



VIAGENS PELO CINEMA:

Convites à História da Educação

Alexandra Lima da Silva
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

VIAGENS PELO CINEMA:
convites à História
da Educação



Alexandra Lima da Silva
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

VIAGENS PELO CINEMA:
convites à História
da Educação



2019



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Profª. Drª. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Profª. Drª. Jacqueline Lima Dourado

VIAGENS PELO CINEMA: convites à História da Educação

© Alexandra Lima da Silva • Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

1ª edição: 2019

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI – Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

S586v Silva, Alexandra Lima da
Viagens pelo cinema: convites à história da educação / Alexandra
Lima da Silva, Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti. – Teresina: EDUFPI,
2019.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0472-6

1. Cinema e Educação. 2. História da Educação. 3. Formação
Docente. I. Monti, Ednardo Monteiro Gonzaga do. II. Título.

CDD: B869.1

Biblioteca Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO VAMOS AO CINEMA?	13
CAPÍTULO 1 LEITURAS PERIGOSAS? REFLEXÕES SOBRE O PODER DOS LIVROS	23
CAPÍTULO 2 RESISTÊNCIAS NEGRAS EM TELA: EDUCAÇÃO E LUTAS POR LIBERDADE	47
CAPÍTULO 3 MULHERES DOS PIANOS PARA AS TELAS: CINEMA COMO LUGAR DE MEMÓRIA	77
CAPÍTULO 4 VAMOS FAZER UM FILME? CAMINHOS ENTRE A PESQUISA E AS PRÁTICAS DE ENSINO	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS O CINEMA COMO VIAGEM PARA O MUNDO	125
SOBRE OS AUTORES	127



PREFÁCIO

O cinema tem uma história nada monótona, mesmo sendo relativamente recente em termos históricos. Entre muitas variações em pouco mais de um século, mudou muito o modo de produzir e assistir filmes. Se em determinado momento, meados do século XX, a experiência cinematográfica se dava em grandiosos ambientes arquitetônicos na companhia de muita gente, atualmente os filmes podem ser vistos por grupos que podem ser bem numerosos ou diminutos, muito além das usuais salas de exibição. Não apenas porque, há bastante tempo, a TV começou a disponibilizá-los em ambientes domésticos. Difusão que apenas foi aumentando à medida em que outros recursos técnicos foram sendo inventados. Atualmente, os filmes estão bem mais acessíveis. É possível assisti-los em computadores portáteis, sejam eles *notebooks* ou *smartphones*, nos mais diversos lugares. Se podem ser vistos em casa, na praia e até nos cinemas, porque não na escola?

“Vamos ao cinema?” – essa é o convite de Alexandra Lima da Silva e Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti na introdução desse livro, *Viagens pelo Cinema: Convites à História da Educação*. Articulando a pesquisa dela, que relaciona diversidade cultural a partir de viagens e instituições educativas, e a pesquisa dele sobre história da educação musical, Alexandra e Ednardo



pensam relações entre filme e escola, cinema e educação. E propõem o uso do cinema na sala de aula, particularmente em classes de História da Educação na formação de professores. Além de entenderem que o cinema pode ser considerado tanto um objeto quanto uma fonte da pesquisa histórica, o querem como instrumento pedagógico no ensino, assim como na produção de conhecimento.

Os dois primeiros capítulos do livro tratam de relações entre cinema e palavra escrita. Abrindo o volume, “Leituras perigosas? Reflexões sobre o poder dos livros” centra-se em dois filmes – um francês dos anos 1960 e outro norte-americano dos anos 1980 – baseados em obras literárias – uma norte-americana dos anos 1950 e outra italiana dos anos 1980, respectivamente – que tratam das potencialidades formativas e libertadoras do livro e da palavra, bem como de tentativas de controle da leitura, da interpretação, do saber, do pensamento, da imaginação, dos sentidos.

A temática permanece tensa no segundo capítulo: “Resistências negras em tela: educação e lutas por liberdade”. Nele, Alexandra e Ednardo mobilizam onze filmes, a maioria produzidos nas últimas duas décadas no Brasil e nos EUA, para pensar o poder da palavra escrita e da educação no mundo de pessoas escravizadas, postas à margem e tratadas como subalternas desde o tráfico negreiro, que estruturou a vida na América desde o século XV e ainda afeta as sociedades nesse continente. Como os filmes que analisam, eles querem a sala de aula como lugar de reflexão e espaço de reversão de processos que instituíram e ainda mantêm desigualdades sociais geradas por marcações étnico-raciais e de gênero.

Se os dois primeiros capítulos focam filmes de ficção, o terceiro capítulo é dedicado a uma série composta por três filmes documentais biográficos realizados na década passada. Consequentemente, em “Mulheres dos pianos para as telas:



cinema como lugar de memória”, os regimes de verdade e verossimilhança estão equacionados com outras proporções. Em vez da palavra escrita, do livro e da literatura, a música é o tema central dessas obras, feitas por uma mulher sobre três mulheres pianistas que viveram entre o final do século XIX e o início do século XXI a partir do Brasil. Assim, além do verbo escrito e falado, a sonoridade instrumental dialoga intensamente com as imagens nesses filmes. O que permite aos autores deste livro explorar relações entre formação artística e formação docente, entre música e educação, entre arte e história.

A música foi parceira do cinema em seus primeiros tempos. Silenciosos ou mudos, como se costuma dizer, os filmes eram apresentados com acompanhamento musical. Depois, quando se conseguiu articular sincronicamente registros de som às imagens gravadas, a palavra, que antes aparecia escrita, de quando em vez, intercalando imagens, imiscuiu-se a elas. Mas a amplitude da paisagem audível permitiu desde então que o cinema, além de falado, seja também cantado, musical – multiplamente sonoro.

Entretanto, se a música, a palavra e o som podem casar-se à imagem, é diferente o caso dos livros. Geralmente, não se assiste um filme lendo um livro, ou vice-versa, pois essas são experiências distintas que exigem ambientes e comportamentos particulares, próprios a cada uma delas. Mas uma atividade pode preceder a outra. E, com efeito, elas podem e têm se entrelaçado criativamente. Não poucos filmes derivam de obras literárias, assim como o inverso por vezes também ocorre. Daí as adaptações, transposições e traduções de um meio artístico a outro.

As relações entre cinema e literatura, assim como aquelas entre cinema e música, estimulam a pensar em outras linguagens e formas de arte: corporais, visuais, tectônicas. Bem como nos





diálogos e fusões possíveis de serem gerados com elas. E nos fazem ver como Alexandra e Ednardo são mobilizados pela abertura da formação docente em História da Educação a outros modos de pensar, sentir, imaginar. Também os anima o compromisso com outros modos de agir e transformar.

Os livros são mais antigos que os filmes e desde quando passaram a ser impressos puderam circular mais facilmente mundo a fora. Mas, assim como os filmes e as músicas, recentemente ganharam enorme mobilidade, podendo ser lidos nos mais diversos lugares, nos mesmos *notebooks* e *smartphones* em que se ouvem canções e veem filmes. Conquistaram essa difusão porque foram transformados em arquivos digitais. Assim, além de poderem ser ouvidos, lidos e vistos, esses arquivos podem ser feitos em equipamentos com sistemas computacionais, nos mais diversos ambientes. A ampliação das possibilidades de produção de filmes teve um grande impulso com os primeiros gravadores de videocassete, na década de 1970, e tem apenas aumentado com os recursos técnicos digitais inventados recentemente. Com *smartphones* e *notebooks* ficou bem mais fácil filmar, editar, compartilhar e assistir filmes.

Valendo-se dessas possibilidades, o quarto capítulo – “Vamos fazer um filme? Caminhos entre a pesquisa e as práticas de ensino” – defende exatamente a produção fílmica como possibilidade de produção de conhecimento e práticas de ensino. E foca em um documentário feito em 2005 sobre instituições educacionais em Cuiabá, Mato Grosso. Contudo, entre as muitas realizações sobre a história da Educação que os marcaram, quero destacar o filme documentário *Tantas Escolas, Tantas Memórias*, realizado por Ana Chrystina Venâncio Mignot, em 2011, a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, onde os autores desse livro defenderam suas teses de doutorado. Com Ana Chrystina, mas também com outros





professores e cineastas, Alexandra e Ednardo aprenderam o que nos chamam a pensar neste livro: a produção fílmica como escrita da história, método pedagógico e “viagem para o mundo”. Assim, nos estimulam a ver o cinema como modo de ensinar aprendendo, de interrogar amplamente, com o pensar associado ao sentir e à imaginação.

Roberto Conduru

Southern Methodist University



INTRODUÇÃO

VAMOS AO CINEMA?

Este livro nasceu de nossas inquietações de sala de aula, mas também, das temáticas que perpassam nossos atuais projetos de pesquisa.¹ Acreditamos que a partir da metáfora da viagem, a experiência do cinema pode alargar horizontes no âmbito do ensino da História da Educação. A partir do cinema, é possível um olhar mais sensível em relação as experiências educativas dos sujeitos diversos.

Afinal, o filme é um documento? Ao explorar os filmes, procura-se seguir as contribuições de Marc Ferro, principalmente na ideia de que “o cinema pode tornar-se ainda mais ativo como agente de uma tomada de consciência social, com a condição de que a sociedade não seja somente um objeto de análise a mais” (FERRO, 1992, p. 15). O cinema deve ser pensado de forma complexa, como objeto e fonte de análise para o historiador. Neste trabalho, as proposições de Marc Ferro ajudam a problematizar a noção de que o cinema

¹ SILVA, Alexandra Lima da. *Viajar é traduzir o mundo: instituições educativas, intercâmbios e diversidade cultural (1850-1920)*. Projeto de Pesquisa contemplado no Edital Universal do CNPq, 2017; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. *História da Educação Musical: sujeitos, instituições e práticas educativas*. Projeto de pesquisa, UFPI, 2018.





não dá conta de toda a História, mas que este auxilia na compreensão das questões de nosso tempo e pode ser pensado como instrumento pedagógico no ensino de História da Educação, para conscientização social sobre a força da palavra escrita para os diferentes sujeitos históricos. Na historiografia brasileira, a discussão sobre cinema e história está presente em trabalhos diversos (SOARES e FERREIRA, 2008; MORETTIN, AGUIAR et ali, 2017).

O uso do cinema em sala de aula não é novidade, com destaque para as contribuições de autores como Marcos Napolitano (2009), Renato Mocellin (2010; 2014). A relação cinema e educação, foi explorada em diversas obras também, com destaque aqui para sentido a coleção organizada por Inês Assunção de Castro Teixeira, Jorge Larrosa, José de Sousa Miguel Lopes e Juarez Dayrell (2007; 2007 a; 2007 b; 2007 c; 2009, 2012. Especificamente em relação a disciplina História da Educação, destaco a coletânea *Cinema e Ensino de História da Educação*, organizada por Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Carlos Henrique de Carvalho e Sauloeber Tersio De Souza (2013), com o objetivo de promover a formação discente a partir de linguagens diversificadas e imagéticas. O dossiê temático Ensino de História da Educação e Cinema, publicado na revista Acta (2018), reúne artigos sobre as possibilidades de uso dos filmes nas aulas da disciplina (ORLANDO, 2018; GALAK, GOMES E ZOBOLI, 2018; GOLDSCHMIDT, SANTOS, REHBEIN, 2018; MONTI, 2018).

O presente livro estrutura-se em 4 capítulos. O primeiro denominado *Leituras perigosas? Reflexões sobre o poder dos livros*, são analisadas as representações sobre leitura e livros nos em dois filmes *O nome da rosa* e *Fahrenheit 451*. Tais obras cinematográficas podem ser exibidas e discutidas no âmbito da disciplina História da Educação, pois permitem o aprofundamento em torno de temáticas diversas. Procura articular o debate produzido





a partir de longas-metragens com as temáticas História da leitura e do livro, das práticas e das representações. Mas afinal, a leitura liberta? A leitura é perigosa? Para quem? Em que momentos históricos, houve perseguição e censura aos livros e as pessoas que liam?

Os filmes analisados indicam, de alguma maneira, que a palavra escrita tem muita força, e pode ser um meio para transformar as relações sociais, principalmente em contextos de opressão. Pode ser perigosa para os que tentam impor um mundo de intolerâncias, autoritarismos e violências. O acesso a palavra escrita foi signo de luta e resistência para muitas mulheres e homens, em diferentes momentos históricos. Ambos os filmes nascem de livros. A exibição de filmes em sala de aula pode ser convite a leitura dos livros também.

O capítulo 2 intitula-se *Resistências negras em tela: educação e lutas por liberdade* e gira em torno de filmes que abordam a luta pela emancipação de afrodescendentes no Brasil e nos Estados Unidos, a partir das relações dos diferentes protagonistas com livros, leitura e escrita. Tal cinematografia pode ser exibida e discutida no âmbito da disciplina História da Educação, pois permite o aprofundamento em torno de temáticas diversas.

Mas, afinal, a educação é um ato de resistência? Educar-se é um caminho para a liberdade?

Todos os filmes analisados no capítulo 2 indicam de alguma maneira, que a educação pode ser um meio para transformar a realidade dos sujeitos em situação de opressão e discriminação. O acesso à palavra escrita foi signo de luta e resistência para muitas mulheres e homens em diferentes momentos da história. O cinema pode ser uma ferramenta aliada nessa de luta, e fonte de conhecimento. O texto procurou também dar visibilidade e protagonismo às ações diversas dos sujeitos, na luta pelo direito de terem sua identidade reconhecida.





