dinâmica. Não existiu infra-estrutura de câmeras que pudessem cobrir o espaço extra-campo fornecendo informações sobre a movimentação próxima ao entrevistado. E mais importante, o paradigma que norteia a relação dos sujeitos filmados com a câmera, nesse caso, é diferente da relação pessoa pública/câmera do contexto estudado pela autora. No “A Real”, uma certa “nuvem cinematográfica” passa a “perseguir” esses sujeitos por alguns dos espaços em que eles costumam circular pela cidade. Nessa nuvem cinematográfica tem menino conhecido fazendo pergunta retórica, tem jovem classe média filmando de um lado, tem menino conhecido filmando de outro lado, tem educador tocando pandeiro, tem menino querendo ver a filmagem, tem menino querendo provocar os transeuntes, tem menino sugerindo o que deve ser filmado a seguir, tem menino querendo provocar a polícia, tem educador tentando fazer o grupo não se dispersar. Enfim, existe uma profusão de eventos e de propósitos interagindo nessa nuvem e, dada essa efervescência de eventos, torna-se ingênua e um tanto despropositada uma análise que siga as mesmas orientações de análise previstas para vídeos construídos em condições de produção tão diferentes. Esse despropósito pode ser ilustrado pela reflexão sobre o ângulo de câmera das imagens.

Quanto ao ângulo de câmera adotado nos diversos planos do vídeo também não houve explorações significativas. Todas as imagens utilizadas foram captadas por dois cinegrafistas distintos e as poucas variações de ângulo é devida muito mais à diferença de estatura entre os cinegrafistas do que a qualquer intencionalidade cinematográfica. Ou seja, a excessiva adoção do *Plongée* deve-se ao relevo combinado à estatura do cinegrafista em relação aos elementos da cena e não a uma intenção cinematográfica. Todas as cenas captadas pelo garoto cinegrafista foram captadas num ângulo alto devido à sua estatura, isso só não ocorreu quando o relevo alterou essa balança, como é o caso em S1C2, em que a câmera está posicionada ao pé da escadaria e os elementos filmados estão no topo. Os únicos planos captados por uma arte-educadora foram os planos S2bC4, S2bC5 e S5C2. Nesse caso, assistindo à gravação completa das tomadas feitas por ela, podemos dizer que ocorreu uma movimentação intencional no ângulo da câmera

4. Análise dos Dados

já que não houve nenhuma mudança no relevo⁹. Entretanto, vale dizer que essa arte-educadora já possuía experiência com algumas técnicas fotográficas e é provável que sua exploração dos enquadramentos (mesmo que restrita) resultem dessa experiência prévia.

Nesse sentido, por mais que os estudos da semiótica sistêmico-funcional defendam que a adoção de ângulos altos ou baixos implicam uma relação de poder entre quem olha e quem é olhado pela câmera, essa relação não pode ser endossada por esse estudo, dado que as informações do contexto de produção indicam que não houve intencionalidade na escolha deste recurso filmico. Resta saber se os efeitos de sentido se mantêm, apesar de não ter havido intencionalidade. Sabemos que o sentido não depende exclusivamente da intencionalidade, mas no conjunto do vídeo, nenhum outro elemento corrobora a hipótese de que variações do ângulo possam implicar numa relação de poder ou submissão sobre os elementos da cena.

Esses exemplos de enquadramento e movimento de câmera em comparação com a discussão que fizemos sobre os cortes e edição de som evidenciam que houve um cuidado refinado durante a edição que não ocorreu nas escolhas que foram feitas no momento da captação das imagens. Por se tratar de uma captação em ambiente aberto é previsível que as distrações do ambiente interfiram na produção, o que faltou para a equipe como um todo foi um preparo técnico maior que proporcionasse um certo domínio filmográfico durante a gravação.

A exploração de dois elementos poderiam contribuir para uma mudança significativa nesse sentido. O primeiro seria a prática de refazer as cenas, isto é, ousar experimentar de outras formas, mudando o ângulo, a posição da câmera, mudando o trajeto do sujeito e gravar mais imagens mesmo que sem um propósito específico definido. A existência desses materiais permitiria outros processos criativos durante a edição. É claro que isso também tornaria a edição mais complexa e demorada, já que seria preciso assistir a mais material, separá-lo, selecioná-lo. Também não pode ser ignorado o fato de que na produção do “A Real!” havia uma grande pressão para

⁹As informações sobre o relevo foram conhecidas a partir do material bruto das gravações.