Mulheres dos pianos para as telas: cinema como lugar de memória, é o terceiro capítulo desta obra e coloca em destaque a Coleção Pianistas Brasileiras, constituída por três documentários biográficos. O capítulo procura analisar de que maneira Norma Bengell, mentora da obra cinematográfica, abordou a formação pianística e a atuação docente das três brasileiras nos filmes que compõem a coleção; a saber: *Infinitamente* Guiomar Novaes (2003); *Antonietta Rudge: o êxtase em movimento* (2003) e *Magda Tagliaferro: o mundo dentro de um piano* (2004). Destacam-se também, no decorrer do artigo, as fontes escritas, iconográficas e orais mobilizadas pela cineasta nesses filmes. Como resultado, foi possível compreender que a produção cinematográfica em questão releva o apoio familiar na consolidação da formação musical das concertistas, proporcionando-lhes períodos de estudo na Europa; e estabelece a ação docente das três como um mecanismo de circularidade do saber musical no Brasil.

Por todas essas reflexões é possível compreender que a luz do cinema, neste caso por meio dos documentários biográficos, levou às telas, como um lugar de memória, vestígios da formação musical e atuação docente por meio de diferentes caminhos. Entretanto, destacando *loco* comum, a relevância da Europa como lugar de consolidação da formação pianística iniciada no Brasil, promovendo a ampliação da atuação artística e legitimação profissional para as musicistas cinebiografadas.

Vale observar que Magdalena Tagliaferro e Guiomar Novaes formalizaram esses estudos por meio de *brevês* do Conservatório de Música de Paris, diferente de Antonietta Rudge, que estudou com professores particulares renomados no período em que viveu no Velho Mundo, pois naquele continente tinha como prioridade cuidar dos filhos que teve com seu primeiro marido, Charles Miller.





Sobre a atuação docente, percebe-se que Magdalena no conservatório parisiense e no Brasil de maneira oficial estabeleceu vínculos formais que vincularam sua atuação docente as credenciais europeias e da República do Brasil, por meio de Gustavo Capanema, então Ministro da Cultura e Educação no governo do presidente Getúlio Vargas. Como professora, Antonietta Rudge se consolidou, após a separação do primeiro marido, com o apoio do seu companheiro, o poeta francês Menotti Del Picchia, sobretudo, com a fundação do Conservatório Musical de Santos, instituição que chegou a oferecer cursos com reconhecimento em nível superior, conjuntura que não lhe permitiu ser uma constante concertista de carreira. Nessa direção da atuação docente, Guiomar Novaes, segundo a *Coleção Pianistas Brasileiras*, das três pianistas/professoras, foi a que atuou de maneira não formal. A musicista ministrava somente aulas particulares em sua residência, desde que não atrapalhasse seus treinamentos e atos da vida devocional, circunstância que possibilitava a liberdade para a concertista paulista manter-se artisticamente ativa pelos palcos do Brasil e no mundo. Pelas fontes mobilizadas por Norma Bengell, os documentários como lugar de memória, ressaltam que tanto nas aulas de piano quanto nos concertos, essas pianistas deixaram um significativo legado em seu país, porque ensinaram uma nova maneira de tocar piano, possibilitando a circularidade do saber, fruto do que aprenderam na Europa.

Vamos fazer um filme? Caminhos para pesquisa e práticas de ensino é o quarto capítulo deste livro, e procura indicar as possibilidades da produção de vídeos a partir de projetos de pesquisa. Este capítulo concebe o cinema para além da exibição em sala de aula, mas como ferramenta importante no próprio processo de construção do conhecimento. A partir do caso específico do documentário *Olhares: Instituições educativas*





centenárias de Cuiabá procurou-se evidenciar que a produção filmica pode ser lugar de pesquisa e formação docente.

O vídeo realizou um recorte, no sentido de torná-lo mais didático e acessível a um público mais amplo. Tal recorte reconhece que deixou de fora muitas outras instituições educativas centenárias, em especial, escolas particulares e confessionais. O foco do vídeo foi a escola pública, em especial o Liceu Cuiabano e o IFMT, por terem sido estas as mais citadas pelas pessoas entrevistadas na praça, momento inicial da etapa de filmagem documentário. Assim, outras tantas escolas e memórias ainda merecem outros estudos e vídeos, por que não? A partir da escuta dos diferentes sujeitos, foi possível concluir que cinema é uma ferramenta acessível, e que pode contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento científico, para todas e todos, para além dos muros da universidade.

Referências bibliográficas

AGUIAR, C.A; CARVALHO, D.C; MORETTIN, E.V;
MONTEIRO, L.R; ADAMATTI, M.M. *Cinema e história: circularidades, arquivos e experiência estética*. [S.l: s.n.], 2017.

FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERRO, M. Filme: uma contra-ânálise da sociedade? In: LE GOFF, J. & NORA, Pierre (orgs). *História: Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

GALAK, E; GOMES, I; ZOBOLI, F. De projetos da ciência à fabricação em série: educação do corpo, biopolítica e eugenia em *Wakolda*. Revista Acta Scientiarum. Education, v. 40(4), p. 1-13, 2018.





GOLDSCHMIDT, A; SANTOS, C.D.S dos; REHBEIN, E. Tijuana Jones e os caçadores das pirâmides perdidas. *Revista Acta Scientiarum. Education*, v. 40(4), p. 1-13, 2018.

MOCELLIN, R. *O cinema e o ensino da história*. São Paulo: Nova Didática, 2010

MOCELLIN, R. *História e cinema: educação para as mídias*. São Paulo, Editora do Brasil, 2014.

MONTI, E. Cinema como lugar de memória da formação musical e prática docente. *Revista Acta Scientiarum. Education*, v. 40(4), p. 1-13, 2018.

NAPOLITANO, M. *Como usar o Cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.

ORLANDO, E.A. Biografia e Cinema na História da Educação: aspectos da profissão docente no filme `São João Batista de La Salle: padroeiro dos professores?. *ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION (ONLINE)*, v. 40, p. 41993-1- 10, 2018.

RIBEIRO, B; CARVALHO, C.H.; SOUZA, S. T. (orgs.). *Cinema e Ensino de História da Educação*. Campinas: Alínea, 2013.

SOARES, M. C; FERREIRA, J. *A história vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

TEIXEIRA I, L; LARROSA, J. LOPES, J. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

TEIXEIRA I, L; LARROSA, J. LOPES, J. *A diversidade cultural vai ao cinema*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007 a.





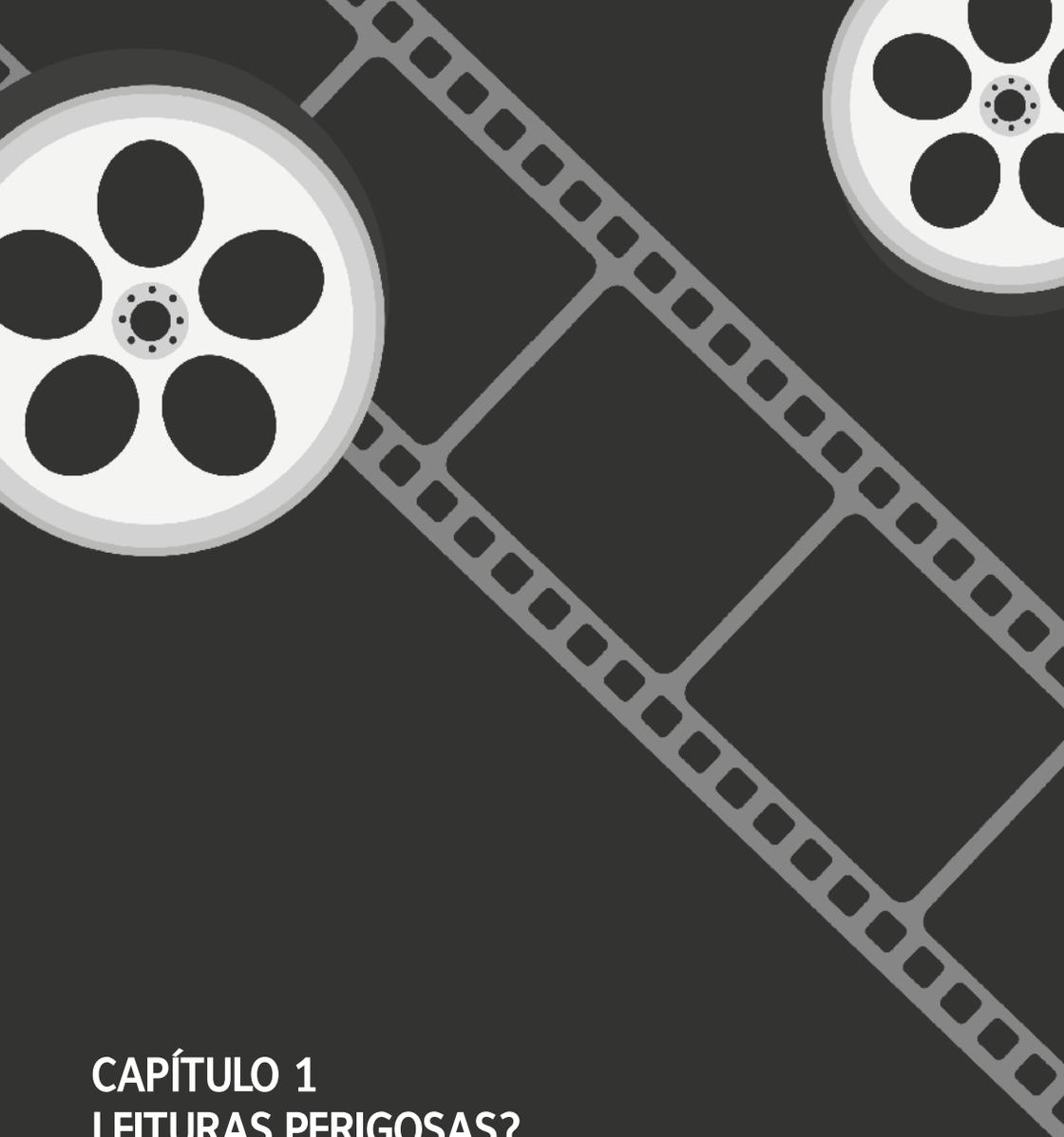
TEIXEIRA I, L; LARROSA, J. LOPES, J. *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007 b.

TEIXEIRA I, L; LARROSA, J. LOPES, J. *A mulher vai ao cinema*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007 c.

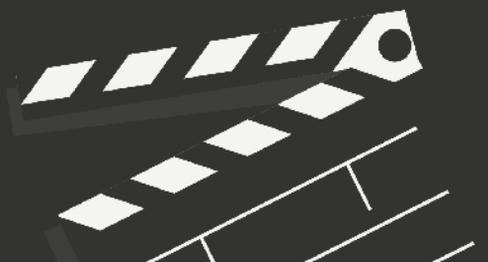
TEIXEIRA Ines, LARROSA, Jorge, LOPES, José. *A família vai ao cinema*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.

TEIXEIRA I, L; LARROSA, J. LOPES, J. (Org.) *A juventude vai ao cinema*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.





CAPÍTULO 1
LEITURAS PERIGOSAS?
REFLEXÕES SOBRE O PODER DOS LIVROS





CAPÍTULO 1

LEITURAS PERIGOSAS? REFLEXÕES SOBRE O PODER DOS LIVROS E DA LEITURA

Este capítulo procura analisar as representações sobre leitura e livros nos filmes *O nome da rosa* e *Fahrenheit 451*. Os filmes escolhidos para análise exploraram a relação entre leitura e poder, no sentido de pensar os significados do acesso a leitura e a escrita para os diferentes sujeitos. A palavra escrita tem muita força, e pode ser um meio para transformar as relações sociais, principalmente em contextos de opressão. Leituras podem ser perigosas em contextos de intolerâncias, autoritarismos e violências. O acesso a palavra escrita foi signo de luta e resistência para muitas mulheres e homens, em diferentes momentos históricos.

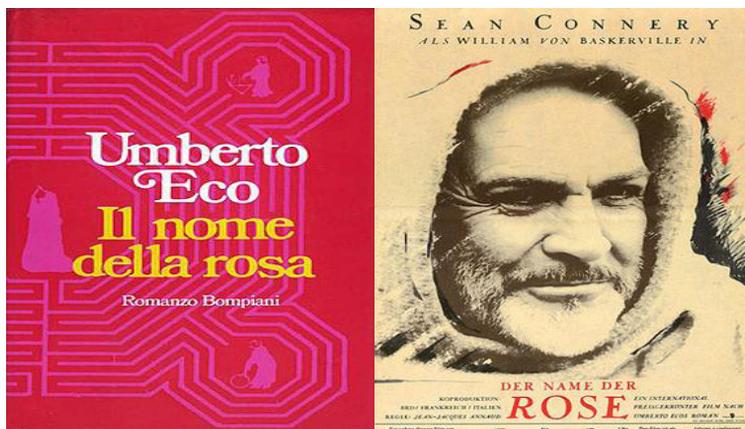
Os filmes escolhidos para análise no presente trabalho nasceram de livros. Ambos abordam o problema da interdição do acesso ao mundo da leitura e as resistências dos sujeitos para ter acesso ao conhecimento.

Escrito pelo linguísta Umberto Eco (1932-2016), *O nome da Rosa* é um romance publicado em 1980. Sucesso de crítica e público, com traduções em vários idiomas, o livro chegou às telas do cinema no ano de 1986, sob a direção de Jean-





Jacques Annaud² e com Sean Connery e Christian Slater no elenco. A trama do filme, assim como no livro, gira em torno das investigações do frade franciscano William de Baskerville e do discípulo Adson von Melk em torno de uma série de assassinatos ocorridos em uma abadia no ano de 1327, século XIV, na Europa Medieval.