4. Análise dos Dados

priorizar o tempo em busca da finalização do vídeo ao invés de se priorizar o processo, o que poderia resultar na ausência de um produto final. Contudo, ainda assim, algumas cenas adicionais poderiam ter sido feitas rapidamente sem muitos transtornos para a realização do projeto, se essa fosse uma preocupação consensual e primária e se isso estivesse mais claro para a equipe no momento da gravação.

Outro elemento que gostaríamos de chamar a atenção para o seu potencial de exploração é a 'pedagogia das imagens' discutido nos estudos de [Alvarenga \(2004\)](#). A autora extrai essa expressão do reconhecimento de um elemento recorrente nas produções de vídeo comunitário que é a apresentação das referências fílmicas que os cineastas levam para o restante da comunidade do filme. Em outras palavras, os filmes que são exibidos pelos técnicos para os sujeitos envolvidos na produção como forma de ampliar as referências fílmicas do grupo. A produção do vídeo que estamos discutindo também contou com esse momento durante as aulas nas quais foram apresentados alguns filmes aos meninos.

Ao todo foram três filmes assistidos e todos no primeiro dia de encontro. O primeiro filme exibido foi o [Making of Cidade de Deus \(2003\)](#) com o propósito de apresentar um panorama geral da construção de um filme. Nesse momento cabe lembrar que um *making of* não tem, necessariamente, a função de mostrar como se fez um filme, muitas das vezes sua função é a de angariar espectadores ao seduzi-los e entretê-los mostrando partes da sua produção. O segundo filme foi o documentário [O Mundo é uma Cabeça \(2004\)](#), que é um filme sobre o movimento musical Manguebeat surgido no Recife. Esse filme foi exibido com a intenção de levar um filme em formato documentário para delinear algumas características gerais sobre seus elementos junto aos meninos. O terceiro filme apresentado foi [O dia em que Dorival encarou a guarda \(1986\)](#), que é um curta-metragem de ficção que intercala pequenas narrativas articuladas dentro da narrativa principal.

Durante o primeiro encontro o momento de assistir aos filmes não foi preparado adequadamente, inicialmente porque as obras foram pouco contextualizadas e genericamente justificadas dentro do contexto das aulas. Tendo em vista que cada filme teria

4. Análise dos Dados

um propósito mais específico, seria importante especificar e ressaltar esses elementos permitindo assim que os meninos os assistissem com a atenção direcionada a eles. Criar um contexto mais adequado para ver os filmes poderia ter contribuído para a formação dos meninos através de medidas bastante simples: fazer silêncio, apagar as luzes, inibir a conversa paralela para não tirar a concentração e, dado o propósito pedagógico poderiam ter sido pensadas pausas estratégicas chamando a atenção para os elementos que se desejava ressaltar.

O momento de assistir a filmes é uma oportunidade importante para se discutir as leituras possíveis a partir do filme, não só dos aspectos que dizem respeito à história e ao argumento, mas principalmente aos aspectos específicos da composição fílmica. Nisso estariam pequenos exercícios como atentar para os momentos em que são feitos os cortes e como eles são feitos, desconfiar do ordenamento das cenas/idéias, questionar como as cenas foram feitas, qual era a posição da câmera, imaginar outras formas de compor a mesma cena, pois grande parte do trabalho de compreensão depende de um esforço de explicitação dos efeitos de linguagem (imaginação). E, assim como ocorre com a leitura de diversos textos, muitas vezes é necessário assistir ao filme algumas vezes até que se tenha uma leitura mais consistente da obra. Nesse sentido, desenvolver essa percepção mais detalhada do audiovisual a partir do exercício de assistir a filmes de forma dirigida teria contribuído para que os garotos pudessem se apropriar com mais facilidade de alguns recursos e talvez pudessem também explicitar de forma mais consciente suas intenções criativas na captação que fizeram para o próprio vídeo.

Além dos aspectos mais formais que constituem o vídeo devemos observar a sua construção numa perspectiva mais macro. Para tanto precisamos atentar para a articulação dos argumentos e como eles se desenvolvem através da obra.

A pergunta “você já ouviu falar em moleques de rua? O que você ouviu?” abre o vídeo, em seguida, a cena da expulsão dos garotos da escadaria coloca o argumento do conflito entre os meninos com a guarda municipal. E, logo em seguida, vem as cenas de entrevistas com meninos de rua que, em alguma medida, buscam formular uma visão sobre os meninos, convidando o espectador a partilhar desse olhar sobre os meninos de

4. Análise dos Dados

rua.

Ao levantarmos os temas apresentados ao longo do vídeo podemos apontar que as questões giraram em torno dos problemas com a família, com a polícia, questões sobre violência, atividades de rua para a sobrevivência (comer, dormir, esmolar), retorno para casa e brincadeiras (a música e a capoeira). As entrevistas permitem ao espectador depreender que esses garotos todos tem casa, tem família, vão para a rua porque tem atritos com a família, na rua passam frio e fome e não voltam pra casa por causa dos atritos com a família. Sem, contudo, revelar ao espectador com mais precisão os detalhes da relação dos personagens com os temas levantados, isto é, como são esses atritos, qual a posição dos interlocutores desses meninos.

Durante todo o vídeo somente são colocadas vozes de garotos, ao espectador não é dada a oportunidade de ouvir outros personagens, como a mãe, o irmão, a avó; ou outras pessoas próximas que não da família como o motorista abordado pelos meninos no semáforo, a assistente social da instituição em que esse garoto dorme, o professor, o psicólogo ou o educador; enfim, nas entrevistas não há outras vozes além da dos próprios meninos.

Os meninos escolheram apenas entrevistar meninos. Não se construiu com esses meninos a percepção de que é produtivo ampliar o seu leque de entrevistados, entrevistar pessoas de outros segmentos sociais, falar com pedestres, motoristas, assistentes sociais, secretários municipais e ainda assim delinear uma voz própria através das perguntas e da montagem posterior. O fato de haver apenas meninos falando torna o vídeo bastante monolítico e isso proporciona uma certa desconfiança. O entrevistador em momento algum questiona os entrevistados se eles saem de casa porque não querem obedecer aos pais, ou se eles roubam para sobreviver, ou se eles se consideram os causadores de diversos conflitos em que se envolvem, acham responsáveis por viverem na rua. A questão aqui não é responder a essas perguntas, mas a colocação das mesmas proporcionaria uma outra perspectiva ao vídeo. Será que os problemas com a família são realmente o grande fator de ida à rua, como parece transparecer nas entrevistas do vídeo? Ou será que a rua proporciona certas experiências de autonomia, liberdade e

4. Análise dos Dados

satisfação de desejos que esses garotos não podem experimentar em casa, nas escolas ou em outras instituições? Será que todos eles vão para a rua exclusivamente como modo de fugir de um contexto de violência? Ou será que a rua pode ser uma escolha, e não apenas uma fuga? E mais, ao colocarem a questão da ida dos meninos para a rua sempre associada à uma fuga da violência esses garotos estão construindo de si uma imagem de vítimas, resta saber se essa imagem é uma imagem de si tendo em vista esse “outro” interlocutor (classe média, estudante, trabalhador, pagador de impostos e incapaz de enxergar a rua como uma opção de vida) ou se também é uma imagem de vítima que os garotos fazem para si próprios.

Através do material bruto captado, constatamos que algumas perguntas feitas aos próprios meninos escapam desse controle monolítico de condução da imagem de vítima. Ao falar sobre a relação conflituosa com as autoridades policiais o entrevistador pergunta ao garoto se ele “dá motivo” para esse conflito. Ao que o menino responde furtivamente “não sei”. Outra cena não utilizada mas que traria uma outra direção para essa imagem de vítima é o relato que um dos garotos faz sobre um roubo que sofreu por parte de outro garoto. Essas imagens não foram utilizadas porque de certa maneira complexificariam a imagem que o vídeo tenta construir sobre os meninos de rua. A utilização das mesmas implicaria em revelar uma agentividade desses garotos que pode ser julgada negativamente pelo seu interlocutor.

Por fim, no capítulo sobre o documentário vimos que a tradição dos estudos sobre o documentário teve uma longa história de discussão sobre o *status* do documentário, discutindo questões sobre verdade, realidade, verossimilhança, entre outras questões exploradas no desenvolver do presente estudo. Ao nos confrontarmos com as infinitas formas de produções comunitárias, o desenvolvimento profícuo de formatos diversos das produções audiovisuais, a experiência coletiva a partir da interação com esses novos materiais audiovisuais transformou essa discussão numa questão sem grande contribuição teórica. Assim, em nossa análise, buscamos não questionar a veracidade das afirmações do vídeo, mas sim buscar delinear como os sujeitos se colocaram discursivamente através

4. Análise dos Dados

do vídeo que foi produzido.