Capa da primeira edição do livro em 1980 e cartaz do filme de 1986

Com 126 minutos de duração, o filme possibilita pensar as tensões existentes no interior da própria Igreja Católica e as diferentes relações dos religiosos com os livros. Os mosteiros eram importantes centros de cultura letrada, espaços de preservação do conhecimento, principalmente pela ação dos monges copistas que pacientemente mantinham vivos os manuscritos. Escrever era uma técnica sofisticada, difícil, dolorosa. Os materiais eram caros e pouco acessíveis a maioria da população. Logo, a escrita e a leitura exigem técnica e perícia. Sim, os manuscritos eram lugares de memória, e também os mosteiros e as bibliotecas. Eram sim, repletos de

² Cineasta francês nascido em 1943. Dirigiu os filmes: O urso, O amante, dentre outros.





conflitos, pois os grupos humanos não são homogêneos. Este é um filtro necessário para não endossar uma visão maniqueísta a partir da narrativa do filme. Compreendo os filmes como representações e conforme sinalizado por Roger Chartier, é preciso ter o entendimento de que “a relação de representação é, desse modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é”(CHARTIER, 1991, p. 185).

O filme acentua a ideia de que no século XIV, vivia-se um tempo de longas distâncias, longas viagens, e no caso dos monges copistas, estes dedicavam um longo período com os manuscritos, a serem delicadamente cuidados com um bem precioso a ser guardado e preservado. A prática da escrita exigia silêncio e concentração. A partir do filme, é possível estabelecer uma distinção entre os que copiavam os manuscritos (monges copistas) e a figura do leitor que questionava e investigava tudo (William de Baskerville). Por mais que um copista não seja necessariamente um leitor, e vice-versa, é preciso atenção e cuidado nesta análise, sob pena de mais uma vez, não reforçar estereótipos e exageros. Contudo, é preciso salientar para as distinções entre os aprendizados da escrita e da leitura, que não andavam necessariamente lado a lado. Sim, era possível que um leitor não soubesse escrever. E um copista não era sinônimo de um leitor voraz. As habilidades de leitura e escrita são distintas e podem ocorrer em separado.

Por sua vez, o franciscano William de Baskerville é representado como um intelectual letrado, um incansável detetive a procura do conhecimento, em oposição aos monges copistas. A relação de Baskerville com os livros seria de prazer, não de dor física, como para muitos do mosteiro. Sem dúvida, o antagonista do filme é a figura de Jorge de Burgos, monge cego, “guardião” da biblioteca da abadia. Para Burgos, alguns





livros eram perigosos, e deveriam ser proibidos e interditados ao leitor. Este era o caso dos escritos de Aristóteles, com especial atenção ao Segundo Livro da Poética. Ler a Poética de Aristóteles teria como punição a própria morte do leitor, devido ao veneno colocado nas páginas pelo velho monge Jorge. O riso era perigoso, demoníaco, deformava os rostos dos homens. Na perspectiva de Jorge de Burgos, o riso animalizava o homem, o deixava parecido com os macacos. Todavia, Jorge de Burgos escondia suas intenções ao esconder os livros de comédia, pois, o perigo do riso e da leitura sem controle era colocar em risco a própria fé cristã e a cristandade: “O riso mata o temor, e sem temor não pode haver fé”.

Mais perigosos que os livros, eram seus leitores, e o que os leitores poderiam fazer com o conhecimento obtido nos livros. Essa questão também esteve presente em *Fahrenheit 451*.

A primeira edição do livro *Fahrenheit 451* foi publicada no ano de 1953 e desde então, vendeu milhões de exemplares, em diferentes línguas e regiões do globo. Ray Bradbury é o autor do livro. Nasceu em 22 de agosto de 1920, em Illinois, nos Estados Unidos. Cresceu em meio a letras e livros, em uma família de editores e jornalistas. Na infância, devorava os livros de Edgar Allan Poe, Julio Verne. Seu primeiro livro publicado foi *Carnaval Negro* (1947). Também escreveu: *Crônicas marcianas*; *O homem ilustrado*; *Os frutos dourados do sol*; *Outros contos país de outubro*; *F de Foguete*.

Um mundo sem livros: assim é a distopia que *Fahrenheit 451* construiu. Um mundo de contrários, em que bombeiros provocam incêndios, ao invés de combatê-los. Nesse mundo em chamas, a televisão é a grande família educadora. Os livros, nesse mundo, seriam a fonte da infelicidade. O conhecimento seria substituído pela superficialidade das informações e pelo prazer vazio do consumo. A televisão, ao contrário, traria alento e esperança para todos, desconhecidos que se uniam nas cores





mágicas das telas nas paredes das casas. Nesse mundo repleto de cinzas, alguns personagens se destacam.

Montag era um bombeiro exemplar que seguia a profissão do pai e do avô. Não questionava. Apenas queimava livros, cotidianamente. A linearidade de sua vida foi abalada ao encontrar no caminho do trabalho para a casa, a jovem Clarisse, que funciona como uma consciência adormecida de Montag.

A primeira reação do bombeiro aos questionamentos de Clarisse é defensiva: “você pensa demais!” (BRADBURY, 1988, p. 17). Provocativa, Clarisse rememora algo que havia sido relegado ao mais profundo e intocável esquecimento: “é verdade que há muito tempo os bombeiros apagavam incêndios em vez de provocá-los? Uma vez ouvi dizer que há muito tempo as casas às vezes pegavam fogo por acidente e as pessoas chamavam os bombeiros para apagar as chamas” (BRADBURY, 1988, p. 16). Clarisse acrescentou: “mas sabe? Nunca fazemos perguntas, ou pelo menos quase ninguém faz” (BRADBURY, 1988, p. 17).

Clarisse era um tipo raro naquele tempo. Não se conformava com o *como* algo era feito, e sim, *por que* era feito. A jovem era uma observadora do social e das pessoas ao seu redor. Atuava como uma intelectual, uma cientista social. Questionava a padronização da vida e dos modos de viver: “Mas todos dizem as mesmas coisas e nunca ninguém diz nada de diferente” (BRADBURY, 1988, p.41). E interrogava as mudanças: “Você já foi aos museus? É tudo abstrato. Agora é tudo assim. Titio diz que antes era diferente. Há muito tempo os quadros exprimiam coisas ou até representavam pessoas” (BRADBURY, 1988, p.41).

Para a jovem Clarisse, a escola não ensinava a pensar, simplesmente atendia à finalidade de massificar vidas:





-Por que você não está na escola? Todo dia eu a vejo vagando por aí.

- Ah, eles não sentem a minha falta - disse ela. - Dizem que sou antissocial. Não me misturo. É tão estranho. Na verdade, eu sou muito social. Tudo depende do que você entende por social, não é? Social para mim significa conversar com você sobre coisas como esta. - Ela chacoalhou algumas castanhas que haviam caído da árvore do jardim da frente. - Ou falar sobre como o mundo é estranho. É agradável estar com as pessoas. Mas não vejo o que há de social em juntar um grupo de pessoas e depois não deixá-las falar, você não acha? (...) nunca fazemos perguntas; pelo menos a maioria não faz; eles passam as respostas para você, pim, pim, pim, e nós, sentados ali, assistindo a mais quatro horas de filmes educativos. Isso para mim não é nada social. Parece um monte de funis e muita água jorrando da torneira, entrando por um lado e saindo pelo outro, e depois eles vêm nos dizer que é vinho, quando não é (BRADBURY, 1988, p.52).

Após o breve e impactante contato com a jovem Clarisse, Montag passou a questionar seu papel naquela sociedade. “Sempre foi assim? O posto de bombeiros, nosso trabalho?” (BRADBURY, 1988, p. 44).

Montag passou a pensar nos livros:

E pela primeira vez percebi que havia um homem por trás de cada livro. Foram precisos homens para imaginá-los. Foi preciso que um homem dedicasse muito tempo a escrever. Foi preciso que um homem gastasse a vida inteira, talvez, para anotar algumas de suas ideias, olhando a vida e o mundo (BRADBURY, 1988, p.64).

Se Clarisse representava o questionamento e a importância da memória da vida de outros tempos, Mildred, esposa de Montag, era o contrário. Usuária das pílulas da felicidade, era dependente da “família”, encarnada pela televisão. Mildred





sempre se esquecia de tudo. Esquecia-se tanto que provocou uma overdose por uso excessivo de medicamentos. Mildred interagiu muito mais com a programação da televisão. Os diálogos com o marido eram sempre vazios e superficiais.

Já o capitão Beatty era a síntese do “homem sistema”, que via uma explicação para as coisas serem como são. Para ele, as coisas, os homens, tudo, só deveria funcionar. A vida nada mais seria que uma trajetória linear. Para o capitão, os livros seriam a fonte do sofrimento da humanidade:

O importante, Montag, é você lembrar que nós somos a dupla da alegria, os irmãos da felicidade, eu, você e os outros. Nós nos opomos à pequena maré daqueles que querem tomar todo mundo infeliz com teorias e pensamentos conflitantes. Estamos com o dedo no dique. Não deixe a torrente de melancolia e filosofia lúgubre afogar nosso mundo. Nós dependemos de você. Acho que não compreende o quanto você é importante, o quanto nós somos importantes para a felicidade de que nosso mundo desfruta hoje (BRADBURY, 1988, p.75).

Ou ainda:

As pessoas querem ser felizes, não é? Não ouviu dizer isso a vida inteira? Eu quero ser feliz, é o que as pessoas dizem. Bem, não são felizes? Nós não a mantemos em ação, não lhes damos divertimentos? É só para isso que vivemos, não é mesmo? Não é para o prazer, para a excitação? E você há de admitir que nossa cultura oferece isso em quantidade (BRADBURY, 1988, p. 72).

Para o capitão, os livros se tornaram também, desnecessários, obsoletos, amorfos:

O fato é que nós não tivemos muito o que fazer até a fotografia chegar a maioridade. Depois foi o cinema...





no começo do século XX. O rádio. A televisão. As coisas começaram a ter massa. E como tinham massa, tornaram-se mais simples. Antigamente, os livros atraíam algumas pessoas, ali, aqui, em toda parte. Podiam dar-se ao luxo de ser diferentes. Havia espaço no mundo para toda a espécie de gente. Mas depois o mundo ficou cheio de olhos, cotovelos e bocas. A população dobrou, triplicou, quadriplicou. Filmes, programas de rádio, revistas e livros, tudo isso se nivelou por baixo. (...). O homem do século XIX tinha cavalos, cachorros, carruagens, tudo em câmera lenta. Depois, no século XX, acelere o filme. Condensações. Tablóides. Livros sintetizados. Clássicos reduzidos a programas de rádio de quinze minutos, depois reduzidos ainda mais para caber numa coluna de livros que se lia em dois minutos, acabando numa enciclopédia num verbete de dez ou doze linhas (BRADBURY, 1988, p.67).

Assim, para o capitão, o processo de massificação dos meios de comunicação foi o responsável pela falta de importância dos livros. Os livros foram cada vez mais abreviados. O tempo das grandes velocidades e do culto ao efêmero tornou o livro um mal desnecessário, um acessório para uma sociedade que renunciou da capacidade de pensar. Afinal, para que aprender história, filosofia, quando o mais importante é aprender a apertar os botões?

Conforme defende o capitão Beatty:

Não lhes dê coisas escorregadias como filosofia ou sociologia para embrulhar coisas. Esse é o caminho da melancolia. Qualquer homem que seja capaz de desmontar uma televisão mural e montá-la de novo é mais feliz do que o homem que tenta calcular, medir e equacionar o universo, que simplesmente não se deixa medir ou equacionar sem fazer com o homem se sinta vil e solitário (BRADBURY, 1988, p.74).





Mas, e as escolas? Qual o lugar e o papel das escolas, nessa sociedade sem livro?

O capitão dos bombeiros acrescentava:

Com as escolas produzindo cada vez mais corredores, saltadores, fundistas, curiosos, torcedores, levantadores de peso e nadadores, em vez de examinadores, críticos, estudantes e criadores imaginativos, a palavra “intelectual” tornou-se, é claro, o palavrão que merecia ser (...). Devemos ser todos iguais. Nada desse negócio de todos nascerem livres e iguais, como diz a Constituição; o que acontece é que todos são igualados. (...) Um livro é uma arma carregada na casa ao lado. Queime-o. Quem pode dizer qual seria o alvo do homem lido? (BRADBURY, 1988, p.71).

Outros personagens importantes são Faber, o velho professor que ajuda Montag a fugir seguindo os trilhos e Granger, membro da comunidade que apresentou a Montag o método da memorização dos livros:

Todos nós temos memórias fotográficas, mas passamos a vida inteira aprendendo a bloquear as coisas que realmente estão guardadas conosco. Simmons vem trabalhando nisso há vinte anos, e agora aperfeiçoamos o método a tal ponto que podemos nos lembrar de qualquer coisa que já tenhamos lido. Você gostaria, Montag, de um dia ler a *República de Platão*? (...) Eu sou a *República de Platão* (BRADBURY, 1988, p.174).

A sociedade de *Fahrenheit 451* é o império do controle e do policiamento de todos sobre todos, em que cada pessoa da sociedade é responsável pelo controle dos ditos desviantes. No momento da fuga de Montag após rebelar-se contra o sistema, “a polícia sugere que toda a população da área faça o seguinte: todo mundo, em todas as casas, de todas as ruas, deve abrir

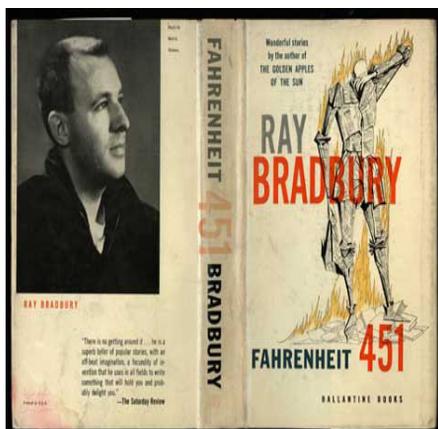




uma porta, de frente ou dos fundos, ou olhar por uma janela. O fugitivo não poderá escapar se todas as pessoas olharem de suas casas” (BRADBURY, 1988, p.160).

Do livro para a tela grande

No ano de 1966, treze anos após o lançamento do livro, o cineasta François Truffaut dirigiu a adaptação para o cinema, e contou a participação de Oskar Werner e Julie Christie, como protagonistas. O título do livro/filme é uma menção ao número de graus que os livros precisam para queimar.