Considerações Finais

Focamos no presente estudo o processo e o produto da criação de um vídeo - “A Real” - curta-metragem produzido a partir do encontro entre meninos de rua, estudantes de midialogia da Unicamp e arte-educadores de rua do Mano-a-Mano. O intuito de aprofundar nossas reflexões sobre essa experiência teve por objetivo compreender melhor o potencial do uso de produções audiovisuais como recursos educacionais.

As tecnologias audiovisuais estão mais baratas, mais acessíveis e mais próximas das pessoas de todas as classes sociais, o que faz desse tipo de comunicação um recurso muito eficiente. Diversos movimentos sociais tem se apropriado das novas tecnologias como estratégia de refinamento dos seus mecanismos de comunicação social¹.

Tendo em vista que não existem “manuais de uso” das novas mídias pelos movimentos sociais, as diversas comunidades tem se acercado das novas mídias de diferentes formas dadas as suas diferentes necessidades. Algumas mais inovadoras, algumas mais baseadas nas estratégias já utilizadas pela da grande mídia. No entanto, essas diferentes formas de apropriação, apesar de muitas vezes terem uma circulação bastante restrita, não são insignificantes do ponto de vista da inovação e da ação social.

Nesse sentido, esse trabalho buscou discutir de forma sistemática uma iniciativa

¹Veja [DOWNING, John Derek Hall. Mídia Radical: Rebeldia nas Comunicações e Movimentos Sociais. 2ed. São Paulo: SENAC, 2004.](#)

5. Considerações Finais

dessa natureza como forma de contribuição para o aprimoramento de outras experiências que tenham metas semelhantes. Tendo em vista que essas ações estão inseridas numa trama social e cultural, o estudo das mesmas precisa ser complexificado para abarcar os aspectos contextuais das produções comunicativas. Em outras palavras, a discussão sobre as linguagens utilizadas por essas comunidades não podem ser limitadas à uma explicação do código pelo código. Toda a esfera comunicativa em que se dá essa produção precisa ser considerada para que se faça uma interpretação mais refinada desses objetos em sua inserção social.

Percorremos caminhos tortuosos até chegar a essa versão, a qual ainda não contemplou diversos aspectos com os quais nos deparamos durante a pesquisa. Entretanto, creio que isso seja o potencial e também o dificultador de se realizar trabalhos interdisciplinares. E apesar deste trabalho ter sido desenvolvido no bojo dos estudos da linguística aplicada, ele não foi escrito tendo em vista apenas linguistas aplicados. Esperamos que ele seja acessível a qualquer leitor que se interesse pela inserção social do audiovisual, em especial nas iniciativas de educação não-formal. Aos linguistas aplicados esperamos com este trabalho oferecer parâmetros analíticos que considerem as limitações dos recursos linguísticos do audiovisual de forma entrelaçada às condições de produção.

Sobre as metas educacionais que inicialmente motivaram a realização da experiência, constatamos que iniciativas de produção de vídeo como a que discutimos neste trabalho tem seu potencial reduzido por não disporem do tempo necessário para sua concretização pautada numa perspectiva educativa. Diversas particularidades dos recursos fílmicos foram superficialmente discutidas durante a formação dos garotos por falta de tempo.

A falta de tempo inibiu uma exploração maior de cada elemento fílmico durante a realização do vídeo. Alguns aspectos como o som, que tinha um potencial grande de desenvolvimento, dadas as habilidades musicais dos garotos envolvidos, não foi explorado durante a captação embora tenha recebido um cuidado maior na edição. A composição do plano foi realizada intuitivamente sem que os aspectos fotográficos fossem discutidos.

5. Considerações Finais

A construção do argumento não passou por questionamentos mais profundos por parte dos educadores, pelo contrário, houve uma preocupação grande dos educadores em não mostrar imagens que pudessem comprometer a posterior exibição do vídeo.

Em especial, apontamos a importância da apreciação dirigida como possibilidade de ampliação das referências audiovisuais dos sujeitos. Entendemos que a ampliação dos espaços de exibição e discussão de diferentes objetos audiovisuais poderia contribuir para o desenvolvimento de uma percepção refinada do sujeito acerca das produções, proporcionando a ele parâmetros para reconhecer regularidades, discrepâncias e inovações entre as obras. Como dissemos no capítulo cinco, parte importante da formação audiovisual do sujeito depende das referências filmicas com as quais ele tem ou teve contato; e, especialmente, no Brasil, em que o aparelho de televisão é um eletrodoméstico amplamente difundido e a prática de assistir TV é uma prática cotidiana também amplamente difundida.

Não é a proposta deste trabalho discutir os formatos, conteúdos e programação da TV brasileira, mas essa discussão abre questões a serem respondidas em outras pesquisas: o que existe para ser visto na TV? O que os canais privados e públicos disponibilizam? Como eles formam seus públicos? Que tipos de produtos audiovisuais eles veiculam? Não é despropositado o fato de que a primeira associação que um dos garotos traçou ao ouvir a explicação do que seria um *“making of”* fosse com as “Armações” do programa “A Turma do Didi”. Em outras palavras, a programação da TV ainda é o grande referencial audiovisual de grande parte da população, e isso não é insignificante. É sinal de que outras formas de experiência com o audiovisual ainda são incipientes.

Através do trajeto que percorremos nesse trabalho tentamos cercar três questões de pesquisa: A primeira delas teria em vista salientar o eixo narrativo do vídeo e que pôde ser apreendido através da descrição, do levantamento dos argumentos e dos recursos semióticos mobilizados no mesmo. A segunda questão diz respeito à participação dos garotos e dos técnicos na produção do vídeo e, para responder a essa questão, tivemos de, em diversos momentos, retomar os dados das interações durante a produção

5. Considerações Finais

para reconhecer o histórico e a motivação de certas escolhas. Por último, tentamos problematizar alguns potenciais e limitações desse tipo de produção audiovisual como recurso para uma proposta educacional. Acreditamos que essas iniciativas de produção fílmica carregam um potencial de reflexão estética e política ascendente, mas que para seu efetivo aproveitamento é preciso que esse tipo de evento extrapole a condição de acontecimento único e isolado e se configure como uma prática cotidiana e corriqueira que agrega pessoas.

Não basta que uma comunidade tenha uma, duas ou três experiências de fazer um vídeo. A construção dessa voz social no audiovisual só será efetiva quando a comunidade tiver sua própria câmera, fizer seus vídeos por iniciativa própria e para as finalidades que lhe convierem (seja como expressão artística, comunicativa, terapêutica, educativa) sem que precise de intermediários ou mediadores para tal. No caso do “A Real”, os meninos estiveram com a câmera durante a sua produção, mas após essa experiência, não foram criados caminhos para que eles pudessem ter livre acesso a esse tipo de tecnologia ou elaborar, propor, pensar ou fazer projetos próprios. A realização do vídeo acabou sendo uma atividade circular que iniciou e terminou em si mesma, sem criar novas possibilidades de contato mais permanente entre essas tecnologias e esses meninos. Essa insuficiência corrobora a evidência da fragmentação também por parte do lado institucional e não apenas dos meninos nas suas virações.

Fechando as reflexões do presente estudo, é essencial também refletir sobre a tradição acadêmica de socialização do conhecimento. Uma das grandes dificuldades encontradas durante a pesquisa foi o ajuste das reflexões multimodais em um formato acadêmico escrito que “engessa” a discussão já que impede a exploração de formatos mais dinâmicos como animações e vídeos. O meio acadêmico precisa desenvolver novas formas de trabalhar dados e reflexões, bem como proporcionar a divulgação dos seus trabalhos para além do formato de artigos, dissertações e teses escritas. Na medida em que a pesquisa acadêmica passa a refletir sobre objetos multisemióticos e as práticas nas quais eles estão inseridos, não só novas ferramentas analíticas são necessárias como também novos formatos expressivos para divulgar as reflexões sobre esse objeto que

5. Considerações Finais

deixa de ser essencialmente verbal.