(Capa da primeira edição do livro, 1953)



(Cartaz do filme, 1966)

Um mundo sem livros: assim é a distopia que *Fahrenheit 451* construiu. Um mundo de contrários, em que bombeiros provocam incêndios, ao invés de combatê-los. Nesse mundo em chamas, a televisão é a grande família educadora. Os livros, nesse mundo, seriam a fonte da infelicidade. O conhecimento seria substituído pela superficialidade das informações e pelo prazer vazio do consumo. A televisão, ao contrário, traria alento e esperança para todos, desconhecidos que se uniam





nas cores mágicas das telas nas paredes das casas. Ao seguir os trilhos de *Fahrenheit 451*, um dos caminhos possíveis é pensar metodologias e recursos para o ensino da disciplina história da educação nos cursos de formação de professores. A exibição do filme pode ser um exercício conciliado e comparado com o livro. Quais as diferenças entre as obras? Por quê? Por sua vez, o que há de permanências entre as obras? Qual a importância da história dos livros, da leitura e das bibliotecas para a história da educação? O debate a partir do livro e do filme pode ser um caminho para a introdução dessas temáticas na disciplina, no sentido de problematizar as transformações nas formas de registrar o conhecimento, a importância histórica das bibliotecas, o livro em seus diferentes suportes (manuscrito, impresso e virtual), dentre outros aspectos. Em torno de tais questões, muitos estudos considerados referências essenciais e que podem ser incorporados na bibliografia da disciplina.

A sociedade de *Fahrenheit 451* é o império do controle e do policiamento de todos sobre todos, em que cada pessoa da sociedade é responsável pelo controle dos ditos desviantes. No momento da fuga de Montag após rebelar-se contra o sistema, “a polícia sugere que toda a população da área faça o seguinte: todo mundo, em todas as casas, de todas as ruas, deve abrir uma porta, de frente ou dos fundos, ou olhar por uma janela. O fugitivo não poderá escapar se todas as pessoas olharem de suas casas” (BRADBURY, 1988, p.160).

A punição também precisa ser exemplar no cenário de *Fahrenheit 451*. Tendo Montag obtido êxito em sua fuga, um Montag falso e substitutivo precisou ser improvisado e encenado, em plena luz do dia, com câmeras e holofotes filmando ao vivo o suplício do corpo indócil: “a perseguição chegou ao fim, Montag está morto. Foi preparado assim um crime contra a sociedade” (BRADBURY, 1988, p.172). A punição foi pública, exemplar e televisionada.





As ideias de *Vigiar e punir* (1975), conforme propostas por Michel Foucault, ajudam a pensar a distopia de *Fahrenheit 451*. Nessa sociedade sem livros, as pessoas são igualadas e policiadas por si mesmas, numa espécie de contínuo panóptico. São dóceis os corpos em *Fahrenheit 451*, pois lá, o corpo pode ser submetido, pode ser utilizado, pode ser transformado e aperfeiçoado”(FOUCAULT, 1997, p. 126).

Quando queimar livros era um prazer

Enquanto isso, os livros, entreabertos, morriam na varanda e no gramado da casa. Os livros se consumiam em remoinhos fulgurantes e as cinzas eram dispersadas por um vento escurecido pela fuligem (BRADBURY, 1988, p.11)

Um tempo de grandes velocidades, vidas descartáveis e memórias artificiais. Queimar livros era um prazer. Tudo se resumia a resumos para todos os pensamentos desnecessários que consumiam tempo. *Fahrenheit 451* a representação de uma sociedade distópica, em uma ficção científica:

O papel da ficção científica é apenas o de descrever todos os estágios da humanidade que já existiram, os que sobreviveram e os possíveis sobreviventes do futuro. É um tema imenso, porque é de toda a história da humanidade que estamos falando (BRADBURY, 1988).

A distopia do bombeiro Montag se insere no universo da ficção científica, assim como livros considerados clássicos do século XX, como *1984*, de George Orwell, e *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley. Por sua vez, o conceito de ficção científica é um terreno pantanoso, complexo:





A ficção científica é uma forma de literatura fantástica que tenta retratar, em termos racionais e realistas, tempos futuros e ambientes que diferem dos nossos. No entanto, mostra estar consciente das preocupações dos tempos em que é escrita e provê um comentário implícito sobre a sociedade contemporânea, explorando os efeitos, materiais e psicológicos, que qualquer tecnologia nova pode ter sobre ela. Quaisquer mudanças que tiverem lugar na sociedade enfocada, e também quaisquer acontecimentos futuros que forem extrapolados, deverão basear-se em uma teoria, científica ou não, encarada em forma comedida e considerada. Os autores de ficção científica usam seus ambientes estranhos e imaginativos como um campo de prova para novas idéias, examinando em forma plena as implicações de qualquer noção que propuserem (MANN, 2001, p. 6 apud CARDOSO, 2006, p. 18).

Para o professor Ciro Flamarion Cardoso, algumas características estão presentes na definição de ficção científica, dentre as quais: não é um gênero exclusivamente literário; o futuro como temporalidade e como ambiente; age como campo de provas para novas idéias. Para Cardoso (2006, p. 21), “a ciência, em conjunto com a tecnologia, mais do que um verdadeiro componente, foi um dos principais pressupostos para que a ficção científica surgisse e se mantivesse como gênero no mundo contemporâneo”.

Com primeira edição na década de 1950, *Fahrenheit 451* foi publicado no boom editorial da ficção científica, em que:

A ficção científica chegou por fim. Milhares de pessoas que costumavam pensar nela em termos de revistas de histórias em quadrinhos ou de revistas pulp de aventuras descobriram que uma parte dos escritos de imaginação mais efetivos de nossa época estão sendo produzidos nesse campo. Outros milhares que jamais haviam sequer ouvido falar dela estão aprendendo que pode ser um





tipo excitante de diversão para suas horas de lazer. Por conseguinte, a circulação das principais revistas de ficção científica está crescendo aos saltos; novas revistas estão sendo planejadas; e muitos editores sóbrios e cautelosos de livros, percebendo o sucesso das pequenas editoras especializadas em ficção científica, se dão conta de que existe um público leal para este notável ramo novo da árvore da literatura (CONKLIN, 1950, p. 9 apud CARDOSO, 2003, p. 20).

Por sua vez, as profundas transformações do século XX e o desenvolvimento de uma cultura de massas tiveram desdobramentos na produção de obras de ficção científica em diferentes suportes e gêneros (literário, quadrinhos, cinematográfico, televisivo, dentre outros).

Enquanto utopia é um termo cunhado por Thomas Morus no século XVI, remetendo a “nenhum lugar”, distopia foi utilizada no século XIX por Stuart Mill, sendo as distopias consideradas mais frequentes na ficção científica que as utopias (CARDOSO, 2003, p. 52):

O fato de serem as distopias mais frequentes e interessantes, no conjunto, do que as utopias se deve, parece, a conterem as situações negativas características delas maior potencial dramático, oferecendo à ficção elementos narrativos de peso. Os quais, aliás, bem rapidamente podem tornar-se clichês. Por exemplo, a noção de um indivíduo rebelde, ou de um pequeno grupo de revolucionários, enfrentando poderoso Estado distópico. Nesse tipo de história, outro clichê é que, de início, tem-se a impressão - logo corrigida - de ser aquele Estado uma utopia (CARDOSO, 2003, p.53).

Em relação aos estudos acadêmicos sobre as distopias, destaco dois estudos produzidos no ano de 2011. *Em Admirável comunicação nova: um estudo sobre a comunicação nas distopias literárias*, Carolina Dantas de Figueiredo analisa três obras:





Admirável Mundo Novo, de Huxley; *1984*, de George Orwell e *Fahrenheit 451*, de Bradbury. Para a autora, há nos regimes dispóticos um embate entre forças antagônicas: “o poder que faz de tudo para se manter, utilizando para isso os meios de comunicação disponíveis, e os sujeitos que tentam resistir com as poucas armas que têm” (FIGUEIREDO, 2011, p. 7). Para a referida autora, a distopia é:

Mescla de ficção científica e denúncia, a distopia se presta a críticas contundentes sobre os dilemas do homem e seu futuro. As nesgas de esperança são inexistentes ou mínimas, pois seus autores antecipam, através da fantasia, o pior cenário possível para que ele não venha a acontecer e para que seja preciso reverter seus danos a posteriori (...). É na distopia que a tensão constante da ameaça do homem sobre o homem se torna real. Neste contexto, a liberdade é cerceada e diferentes formas de comunicação são absolutamente controladas e proibidas (FIGUEIREDO, 2011, p. 95).

Outro trabalho também do ano de 2011 é a tese de doutorado intitulada *Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século XX Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury*. O autor, Rudinei Kopp, analisa cinco narrativas distópicas: *Nós* (1924), de Eugene Zamiatin; *Admirável mundo novo* (1932), de Aldous Huxley; *1984* (1949), de George Orwell; *Revolução no futuro* (1952), de Kurt Vonnegut Jr.; e *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury, a fim de explorar as relações entre futuro, tecnologia e meios de comunicação.

Em relação a *Fahrenheit 451*, Rudinei Kopp considera que:

A sociedade de *Fahrenheit* tem uma identificação forte com a tecnologia e, mais do que isso, é seduzida por ela. As imagens mais recorrentes dessa tecnologia imaginada se revelam pelos carros que estão sempre em alta velocidade;





dentro das casas há grandes telões com programas divertidos; há robôs atendendo nos bancos 24 horas; as casas possuem um revestimento especial para evitar incêndios; as teleconchas oferecem música o tempo inteiro; os Sabujos Mecânicos servem para proteger, caçar e fiscalizar. Há também as menções a jatos que cruzam o céu e às guerras nucleares passadas e à que se aproxima (KOPP, 2011, p. 230).

Além da valorização da tecnologia, a velocidade dos meios de transporte faz com que as pessoas percam a noção de tempo e de mudanças em seu próprio entorno. O excesso de velocidade leva também, ao esquecimento. A dor deve ser descartada e evitada. Assim, não há lugar para funerais e enterros, onde se remeteria à memória da vida. Tudo deve virar pó: livros, pessoas, vidas, memórias, pois, conforme defende Beatty não deve incomodar as pessoas com monumentos. É melhor a gente esquecê-las. Para Beatty, o livro faz lembrar os mortos. O império do efêmero e do descartável é uma ode aos vivos, sem memória.

A dimensão do livro como memória é glorificada pelos “homens-livros”, para os quais, Em torno das memórias, é importante concebê-las como campo minado e de litígio, considerando, neste processo, o sentido proposto por Pollak, sobretudo no que tange aos confrontos entre a “multiplicidade de memórias” e ao processo de produção de esquecimentos (POLLAK, 1989).

Uma história dos livros e da leitura: caminhos para o ensino de história da educação

Não há neles (nos livros) nada de mágico. A magia está apenas no que os livros dizem, no modo como confeccionavam um traje para nós, a partir de retalhos do universo. (...) A primeira: você sabe por que livros como





este são tão importantes? Porque têm qualidade. E o que significa a palavra qualidade? Para mim significa textura. Este livro tem *poros*. Tem feições. Este livro poderia passar pelo microscópio. Você encontraria vida sob a lâmpada, emanando em profusão infinita. [...] Entende agora porque os livros são odiados e temidos? Eles mostram os poros no rosto da vida (BRADBURY, 1988, p.)

Os filmes *O nome da rosa* e *Fahrenheit 451* foram produzidos em momentos distintos e representam mundos igualmente distintos. Contudo, há um ponto de aproximação entre os dois filmes: o olhar crítico em relação à interdição ao mundo da leitura e ao acesso aos livros como fonte de conhecimento. Tais livros possibilitam pensar a força da palavra e as tentativas de controle de corpos e mentes a partir da privação da leitura. Afinal, palavras podem libertar?

Através da análise dos filmes *O nome da rosa* e *Fahrenheit 451*, é possível problematizar as relações de força no mundo da leitura, bem como, as transformações nas formas de registrar o conhecimento, a importância histórica das bibliotecas e o livro em seus diferentes suportes (manuscrito, impresso e virtual), dentre outros aspectos. Os filmes escolhidos para análise exploraram a relação entre leitura e poder, no sentido de pensar os significados do acesso a leitura e a escrita para os diferentes sujeitos.

Ao seguir os trilhos dos filmes, é possível pensar caminhos possíveis, metodologias e recursos para o ensino da disciplina história da educação nos cursos de formação de professores. A partir da exibição do filme em sala de aula, o passo seguinte pode ser o convite a leitura dos livros que deram origem aos filmes. A leitura do livro pode ser um exercício conciliado e comparado os filmes. Quais as diferenças entre as obras? Por quê? Por sua vez, o que há de permanências entre as obras?





Qual a importância da história dos livros, da leitura e das bibliotecas para a história da educação? O debate a partir dos livros e dos filmes pode ser um caminho para a introdução dessas temáticas na disciplina, no sentido de problematizar as transformações nas formas de registrar o conhecimento, a importância histórica das bibliotecas, o livro em seus diferentes suportes (manuscrito, impresso e virtual), dentre outros aspectos. Em torno de tais questões, muitos estudos considerados referências essenciais e que podem ser incorporados na bibliografia da disciplina.

Para um aprofundamento maior sobre a importância de se compreender a leitura numa perspectiva histórica, uma possibilidade é a leitura de textos acadêmicos a partir das pesquisas sobre os livros, que se intensificaram a partir dos trabalhos de Lucien Febvre e Henri Jean Martin, sendo o livro concebido por estes como um “fermento”, o difusor de profundas transformações nas relações humanas (FEBVRE; MARTIN, 1992). Por sua vez, historiografia francesa das últimas décadas ampliou os títulos sobre o mundo das letras, da leitura e dos leitores na Europa e no Ocidente, num campo de estudo denominado História Cultural, tendo como referências teóricas os muitos trabalhos de Roger Chartier (CHARTIER, 1988).