5. Considerações Finais

Referências Bibliográficas

- [ALVARENGA, 2004] ALVARENGA, Clarisse Maria Castro de. Vídeo e experimentação social: Um estudo sobre vídeo comunitário contemporâneo no Brasil. 2004. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Multimeios, Departamento de Cinema, Unicamp, Campinas, 2004. [4](#), [40](#), [42](#), [43](#), [90](#), [92](#), [100](#)
- [ALVIM e VALLADARES, 1988] ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Licia do Prado. Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura. Bib: Boletim Informativo e Bibliografico de Ciencias Sociais, Rio de Janeiro, n. 26, p.3-37, 1988. Semestral. [8](#), [9](#), [10](#), [11](#)
- [ANDACHT, 2004] ANDACHT, Fernando. Formas documentárias da representação do real na fotografia, no filme documentário e no reality show televisivo atuais. 2004. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/andacht-fernando-formas-documentarias-da-representacao-do-real-na-fotografia.pdf>. Acesso em: 02.09.2010
[57](#)
- [BAKHTIN, 1997] BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes: 1997 [1952-53]. [32](#), [33](#)
- [BAKHTIN, 1995] BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1995 [1929]. [32](#), [33](#), [40](#)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [BERNADET, 2003] BERNADET, Jean-Claude. Cineastas e imagens do povo. São Paulo : Companhia das Letras, 2003. 41, 84
- [BOURDIEU, 1980] BOURDIEU, Pierre. Le capital Social: notes provisoires. In: Actes de la recherche en sciences sociales, 1980, vol.31, n.1, p:2-3. Disponível em: <http://www.persee.fr> Acesso em: 23.08.2010. 54
- [CARROLL, 2001 *apud* DE GRANDE, 2004] CARROLL, Noël. Fiction, Nonfiction and the Film of Presumptive Assertion: a Conceptual Analysis. In: ALLEN, Richard e SMITH, Murray. Film Theory and Philosophy. Oxford: Clarendon Press, 2001 *apud* DE GRANDE, Airton Miguel. Sujeitos barrados: a voz do infrator em dez documentários brasileiros. Campinas: UNICAMP, 2004. [dissertação de mestrado] 34
- [CINTRA, 2008] CINTRA, Rafael Siqueira. Antropologia, extensão universitária e políticas públicas: debate sobre a política para crianças e adolescentes em situação de rua em Campinas. In: Anais Seminário nacional de pessoas em situação de rua: perspectivas e políticas públicas. UFSCAR, 14.11.2008, p. 13-20. Disponível em <http://www.senaposirua.ufscar.br/anais-do-seminario-1> Acesso em: 05.07.2010. 14, 48
- [COPE e KALANTZIS, 2000] COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs). Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London/New York: Routledge, 2000.
- [DOWNING, 2002] DOWNING, John Derek Hall. Mídia Radical: Rebeldia nas Comunicações e Movimentos Sociais. 2ed. São Paulo: SENAC, 2004. 105
- [DE GRANDE, 2004] DE GRANDE, Airton Miguel. Sujeitos barrados: a voz do infrator em dez documentários brasileiros. Campinas: UNICAMP, 2004. [dissertação de mestrado]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [FISCHER, 1980] FISCHER, Rosa Maria. Meninos da rua: Expectativas e Valores de Menores Marginalizados em São Paulo. São Paulo: Editora da Comissão de Justiça e Paz/Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, 1980. 170 p. [19](#)
- [FONSECA, 2002] FONSECA, Cláudia. Caminhos da Adoção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. [9](#), [23](#), [24](#)
- [FRANGELLA, 1996] FRANGELLA, Simone Miziara. Capitães do Asfalto: a itinerância como construtora da sociabilidade de meninos e meninas “de rua” em Campinas. 1996. 320f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 1996. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000113998>. Acesso em: 21.04.2010. [48](#)
- [FRANGELLA, 2000] FRANGELLA, Simone Miziara. Fragmentos de corpo e gênero entre meninos e meninas de rua. Cadernos Pagu, Campinas, n. 14, p.201-234, 2000. Semestral. Disponível em: <http://www.pagu.unicamp.br/files/cadpagu/Cad14/n14a08.pdf>. Acesso em: 05.04.2010. [21](#), [25](#), [48](#)
- [FRANGELLA, 2004] FRANGELLA, Simone Miziara. Corpos Urbanos Erantes: uma etnografia da corporalidade de moradores de rua em São Paulo. 2004. 361 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Unicamp, Campinas, 2004. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000320956>. Acesso em: 05.04.2010. [48](#)
- [GIMENO, 2009] GIMENO, Patrícia Curi. Poética versão: a construção da periferia no rap. Campinas: UNICAMP, 2009. [dissertação de mestrado] [49](#)
- [GREGORI, 2000] GREGORI, Maria Filomena. Viração: Experiências de Meninos de Rua. São Paulo: Companhia Das Letras, 2000. [15](#), [16](#), [19](#), [20](#), [21](#), [26](#)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [GREGORI e SILVA, 2000] GREGORI, Maria Filomena. SILVA, Cátia Aínda. Meninos de Rua e Instituições: Tramas, disputas e desmanche. São Paulo: Contexto, 2000. [12](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#)
- [HALL, 2001] HALL, Stuart. A Identidade cultural na pós-modernidade. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 102p. [17](#)
- [IEDEMA, 2001] IEDEMA, Rick. Analysing Film and Television: a Social Semiotic Account of Hospital: an Unhealthy Business. In: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey. Handbook of visual analysis. Sage Publications, 2001. p.183-204. [6](#), [88](#)
- [KRESS e van LEEUWEN, 2001] KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001. [62](#), [63](#)
- [MACHADO, 2003] MACHADO, Rosa Helena Blanco. Vozes e silêncios de meninos de rua: o que os meninos de rua pensam sobre as nossas instituições. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [7](#)
- [MAGALHÃES, 2001] MAGALHÃES, Marina Wendel de. A escrita no desenho dos meninos de rua de Campinas. 2002. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Lingüística Aplicada, Departamento de Lingüística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2001. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000318259>. Acesso em: 05.04.2010. [25](#), [48](#)
- [MALFITANO, 2008] MALFITANO, Ana Paula Serrata. A tessitura da Rede: Entre pontos e espaços: Políticas e programas Sociais de atenção à juventude - A situação de rua em Campinas, SP. 2008. 350 f. Tese (Doutorado) - Curso de Saúde Pública, Usp, São Paulo, 2008. Disponível em:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-10032009-214921/> Acesso em: 19.04.2010. [14](#), [15](#), [17](#), [22](#), [49](#)