Os estudos de Chartier propõem “uma mudança de perspectiva” em relação ao livro, pois, seus estudos relacionam a leitura ao universo social dos leitores, considerando as práticas de leitura, sugerindo três elementos como cruciais para a compreensão do universo da leitura: *o texto, o objeto e a prática*. No interior da historiografia brasileira, os trabalhos de Chartier tiveram muita ressonância, sobretudo para abordagens que se identificam com a chamada *História Cultural* e a *Nova História Cultural* (CHARTIER, 1988).

Além da perspectiva teórica de Chartier, outros estudiosos se dedicaram à questão do livro. O historiador





inglês Robert Darnton estuda papel da leitura, da mídia e do Iluminismo, atentando para o que estaria “por trás” da leitura no passado, o que as pessoas achavam sobre *o que* liam, *como* liam, e os *significados* que tais leituras tinham nas vidas dos indivíduos (DARNTON, 1990). Já o italiano Carlo Ginzburg, ao estudar especialmente o autodidatismo do moleiro Menocchio, analisou as práticas e aprendizagem da leitura no âmbito da *cultura popular* no século XVI (GINZBURG, 1987). Sem dúvida, a história do moleiro Menocchio é digna de ser contada em um filme. Menocchio vivia numa pequena vila, no século XVI e foi perseguido e torturado pelas interpretações que fez a respeito das leituras. Leituras perigosas condenaram o simples moleiro, que:

Em 2 de agosto a congregação do Santo Ofício se reuniu: Menocchio foi declarado, por unanimidade, um ‘relapso’, um reincidente. O processo terminara. Decidiu-se, porém, submeter o réu a tortura, para arranca-lhe o nome dos cúmplices. Isto ocorreu em 5 de agosto; no dia anterior, a casa de Menocchio fora revistada e, na presença de testemunhas, haviam sido abertas todas as caixas e confiscados ‘todos os livros e escritos’ “ (GINZBURG, 1987: 207).

Por sua vez, Natalie Davis atenta para os modos pelos quais a palavra impressa entrou na vida popular no século XVI, criando redes de comunicação e abrindo opções para o *povo*, uma vez que este não era um receptor passivo de um novo tipo de comunicação. A autora destaca a importância da experiência de pessoas “comuns” para a compreensão das transformações nos costumes populares a partir da difusão da palavra impressa, ao mesmo tempo em que foi veículo de tentativa de controle dos próprios costumes populares (DAVIS, 1990). Natalie Davis é também autora de um livro que virou





filme: *O retorno de Martin Guerre*. Dirigido por Daniel Vigne no ano de 1982, o filme explora o poder da palavra escrita numa comunidade de camponeses na região de Artigat no Languedoc.

Tais autores em linhas gerais constroem diferentes perspectivas em torno das práticas de leitura e da “história do livro” e sinalizam para a noção de resistência cultural, afirmando as possibilidades abertas para além da ideia de uma “ideologia dominante”. Sugiro pensar a luta pelo acesso a palavra escrita como um caminho para a emancipação de muitos sujeitos, nas margens.

Referências

BRADBURY, R. *Fahrenheit 451*. São Paulo: Círculo do livro, Melhoramentos, 1988.

VINCENT-BUFFAUT, Anne. *Da Amizade: uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996

CARDOSO, C. Ficção científica, percepção e ontologia: e se o mundo não passasse de algo simulado? In: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 13 (suplemento), p. 17-37, 2006.

_____. *A ficção Científica, Imaginário do mundo contemporâneo: Uma introdução ao gênero*. 1. ed. Niterói: Vício de Leitura, 2003.

CHARTIER, R. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa, Difel.

_____. O mundo como representação. São Paulo, *Estudos Avançados*, 11(5), 1988.





CASTILLO GÓMEZ, A. “Del tratado a la práctica. La escritura epistolar en los siglos XVI y XVII”. In: Saez y Castillo Gómez, A. (eds.): *La correspondencia en la Historia. Modelos y prácticas de la escritura epistolar*. Madrid: Calambur, 2002

CONKLIN, G. *The science fiction galaxy*. New York: Permabooks, 1950.

DARNTON, R. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

DAVIS, N. *Culturas do Povo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. São Paulo: DIFEL, 1983.

FEBRVE, L. & MARTIN, H. *O aparecimento do livro*. São Paulo, Ed. da UNESP, 1992.

FIGUEIREDO, C. *Admirável comunicação nova: um estudo sobre a comunicação nas distopias literárias*. Recife, Tese (Doutorado em Comunicação), Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Cia das Letras, São Paulo, 1987.

KOPP, R. *Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século XX: Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury*. Porto Alegre, Tese (Doutorado em Comunicação), Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.





POLLAK, M. (1989). “Memória, esquecimento, silêncio.” *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Vol2, nº 3. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf> [Consulta realizada em 09/10/2009].

Sites:

<http://www.adorocinema.com/>

<http://www.listasliterarias.com/2017/03/10-fantasticas-capas-de-fahrenheit-451.html>

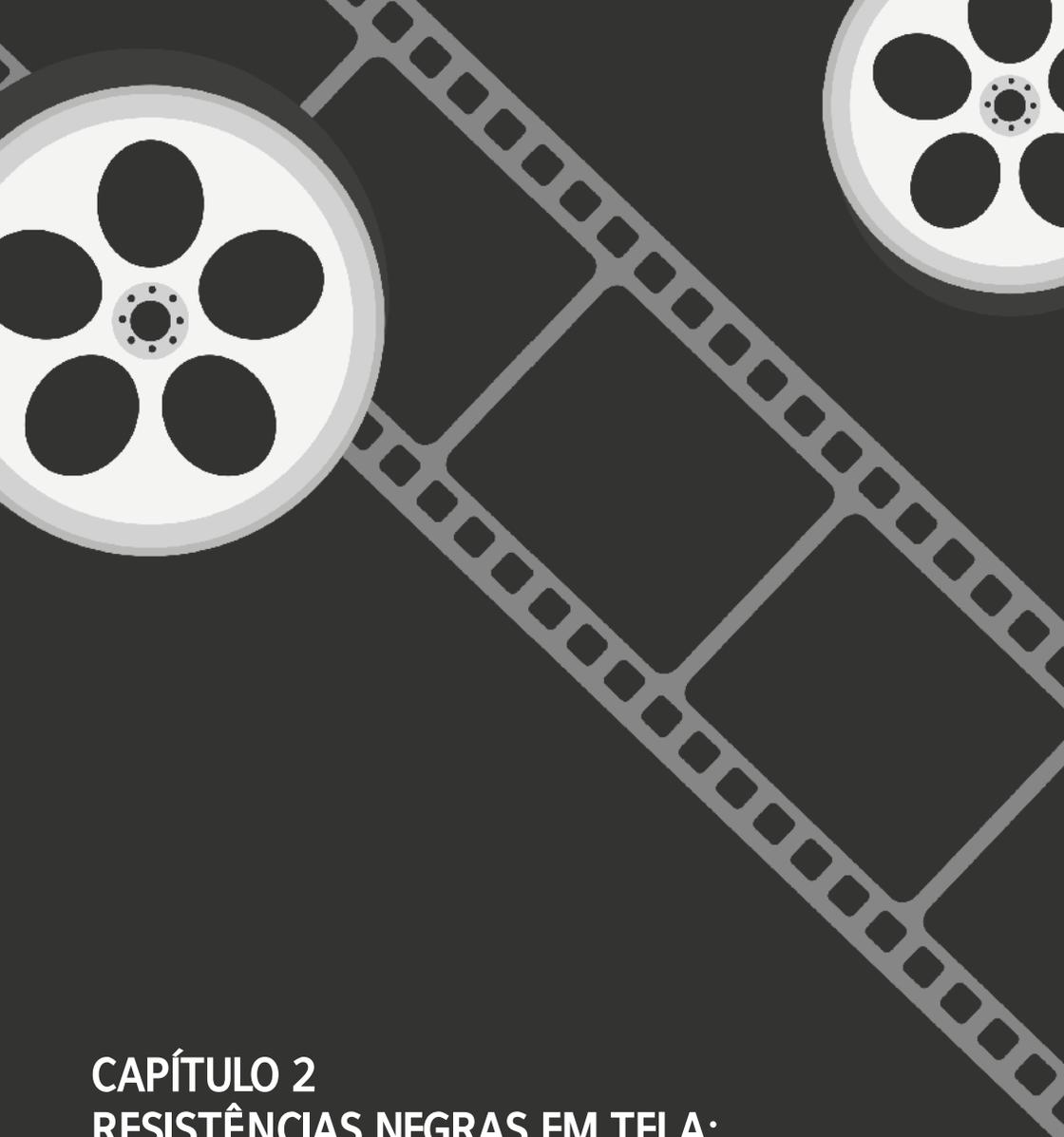
<https://www.youtube.com/watch?v=XJ2FQzmPhco>

Filmes:

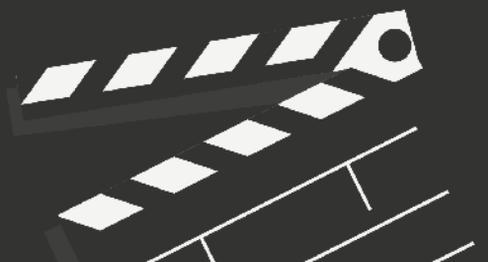
Fahrenheit 451. (1966). Direção: François Truffaut, Reino Unido, 112 minutos

O nome da Rosa. (1986). Direção: Jean-Jacques Annaud. França, Itália, Alemanha, 126 minutos





CAPÍTULO 2
RESISTÊNCIAS NEGRAS EM TELA:
EDUCAÇÃO E LUTAS POR LIBERDADE





CAPÍTULO 2

RESISTÊNCIAS NEGRAS EM TELA: EDUCAÇÃO E LUTAS POR LIBERDADE

A proposta deste capítulo é indicar as possibilidades do uso do cinema na disciplina História da Educação, visando compreender a importância da educação e dos usos da palavra escrita e da leitura na experiência de homens e mulheres em situações de opressão. O recorte escolhido contemplou filmes protagonizados por afrodescendentes na luta pela liberdade, em produções nos Estados Unidos e no Brasil. A proposta procura sensibilizar para as demandas colocadas pela lei 10.639 (JESUS, 2013), indicando a importância do engajamento na temática no âmbito da história da educação, na luta por uma educação antirracista, conforme sinalizado por Felipe (2009), em estudo a partir do cinema como instrumento pedagógico para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.

Palavras que libertam: representações sobre escravizados letrados

Baseado em uma história real, *O Nascimento de uma Nação* (*The Birth of a Nation*, 2016), dirigido e protagonizado por Nate





Parker, conta com atores afrodescendentes interpretando a maior parte dos personagens do filme. Centra a narrativa no ponto de vista dos próprios escravizados, e não na perspectiva de personagens brancos, como em outros filmes sobre a temática, nos Estados Unidos. O título é uma provocação ao polêmico filme mudo *O nascimento de uma nação*, lançado em 1915, e que foi considerado uma apologia ao racismo na época, por fazer uso de *black face* e por representar a Ku Klux Klan de forma heróica. Para Angela Davis, o cinema ajudou a difundir o racismo em filmes como *O Nascimento de uma Nação*, pois, “com a ascensão da indústria cinematográfica nas primeiras décadas do século XX, os estereótipos racistas começaram a adquirir formas definitivas de percepção, processo que D. W. Griffith realizou com maestria em *The Birth of a Nation*” (DAVIS, 2017, p. 188).

Já a primeira cena de *O nascimento de uma nação* de Nate Parker (2016) exhibe o menino escravizado Nat Turner (1800-1831) manuseando um livro que pertenceria ao filho de seu senhor. O jovem cativo, mostrando que era capaz de soletrar palavras, despertou o interesse de sua senhora em alfabetizá-lo, a partir de trechos da Bíblia.





Imagem 1-Cena de Filme O nascimento de uma nação. Senhora alfabetiza Nat Turner a partir da bíblia.

Fonte: Filme O nascimento de uma nação/Cinepop

Nat Turner torna-se um escravo letrado. Na vida adulta, torna-se pastor e, em 1831, liderou uma rebelião escrava no sul dos Estados Unidos (STYRON, 1968). Tal revolta motivou a criação de inúmeras leis proibindo a instrução dos escravizados nos Estados Unidos. Para Angela Davis, sujeitos como Nat Turner possuíam uma sede insaciável por conhecimento e depois da rebelião liderada por Turner em 1831:

A legislação que proibia o acesso da população escrava a educação recrudescera em todo o Sul. Nas palavras de um dos códigos que normatizavam a escravidão no país, ‘ensinar escravos a ler e a escrever tende a incutir a insatisfação em suas mentes e a produzir insurreição e rebelião’. (...) Em todo o Sul, os proprietários de escravos recorriam ao tronco e ao açoite para conter o desejo irreprimível que escravos e escravos tinham de aprender. O povo negro queria ser educado (DAVIS, 2016, p. 113).



Todavia, apesar do veto em relação à educação dos escravizados, muitos foram aqueles que às margens, tiveram acesso ao universo da cultura letrada nos Estados Unidos (HAGER, 2013), pois, conforme Frederick Douglass³, “o conhecimento torna um homem incapaz de ser um escravo.”

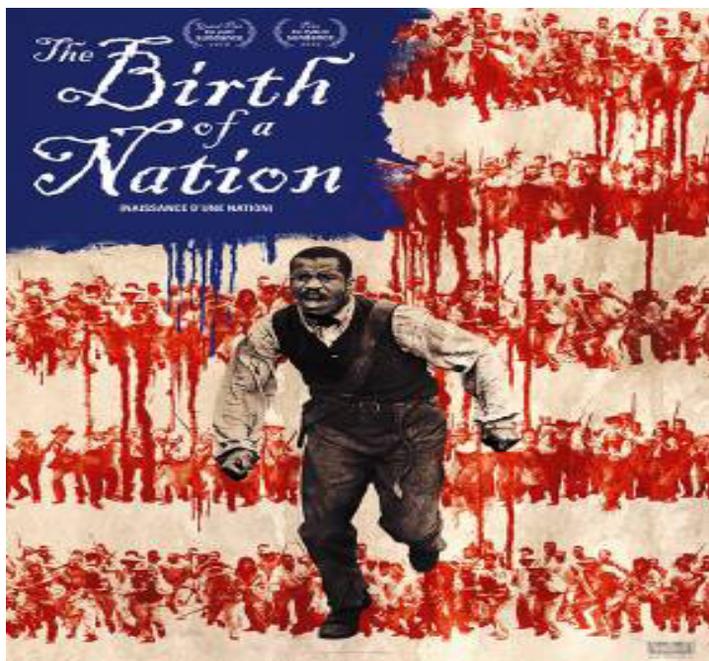


Imagem 2- Poster do filme O nascimento de uma nação, 2016
Fonte: AdoroCinema

O nascimento de uma nação destaca a força libertadora da palavra escrita e da leitura, sob as lentes de um homem nascido na escravidão. Nat Turner passa a interpretar a *Bíblia* à sua maneira, e a ver as ambiguidades na leitura que muitos senhores

³ Frederick Douglass (1818-1895), intelectual afroamericano, nascido na escravidão, nos Estados Unidos e grande defensor da educação como emancipação dos escravizados.



fizeram desse livro no sentido de legitimar a escravidão. Nat Turner passou a questionar o sistema escravista. Em seus cultos direcionados aos companheiros de escravidão, começou a nutrir sentimentos de liberdade.

Outro caso emblemático de uso da palavra escrita para a conquista da liberdade foi vivenciado por Solomon Northup:

“Tendo nascido um homem livre, por mais de trinta anos gozado da bênção da liberdade em um estado livre e sido, ao final desse período, sequestrado e vendido como escravo, assim permanecendo até ser felizmente resgatado no mês de janeiro de 1853, após uma servidão de doze anos, foi sugerido que um relato de minha vida e de minhas desventuras não seria desprovido de interesse para o público” (Northup, 2014, p. 17).

O fragmento acima é parte de *Doze anos de escravidão*, originalmente publicado nos Estados Unidos, em 1853, e relata, em primeira pessoa, o período de 12 anos no qual Solomon Northup, homem negro e livre, foi sequestrado e escravizado em fazendas no sul dos Estados Unidos. Solomon sabia ler e escrever, e a partir destas habilidades, redigiu uma carta para se libertar.

Essa autobiografia inspirou o roteiro de *12 anos de escravidão*, dirigido por Steve McQueen, vencedor de inúmeros prêmios, dentre os quais, o *Oscar de Melhor Filme do Ano*, de 2013. Apenas no século XXI a obra mereceu a tradução para a língua portuguesa, muito em função do extraordinário sucesso do filme, mais de 100 anos depois da traumática experiência vivida por Solomon Northup.





Imagem 3-Poster de *12 anos de escravidão*, 2013
Fonte: AdoroCinema

Assim como Nat Turner e Solomon Northup, muitos foram os escravizados - capazes de ler e escrever nos Estados Unidos - que tiveram suas trajetórias conhecidas e pesquisadas, dentre os quais destaque os escritos, em primeira pessoa, de sujeitos como Booker Washington (1856-1915), Harriet Jacobs (1813-1897), Amanda Smith (1837-1915), dentre outros tantos que publicaram autobiografias na forma de livro (Blassingame, 1977). A partir das escritas de si, dos relatos de missionários, dentre outras fontes, o livro *Self-Taught: African American Education in Slavery and Freedom*, de Heather Williams, explora os esforços dos próprios sujeitos, escravizados e libertos, na luta pela educação e indica também, a importância da atuação de grupos diversos, tais como, os missionários religiosos, indicando o



poder político a partir do conhecimento da palavra escrita nos Estados Unidos (Williams, 2005).

O poder da palavra escrita em tempos de escravidão nos Estados Unidos já foi o horizonte nas análises de muitas pesquisas acadêmicas. Em 1991, Janet Cornelius publicou *When I Can Read My Title Clear”: Literacy, Slavery, and Religion in the Antebellum South*. A partir de fontes variadas, tais como narrativas de vida de escravizados, diários e registros de igrejas, a autora traz importante contribuição a respeito de um tema até então negligenciado: o poder da alfabetização no mundo dos escravizados. A autora também examina as controvérsias em torno da legislação que proibia a alfabetização dos escravizados, e identificou certo exagero da extensão da legislação anti-alfabetização. De acordo com as análises da autora, aproximadamente 10% de escravizados sabiam ler nos Estados Unidos no início do século XIX.

Seguindo os rastros de Janet Cornelius, a historiadora Edith Jenifer Monaghan avançou nas pesquisas a respeito do poder da palavra escrita no mundo dos escravizados. A autora defende a tese de que a leitura era para os escravizados, enquanto o domínio da escrita era voltado para os livres no período colonial nos Estados Unidos. Segundo a autora, à medida que se examina a relação entre alfabetização e liberdade, diferentes perguntas devem ser feitas em relação as diferentes habilidades (Monaghan, 2000). Ensinar a leitura sem a escrita foi um caminho para aqueles que almejavam formar cristãos, sem abolir a escravidão. A escritura era perigosa, nesse sentido (Monaghan, 2007, p. 241). Dentre as fontes analisadas nos estudos de Jenifer Monaghan, destacam-se os anúncios de jornais e as trajetórias de escravizados, dentre os quais, Pompey Fleet, Phillis Wheatley e Frederick Douglass. A existência de escravizados letrados nos Estados Unidos do século XVIII também foi o foco dos estudos de Antonio Bly, em pesquisa a





partir de anúncios de escravos fugidos nos jornais (Bly, 2008). A luta pelo direito à educação da população afrodescendente no pós-abolição nos Estados Unidos, a partir do pensamento de intelectuais - como Booker Washinton, nascido na escravidão e autor de autobiografias -, foi o foco do artigo “Fighting injustice through education”, de Cally Waite e Margaret Crocco (2004).

Mas também o Brasil produziu narrativas a respeito do poder da palavra e da educação no mundo dos escravizados. Do filme *Quanto Vale ou É por Quilo?*, dirigido por Sérgio Bianchi, em 2005, baseado em documentação do Tribunal da Relação do Rio de Janeiro/Arquivo Nacional, em finais do século XVIII, destaco a história de Adão, escravo alugado para trabalhar na contabilidade de uma fábrica de erva-mate. Adão sabia escrever e contar muito bem, o que traria muito lucro para seu senhor. Provavelmente, a instrução de Adão era considerada um investimento para o seu dono. Como e onde Adão aprendera a escrever e a contar? Adão também sabia ler?

Uma das possibilidades de instrução para escravizados é o autodidatismo, prática altamente difundida no Brasil do século XIX. O esforço do próprio sujeito no sentido de educar-se não deve ser menosprezado nas análises, pois sim, “o autodidata tinha, muitas vezes, um entendimento desigual e difícil, mas era seu. Como tinha sido obrigado a encontrar seu próprio caminho intelectual, pouco tomou de empréstimo: sua mente não se movia dentro da rotina estabelecida de uma educação formal” (THOMPSON, 1988, p, 48).

É importante salientar que apesar de impedimentos legais em relação à presença de cativos nas escolas em diferentes períodos e regiões, pesquisas desenvolvidas no campo da História da Educação vêm contrariando a premissa de uma exclusão absoluta de escravos no que tange ao acesso





à instrução e à educação no período imperial⁴. É preciso considerar o processo educativo de forma ampla, para além dos bancos escolares. O aprendizado da língua - muitas vezes, pela escuta e pela oralidade -, o aprendizado de instrumentos musicais e de diferentes ofícios - em diferentes espaços e meios -, e o autodidatismo, são algumas das possibilidades de ações importantes na compreensão dos caminhos empreendidos pelos escravizados rumo à inserção no universo da cultura escrita (SILVA, 2018).

Sujeitos em trânsito, os escravizados se deslocavam em diferentes localidades e culturas. Apesar da hierarquia, havia mobilidade social e espacial. Eles próprios procuravam se instruir, de diferentes maneiras. Aprendiam saberes variados. Para fugir, sobreviver, resistir, lutar. Porque sim, palavras podem libertar.

“A liberdade é uma luta constante”: caminhos para a educação

A partir dos ensinamentos de Angela Davis, para a qual, “a liberdade é uma luta constante” (2018), sigo no rastro de alguns filmes que ajudam a pensar as lutas pela liberdade e pela educação no pós-abolição.

No caso brasileiro, destaco *Tenda dos Milagres*, filme dirigido por Nelson Pereira dos Santos e lançado no ano de 1977, roteiro adaptado do livro homônima de Jorge Amado. A trama gira em torno da elaboração de um filme sobre o intelectual “Pedro Archanjo”, a partir do olhar do jornalista e poeta Fausto Pena, interpretado por Hugo Carvana. A primeira cena introduz o telespectador na metalinguagem, no diálogo entre Fausto Pena e Dadá:

⁴ A este respeito, destaco importantes referências: Silva, 2002; Barros, 2005; Fonseca, 2007; Veiga, 2008, Barros, 2017; Mac Cord, M.; Araújo, C.; Gomes, 2017.





Fausto Pena: “Ai, Dadá. O filme pesquisa a vida de Pedro Archanjo, um baiano do passado que a polícia da época classificava como um pardo, paisano e pobre metido a sabichão e a porreta. Mas que na realidade era um dos maiores cientistas sociais do mundo. Do mundo não, do Brasil, né, Dadá? É do Brasil...Mas é claro. Vê só, bota ai. Pedro Archanjo Ojuobá um dos maiores cientistas do mundo”.

Dadá: É...mas para mim esse cabra não tem cara de cientista não (...). Você ainda passa botando uns óculos, mas esse Archanjo não.

Por que Pedro Archanjo não parecia cientista? Um homem negro e pobre não poderia ser cientista?

O interesse em investigar a vida do intelectual negro “Pedro Archanjo” surge a partir da chegada de um importante professor da Universidade de Columbia/Estados Unidos. A partir daí, todos na cidade passam a perguntar: quem foi “Pedro Archanjo”, até então ignorado e silenciado pelos círculos letrados e de poder.

Pedro Archanjo era um autodidata e bedel da Faculdade de Medicina da Bahia que ousava questionar a formação brasileira e valorizar a cultura afro-brasileira e o candomblé. O personagem foi inspirado no intelectual Manuel Raymundo Querino, nascido na Bahia no ano de 1851, tendo sido professor, político, artista:

“Brasileiro afrodescendente, nascido em Santo Amaro da Purificação no recôncavo baiano em 28 de julho de 1851 (...). Militante das causas dos trabalhadores livres e escravos e de outras questões sócio-políticas que afetaram diretamente os interesses das classes artísticas e operárias” (...) (LEAL, 2009, p. 20).

O filme é importante porque evidencia o caráter violento do racismo no Brasil, em suas mais diferentes camadas. Violências físicas e simbólicas em diferentes aspectos, o que





ajuda a desmitificar a ideia de que o Brasil é uma democracia racial. A partir de personagens como Pedro Archanjo e Tadeu, é possível discutir a ideia de que a ascensão social e a mestiçagem não atenuam o racismo. Tadeu, negro de pele clara, engenheiro, é rejeitado pela família de sua noiva exatamente por apresentar um único “defeito”, a descendência africana e a cor da pele. Outro aspecto do racismo a brasileira é o não reconhecimento dos aspectos intelectuais da população afrodescendente. Assim como Manuel Querino, o personagem Pedro Archanjo sofreu com a falta de reconhecimento dos ditos cientistas da faculdade de medicina. Manuel Querino vem merecendo alguma atenção no âmbito da produção acadêmica, com destaques para os trabalhos de Sabrina Gledhill (2014), Schueler (2016), Reis (2009), Pinto (2016), Souza (2015), Pereira (2015), dentre outros.

Vem de Manuel Querino uma importante pista para os/as historiadores/as da educação. No livro *A raça africana*, o intelectual baiano defende que a maior parte dos professores do império no Brasil era da cor negra. Ainda nas primeiras décadas da república, tal presença, apesar de ignorada por muitos estudiosos, ainda se fazia presente. Neste sentido, um filme que também pode ser exibido e analisado em sala de aula para pensar o preconceito racial e os resquícios da sociedade escravista brasileira na passagem do século XIX para o XX é *Vida de Menina*, uma adaptação do livro *Minha vida de menina* (1942) de Helena Morley, pseudônimo de Alice Brant, a partir de um diário escrito por ela entre seus 13 e 15 anos, na cidade de Diamantina, MG. O filme foi dirigido por Helena Solberg e protagonizado por Ludmila Dayer no ano de 2004. Apesar das poucas falas e da falta de protagonismo de atores negros no filme, o professor de literatura de Helena é negro, e desafia a menina a escrever.





A respeito dos professores negros, destaco alguns interessantes e importantes trabalhos que vem sendo produzidos. Adriana Silva, teceu importante análise a partir da experiência do professor negro Pretextato e da escola exclusiva para negros e pardos na Corte Imperial (Silva, 2000). A trajetória do professor Hemetério dos Santos foi o foco da análise na dissertação de mestrado defendida por Santos (2015), e capítulo de livro de Rizzini e Schueler (2017), apenas para citar alguns trabalhos.

Diferente dos Estados Unidos, o Brasil não criou escolas e universidades para a população afrodescendente, também não tivemos leis de segregação. O que não significa que não tenha havido racismo. O Brasil optou pela negação da negritude como um projeto (ARAUJO, 2000).