[MALFITANO e ADORNO, 2008] MALFITANO, Ana Paula Serrata; ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. Políticas públicas para a população infanto-juvenil em situação de rua: tensões entre os discursos e as práticas institucionais e sua população-alvo. In: Anais Seminário nacional de pessoas em situação de rua: perspectivas e políticas públicas. UFSCAR, 14/nov/2008, p. 136-145. Disponível em <http://www.senaposirua.ufscar.br/anais-do-seminario-1> Acesso em: 05.07.2010.

[MARCÍLIO, 1998] MARCÍLIO, Maria Luiza. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998. [8](#)

[MOTTA, 2004] MOTTA de Souza, Ana Raquel. “A favela de influência”: uma análise das práticas discursivas dos Racionais MCs. Campinas: UNICAMP, 2004. [dissertação de mestrado] [49](#)

[MOTTA, 2009] MOTTA de Souza, Ana Raquel. Heterogeneidade e Aforização: uma análise do discurso dos Racionais MCs. Campinas: UNICAMP, 2009. [tese de doutorado] [49](#)

[NICHOLS, 2005] NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. Campinas, SP: Papirus, 2005. [31](#), [34](#), [37](#), [39](#), [40](#)

[NICHOLS, 1988 *apud* DE GRANDE, 2004] NICHOLS, Bill. The Voice of Documentary. In: ROSENTHAL, Allan. New Challenges for Documentary. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1988 *apud* DE GRANDE, Airton Miguel. Sujeitos barrados: a voz do infrator em dez documentários brasileiros. Campinas: UNICAMP, 2004. [dissertação de mestrado] [38](#)

[O’HALLORAN, 2011] O’Halloran, K. L. Multimodal Discourse Analysis. In: Hyland, K. and Paltridge, B. (orgs.) Companion to Discourse. London and New York: Continuum, in press 2011. Disponível em:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[http://multimodal-analysis-lab.org/_docs/pubs14-OHalloran\(in_press_2011\)-Multimodal_Discourse_Analysis.pdf](http://multimodal-analysis-lab.org/_docs/pubs14-OHalloran(in_press_2011)-Multimodal_Discourse_Analysis.pdf). Acesso em: 01.05.2011. 97

[OVERDIJK e van DIGGELEN, 2006] OVERDIJK, Marteen e van DIGGELEN, Wouter. Technology Appropriation in Face-to-Face Collaborative Learning *In*: TOMADAKI, E. e SCOTT, P. (Orgs.): Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing, EC-TEL 2006 Workshops Proceedings, p. 89-96, 2006. 3

[PERROTTI, 1995 *apud* LEÃO, 2000] PERROTTI, Edmir. Arte na escola: anais do primeiro seminário sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995 *apud* LEÃO, Raimundo Matos de. A arte no espaço educativo. Revista de Educação CEAP, Salvador, v. 8, n. 31, p. 21-30, fev., 2000. 46