Para compreender as especificidades das lutas por educação e contra o preconceito racial nos Estados Unidos, destaco o excelente documentário *Tell them we are rising: the story of black Colleges and Universities* (Avisem que estamos chegando: a história dos colégios e universidades negras), lançado em 2017, com a direção de Stanley Nelson. A partir de rico acervo, com imagens de arquivo, voz in off e da fala de diferentes pesquisadores do tema, o filme explora a luta da população afroamericana por educação desde os tempos da escravidão. Através do filme, é possível compreender que não havia um entendimento único em relação a educação dos afro-americanos, com destaque para os debates travados entre Booker T. Washington e W.E.B. Dubois. Para Washington, sujeito nascido escravo, a educação para a população negra deveria qualificar para o trabalho. Na perspectiva de W.E.B Dubois, Washington estaria contribuindo na ideia de que os negros são inferiores intelectualmente, e que apenas deveriam servir as pessoas brancas. Dubois defendia que o negro deveria promover a própria educação, para emancipar-se. O





documentário fundamenta-se na fala de pesquisadores com trabalhos de referência no tema (GASMAN, 2005; SANDERS, 2016; ALLEN, 2009; WILLIAMS, 2005).

Mulheres negras no cinema: educação, resistência e igualdade

Outra temática importante no ensino de História da Educação é o protagonismo das mulheres negras e a relação delas com a educação e com a palavra escrita. Neste sentido, elejo alguns filmes para análise.

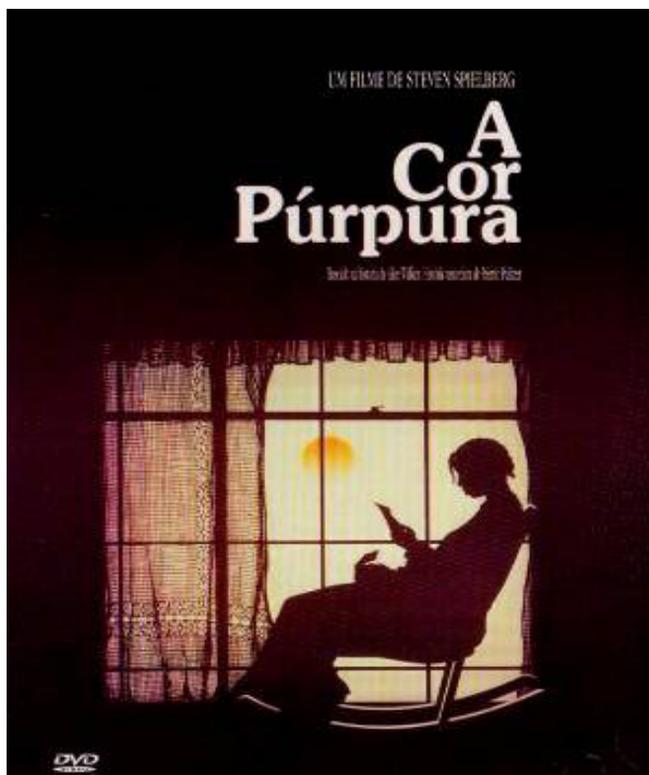


Imagem 4: Capa do DVD do filme A cor púrpura, 1985
Fonte: Acervo da autora





O livro *A cor púrpura* (*The Color Purple*), de Alice Walker, publicado originalmente em 1982, inspirou o roteiro - escrito pela própria autora - do filme homônimo, lançado em 1985 e dirigido por Steven Spielberg. Protagonizado por Whoopi Goldberg, além de Danny Glover e Oprah Winfrey. Com fortes traços autobiográficos, o drama se passa no início do século XX no estado da Geórgia, Estados Unidos. Começa com Celi ainda menina, por volta dos 13 anos, negra, sem instrução formal, violentada pelo padrasto, mãe de dois filhos, entregue para ser esposa de *Sinhô*, interpretado por Danny Glover. Nettie, a irmã mais nova, filha biológica do padrasto, pôde frequentar a escola, e partilha com Celie os caminhos da leitura e da escrita.

Para escapar dos assédios de *Sinhô*, Nettie foge, e acompanha uma família de missionários à África. Com o pouco que aprendeu sobre a palavra escrita, Celie se esforça para escrever cartas para a irmã distante, e assim os anos passam. As palavras, seja pela escrita de cartas, seja pela leitura, preenchem a solidão de Celie, que escreve para a irmã e para Deus, sem resposta.

De qualquer maneira, por meio das cartas, Celie mantém seus vínculos e ligações afetivas, pois, conforme salienta Antonio Castillo Gómez, as epístolas estabelecem união entre quem as escreve e o destinatário, seja individual ou coletivo, preservando os vínculos na distância e se configurando como um espaço através do qual se expressam e se desenvolvem as identidades pessoais, familiares ou sociais (Castillo Gómez, 2002, p. 101).

O autor espanhol acentua ainda que a distância é fundamental ao se falar do epistolário como uma produção discursiva, complementar à presença e à aparência da realidade, numa conversação entre ausentes. Desse modo, “as cartas, explicitam um duplo ato de representação: por um lado, o da pessoa ausente que se mostra através do signo escrito e do





suplemento que carrega, e por outro, por sua função como espaço de conhecimento pessoal” (Castillo Gómez, 2002, p. 104).

Recorrendo às noções básicas dos manuais de escrita de cartas, deve-se atentar para, ao menos, seis aspectos que perpassam a comunicação através de uma missiva: quem escreve, a quem, por que, o que se escreve, quando e de que maneira se fala (Castillo Gómez, 2002, p. 104).

Além do vínculo imaginário mantido com a irmã através das cartas, Celie estabelece relações de amizade com outras mulheres negras, dentre as quais, Sofia e Shug Avery, amante do *Sinhô*. Conforme indica Anne Vincent-Buffault, a amizade “estabelece redes de influência, inventa lugares de convivência e laços de resistência enquanto se multiplicam para a maioria as oportunidades de encontros e interações” (Vincent-Buffault, 1996, p.9).



Imagem 5- Whoopi Goldberg em cena do filme *A cor púrpura*
Fonte: youtube



A leitura e a escrita ajudam Celie a suportar os abusos do marido. Por fim, ela se revolta e se emancipa. Sem dúvida, o apoio de outras mulheres negras, desde a irmã Nettie, que a alfabetiza, foram cruciais neste processo de libertação de Celie.

Outra dramatização que aborda a força da palavra escrita na experiência de mulheres negras é *Histórias Cruzadas*. Dirigido por Tate Taylor e lançado em 2011, o filme protagonizado por Viola Davis rendeu um Oscar de atriz coadjuvante para Octavia Spencer. Ambienta-se em 1963, no Mississippi, Estados Unidos, abordando o racismo e a opressão entre empregadas domésticas negras e suas patroas brancas. O conflito se acentua com a chegada da jovem Eugenia “Skeeter”, que decide colocar o dedo na ferida - escrevendo um livro - ao ouvir os depoimentos das empregadas. A partir do seu escrito, e da percepção da conexão em torno da opressão sofrida pelas mulheres negras, Aibileen Clark (Viola Davis), rompe a relação com a patroa e vai embora, decidida a tornar-se escritora da própria história.



Imagem 6- *Histórias Cruzadas*, 2011
Fonte: Adoro Cinema



Angela Davis fundamenta a análise que evidencia como a emancipação da mulher branca se deu graças ao trabalho doméstico realizado pelas mulheres negras:

Devido à intrusão adicional do racismo, um vasto número de mulheres negras teve de cumprir as tarefas de sua própria casa e também os afazeres domésticos de outras mulheres. E com frequência as exigências do emprego na casa de uma mulher branca forçavam a trabalhadora doméstica a negligenciar sua própria casa e até mesmo suas próprias crianças. Enquanto empregadas remuneradas, elas eram convocadas a ser mães e esposas substitutas em milhões de casas de famílias brancas (DAVIS, 2016, p. 239).

A cor púrpura e *Histórias Cruzadas* estão conectados pela representação da mulher negra como protagonista, que rompe as opressões a partir da força da palavra escrita. Essa trajetória, de uma mulher negra que se instrui, é diferente daquelas usualmente construídas a respeito das mulheres negras, pois quando lembradas, são objetificadas, muitas das vezes. Nas palavras de bell hooks, mesmo “quando eruditos negros escrevem sobre a vida intelectual negra em geral, só focalizam as vidas e obras de homens (hooks, 1995, p. 466). Tais problemas levam as seguintes indagações: por que tanto silêncio em torno da dimensão intelectual da mulher negra? Por que uma mulher negra não podia ser livre para pensar? Por que não considerar a dimensão intelectual dessas mulheres? Por que não se dá visibilidade às diferentes trajetórias de mulheres que, apesar das relações opressivas, conseguiram se instruíram e se tornaram autoras das próprias histórias?

Hidden Figures, cuja tradução literal é “figuras ocultas” é um filme que chegou as telas brasileiras com o título de *Estrelas além do tempo*. Contudo, o título original em inglês sintetiza mais o que proponho discutir neste artigo: o processo





de invisibilização e de falta de reconhecimento das mulheres negras na ciência. O filme, lançado no ano de 2016, é estrelado pelas atrizes Taraji P. Henson, Octavia Spence e Janelle Moná e se inspira na história real de três matemáticas da NASA.

A primeira cena de Estrelas além do tempo se passa no estado da Virgínia, no ano de 1926, a menina Katherine Johnson de apenas 8 anos, e já resolvia um problema matemático considerado complexo, numa escola de crianças negras de faixa etária mais elevada. Já adulta e graduada em Matemática, compartilha com as amigas Dorothy Vaughn e Mary Jackson as dores do racismo e da falta de reconhecimento de sua habilidade e formação. Em função da lei de segregação racial ainda vigente na década de 1960, as mulheres negras eram obrigadas a ocupar funções de menos prestígio na NASA, por mais qualificadas e competentes que fossem.

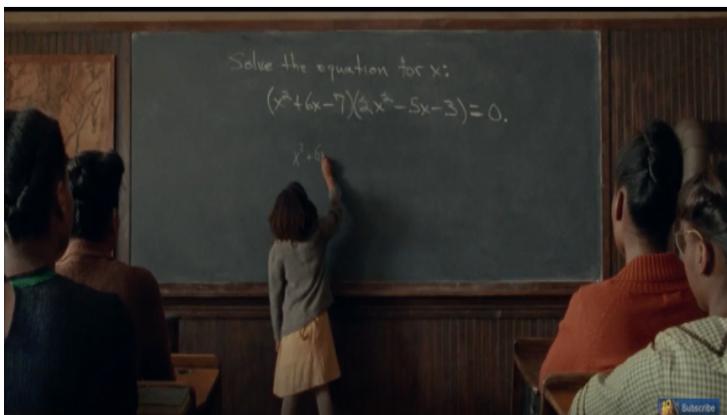


Imagem 7- Katherine Johnson na escola
Fonte: Estrelas além do tempo/AdoroCinema

Em outra cena do filme, Katherine Johnson resolve um problema matemático que nenhum homem branco da NASA conseguia resolver. A partir daí ela passa a contribuir na execução



de um projeto importante na corrida espacial almejada pelos Estados Unidos.



Imagem 8- Katherine Johnson na NASA
Fonte: Estrelas além do tempo/AdoroCinema

O filme também mostra como a personagem Mary Jackson se tornou a primeira engenheira negra da NASA. Ela precisou recorrer a justiça para obter a autorização que a permitia cursar engenharia junto a pessoas brancas.



Imagem 9- Mary Jackson no curso de Engenharia
Fonte: Estrelas além do tempo/AdoroCinema



Altamente qualificadas e educadas, as três mulheres negras lutaram para superar o racismo e ascender na hierarquia da NASA. Elas precisavam provar a todo tempo, que eram capazes, negando a ideologia dominante para a qual:

a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que diz respeito a aquisição de educação. (DAVIS, 2016, p. 109)

As cientistas representadas no filme precisam provar que não eram “corpos sem mente,” outra representação usual a respeito das mulheres negras.

Acompanhando bell hooks, os corpos negros femininos “são postos numa categoria em termos culturais tida como bastante distante da vida mental” (hooks, 1995, p. 469). A autora sinaliza ainda que dentro das hierarquias de sexo/raça/classe, as mulheres negras “sempre estiveram no nível mais baixo. O *status* inferior nessa cultura e reservado aos julgados incapazes de mobilidade social por serem vistos em termos sexistas racistas e classistas como deficientes incompetentes e inferiores” (hooks, 1995, p. 469). Nas palavras de bell hooks:

Do outro lado das representações das negras como selvagens sexuais desqualificadas e/ou prostitutas há o estereótipo da mãe preta. Mais uma vez essa imagem registra a presença feminina negra como significada pelo corpo neste caso a construção de mulher como mãe de peito amamentando e sustentando a vida de outros.





Significativamente a proverbial mãe preta cuida de todas as necessidades dos demais em particular dos mais poderosos (hooks, 1995, p. 469).

Os filmes protagonizados por mulheres negras aqui analisados ajudam a compreender a ideia de que a luta pelo empoderamento das mulheres afro-americanas não é recente. Conforme Angela Davis salienta:

Por quase um século, temos nos organizado em grupos voltados a desenvolver coletivamente estratégias que iluminem o caminho rumo ao poder econômico e político para nós mesmas e para nossa comunidade. Ao longo da última década do século XIX, após serem repetidamente rechaçadas pelo racialmente homogêneo movimento pelos direitos das mulheres, as mulheres negras formaram seu próprio movimento associativo (DAVIS, 2017, p. 15).

Filmes como *A cor púrpura*, *Histórias Cruzadas* e *Estelas* além do tempo são importantes ferramentas pedagógicas no ensino de História da Educação, porque conferem visibilidade ao protagonismo das mulheres negras e a da educação na experiência de tais mulheres. Os filmes ensinam a transgredir e mostram que a educação deve ser uma prática para a liberdade.

No Brasil, filmes como *Café com canela* e o *Dia de Jerusa* ajudam a pensar a importância do movimento no qual “devemos sempre tentar erguer-nos enquanto subimos” (DAVIS, 2017, p. 22), pois quando as mulheres negras se movimentam, “erguemos conosco nossos irmãos de minorias étnicas, nossas irmãs da classe trabalhadora branca e, efetivamente, todas as mulheres que sofrem os efeitos da opressão sexista” (DAVIS, 2017, p. 23).