[PLANTINGA, 1997 *apud* DE GRANDE, 2004] PLANTINGA, Carl. Rhetoric and Representation in Nonfiction Film. New York: Cambridge University Press, 1997 *apud* DE GRANDE, Airton Miguel. Sujeitos barrados: a voz do infrator em dez documentários brasileiros. Campinas: UNICAMP, 2004. [dissertação de mestrado]

[RAMOS, 2008] RAMOS, Fernão Pessoa. Mas afinal... o que é mesmo documentário? São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2008. 31, 32, 33, 35, 36, 37

[RAMOS, 2001] RAMOS, Fernão. O que é documentário? *In*: RAMOS, Fernão et alli. Estudos de Cinema 2000 Socine. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001. Disponível em http://www.bocc.ubi.pt/pag/_texto.php3?html2=pessoa-fernao-ramos-o-que-documentario.html Acesso em 10.12.2009.

[RAMOS e PAIVA, 2007] RAMOS, Sílvia e PAIVA, Anabela. Mídia e Violência: tendências na cobertura de criminalidade e segurança no Brasil. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007. Disponível em

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<http://www.observatoriodeseguranca.org/imprensa/livro> Acesso em 22.06.2011
4

[RUI, 2007] Rui, Taniele Cristina. Usos de “drogas”, marcadores sociais e corporalidades: uma perspectiva comparada. Campinas: UNICAMP, 2007. [dissertação de mestrado] 48

[von SIMSON et al., 2001] von SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margaret Brandini; FERNANDES, Renata Siero(orgs.). Educação não-formal: cenários da criação. Campinas: Editora Unicamp, 2001. 47, 48

[VANGRELINO, 2004, p.47 *apud* MALFITANO, 2008, p. 159] VANGRELINO, A. C. S. Processos de Formação de Educadores Sociais na área da Infância e Juventude. 2004. 149 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. *apud* MALFITANO, Ana Paula Serrata. A tessitura da Rede: Entre pontos e espaços: Políticas e programas Sociais de atenção à juventude - A situação de rua em Campinas, SP. 2008. 350 f. Tese (Doutorado) - Curso de Saúde Pública, Usp, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-10032009-214921/>>. Acesso em: 19.04.2010. 15

[WENDEL e CURTIS, 2002] WENDEL, Travis; CURTIS, Ric. Tolerância zero: a má interpretação dos resultados. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 267-278, dezembro de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ha/v8n18/19065.pdf>. Acesso em: 19.04.2011. 18

[WILSON e KELLING, 1982] WILSON, James Q.; KELLING, George L. Broken Windows. Atlantic Monthly, n. 249, Mar. 1982. Disponível em: <http://www.theatlantic.com//ideastour/archive/windows.html>. Acesso em 23.04.2011. 18

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[XAVIER, 1977 *apud* RAMOS, 2008] XAVIER, Ismail. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 *apud* RAMOS, Fernão Pessoa. Mas afinal... o que é mesmo documentário? São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2008. 31

FILMES:

[BRUXA DE BLAIR] BRUXA DE BLAIR. Ficção. Direção: Daniel Myrick e, Eduardo Sánchez. EUA, 1999 (88min). 33

[CIDADE DE DEUS, *making of*] CIDADE DE DEUS. *making of*. Direção: Felipe Briso e Gilberto Topczewski. BRA, 2003 (min). 100

[O DIA EM QUE DORIVAL ENCAROU A GUARDA] O DIA EM QUE DORIVAL ENCAROU A GUARDA. Ficção. Direção: Jorge Furtado, José Pedro Goulart. BRA, RS, 1986 (14min). Disponível em: <http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=399> Acesso em: 26.04.2011. 100

[LENTE DE OBSERVAÇÃO] LENTES DE OBSERVAÇÃO: Especial com João Moreira Salles. Documentário. Direção: Getsemane Silva. Produção TV Câmara. Brasília: TV Câmara, 2005 (19 min). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/tvcamara/?lnk=BAIXE-E-USE&selecao=BAIXEUSE&nome=baixeComunicacaoDoc> Acesso em: 11.09.2010 87

[O MUNDO É UMA CABEÇA] O MUNDO É UMA CABEÇA. Documentário. Diretor: Bidu Queiroz, Cláudio Barroso. BRA, PE, 2004 (17min). Disponível em: <http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=3220> Acesso em: 26.04.2011 100

[NO LIES] NO LIES. Ficção. Direção: Mitchell Block. EUA, 1974 (16min). 33