O longa metragem ficcional *Café com canela* é o filme de estreia de Ary Rosa e Glenda Nicácio na direção no ano de 2017. Mostra como a relação entre uma professora e uma ex-





aluna foi o caminho para a cura para a dor da perda de um filho. A relação de escuta também é marcante no curta Dia de Jerusa, dirigido por Viviane Ferreira e lançado no ano de 2014. Uma simples pesquisa de opinião se torna o caminho para a emergência de sentimentos e memórias sufocados. Duas mulheres negras, afastadas por gerações, conectadas para muito além das palavras de um questionário. Silvia é uma jovem que ganha a vida realizando pesquisa de opinião sobre um sabão em pó. Jerusa é uma solitária mulher negra de 77 anos. Um filme que faz emergir memória, afeto, resistência e palavras que ajudam a romper a solidão e o silêncio. No final, o encontro mudou as duas. Silvia descobre, durante aquela conversa, que passou no vestibular. Travessia que segue.

Referências bibliográficas

ALLEN, W. R., E. K. Griffin. “Towards a Brighter Tomorrow: College barriers, hopes and plans of Black, Latino/a and Asian American students in California.” *Charlotte, NC*: Information Age Publishing, 2009.

ARAUJO, J. Z. *A negação do Brasil*. São Paulo: SENAC, 2000.

GASMAN, M. The role of faculty in fundraising at Black colleges: What is it and what can it become? *International Journal of Educational Advancement*, 5(2), 171–179, 2005.

Barros, S. A. P. (2005). Negrinhos que por ahí andão: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). (Dissertação Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bly, A.. “Pretends he can read”. Runaways and Literacy in Colonial America, 1730–1776. *Early American Studies*, 2008.





Castillo Gómez, A. “Del tratado a la práctica. La escritura epistolar en los siglos XVI y XVII”. In: Saez y Castillo Gómez, A. (eds.): *La correspondencia en la Historia. Modelos y prácticas de la escritura epistolar*. Madrid: Calambur, 2002.

Conklin, G. *The science fiction galaxy*. New York: Permabooks, 1950.

Cornelius, J. *When I Can Read My Title Clear: Literacy, Slavery, and Religion in the Antebellum South*. Columbia: University of South Carolina Press, 1991.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. *Mulheres, cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.

FELIPE, D. A. *Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de História e Cultura AfroBrasileira e africana na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, PR, 2009.

Fonseca, M. V. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX* (Tese Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

JESUS, R. E. Diversidade étnico-racial no Brasil: os desafios à Lei nº 10.639, de 2003. *Revista retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 399-412, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/314/484>. Acessado em: 18/12/2017.





Hager, C. *Word by Word: Emancipation and the Act of Writing*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2013.

hooks, b. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, USC, n. 2. 1995.

_____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LEAL, M.G. *Manuel Querino: entre letras e lutas na Bahia*. São Paulo: Annablume, 2009.

Monaghan, E. *Learning to read and write in Colonial America*. University of Massachusetts Press, 2007

_____. *Reading for the enslaved, writing for the free: reflections on liberty and literacy*. Worcester: American Antiquarian Society, 2000.

Northup, S. *Doze anos de escravidão: a história real de Solomom Northup*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

RIBEIRO, B.; CARVALHO, C.H.; SOUZA, S. (orgs.). *Cinema e Ensino de História da Educação*. Campinas: Alínea, 2013

SARLO, B. “A história contra o esquecimento”. In: *Paisagens imaginárias*. São Paulo: Edusp, 1997.

SANDERS, C. *A Chance for Change: Head Start and Mississippi's Black Freedom Struggle* (University of North Carolina Press, 2016).

SHARPE, J. “A História Vista de Baixo”. In: BURKE, P. (org.) *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.





Silva, A. M. P. *Aprender com perfeição: escolarização e construção da liberdade na Corte na primeira metade do século XIX*. Brasília: Plano, 2002.

SCHUELER, A; RIZZINI, I. Hemetério José dos Santos: professor e intelectual negro nas disputas pela educação na cidade do Rio de Janeiro. In: MAC CORD, M; GOMES, F. (Org.). *Rascunhos cativos. Educação, escolas e ensino no Brasil escravista*. 1ed.Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017, v. 0, p. 77-99.

SCHUELER, A. Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino. In: FONSECA, M. V. ; BARROS, S. (Org.). *A História da Educação dos Negros no Brasil*. 1ed.Niterói: EDUFF, 2016, v. 0, p. 191-216.

SILVA, A. L. O saber que se anuncia: o poder da palavra em tempos de escravidão. *Revista Brasileira de História da Educação*, V. 18, 2018, pp. 1-29.

SILVA, L. 'Etimologias preto': Hemetério José dos Santos e as questões raciais de seu tempo (1888-1920)'. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, 2016.

Styron, W. *As confissões de Nat Turner (biografia)*. **São Paulo**: Expressão e cultura, 1968.

THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Veiga, C. G. *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*. *Revista Brasileira de Educação*, vol.13, n.39, pp. 502-516, 2008.





VINCENT-BUFFAUT, A. *Da Amizade: uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996

WAITE, C; CROCCO, M. Fighting injustice through education. *History of Education*, September, VOL. 33, NO. 5, 573–583, 2004.

WILLIAMS, H. *Self-Taught: African American Education in Slavery and Freedom*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2005.

Referências de filmes:

O nascimento de uma nação (1916). Direção: D. W. Griffith. Estados Unidos, 193 minutos.

Tenda dos milagres (1977). Direção: Nelson Pereira dos Santos, Brasil, 132 minutos.

A cor púrpura (1985). Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos, 154 minutos.

Vida de menina (2004). Direção: Helena Solberg, Brasil, 101 minutos.

Quanto vale ou é por quilo? (2005). Sergio Bianchi. Brasil, 104 minutos.

Histórias Cruzadas (2011). Direção: Tate Taylor, Estados Unidos, 137 minutos.

12 anos de escravidão (2013). Direção: Steve McQueen. Estados Unidos, Reino Unido, 134 minutos.





O dia de Jerusa (2014). Direção: Viviane Ferreira. Brasil, 20 minutos.

O nascimento de uma nação (2016). Direção: Nate Parker. Estados Unidos, Canadá, 120 minutos.

Avisem que estamos chegando (2017). Direção: Stanley Nelson. Estados Unidos, 85 minutos.

Café com canela (2017). Direção: Ary Rosa e Glenda Nicacio. Brasil, 102 minutos.

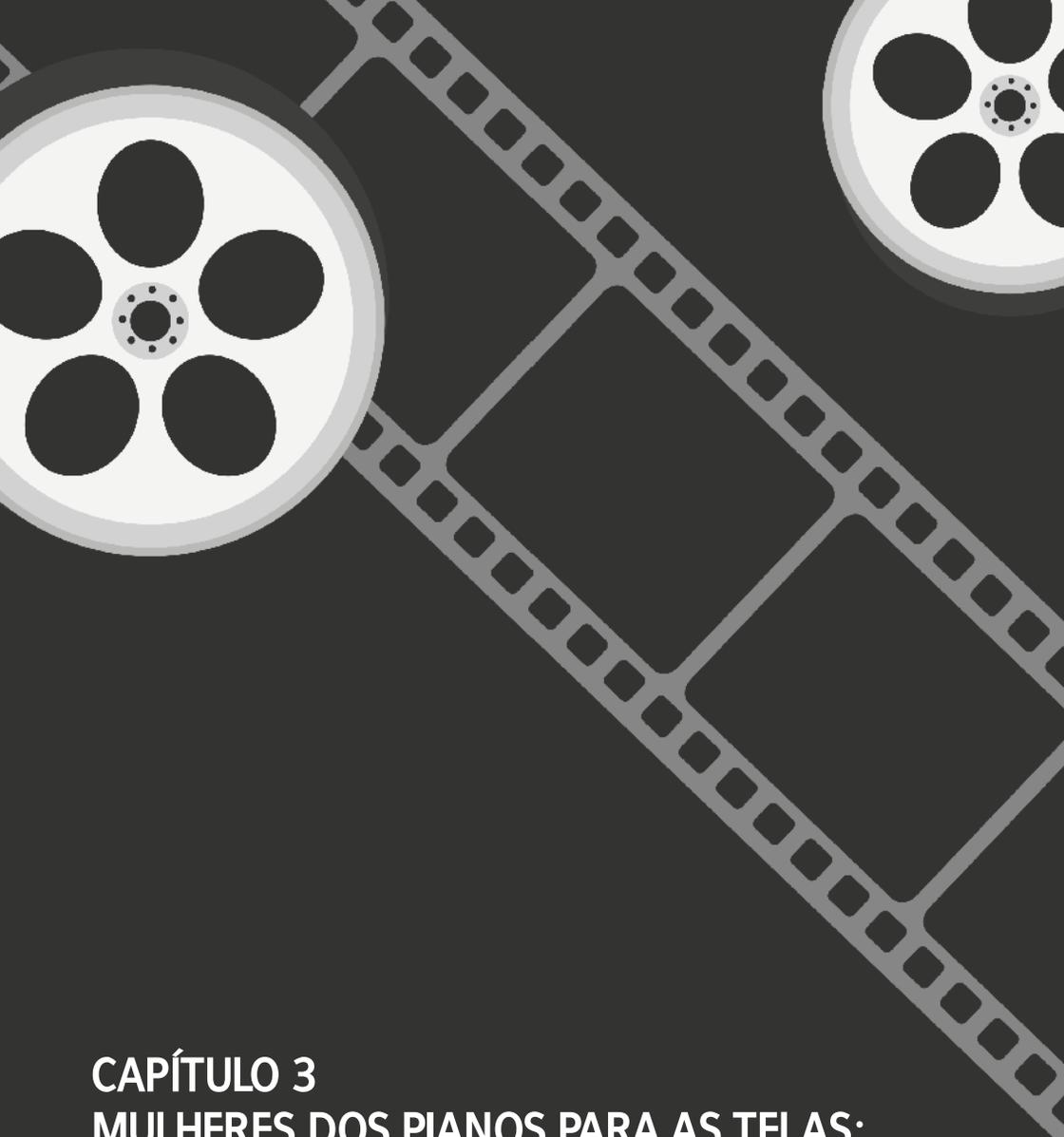
Referências da internet

<http://www.adorocinema.com/>

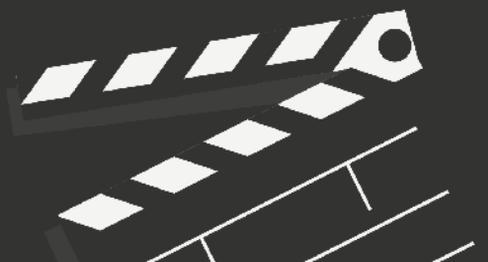
<https://www.youtube.com/watch?v=XJ2FQzmPhco>

<http://cinepop.com.br/critica-o-nascimento-de-uma-nacao-130610>





CAPÍTULO 3
MULHERES DOS PIANOS PARA AS TELAS:
CINEMA COMO LUGAR DE MEMÓRIA





CAPÍTULO 3

MULHERES DOS PIANOS PARA AS TELAS: CINEMA COMO LUGAR DE MEMÓRIA

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda uma produção cinematográfica dirigida por Norma Bengell, apresentando-a como um lugar de memória da formação artística e atuação de três professoras de música. Protagoniza a *Coleção Pianistas Brasileiras*, composta por três filmes, a saber: *Infinitamente Guiomar Novaes* (2003); *Antonietta Rudge: o êxtase em movimento* (2003) e *Magda Tagliaferro: o mundo dentro de um piano* (2004). A trilogia, uma coleção do gênero documentário biográfico, lançada nos primeiros anos do século XXI, projetou nas telas das salas de cinema parte do que acontecia nas aulas de piano e por onde essas musicistas passaram, desde o final do século XIX até a oitava década do século XX.

A concepção de “[...] lugar de memória” está balizada nas reflexões de Pierre Nora (1993), pela qual entende-se que “a memória se pendura em lugares, como a História em acontecimentos” (p.25). Juntamente com o historiador francês, compreende-se que esses lugares são formados como





desdobramento das pressões imediatistas e descartáveis do mundo moderno, que afetam o processo e a ação analítica dos historiadores, tornando-se necessária a constituição de lugares para a preservação e guarda das memórias.

Mais especificamente, no que se refere ao cinema como um lugar de memória, este trabalho alinha-se com o pensamento de Aguiar (2011), que coloca a produção cinematográfica como um desses lugares de memória conceituados por Pierre Nora. Para a pesquisadora, o cinema é intencional: “[...] um filme, como nesses espaços definidos pelo historiador francês, a consciência da ruptura com o passado se confunde com o desejo por uma memória valorizada e por outra desprezada” (p. 235-236). Sobretudo, quando se tem como proposta a difusão de um movimento ou ideologia, pois os cineastas fazem produções com documentos de arquivos nas quais as montagens são guiadas pelos “[...] critérios de pesquisa e o uso das fontes que reforçam ainda mais a articulação de um pensamento histórico que se relaciona a interesses de certos sujeitos ou grupos sociais em disputa” (p. 236).

Em outras palavras, entende-se que a produção cinematográfica é um dos lugares de memória que está ligado às lembranças de grupos, pessoas ou entidades, sendo também responsável pela continuidade da História, uma vez que permite o registro, preservação e difusão de memórias. Os documentários configuram narrativas de cineastas sobre eventos, instituições, comunidades e sujeitos por meio de abordagens intencionais que privilegiam algumas temáticas, que preservam e difundem fontes selecionadas e, no entanto, colocam outras memórias à margem dos registros cinematográficos.

Compreende-se, juntamente com Esteves (2013), que isso é possível porque a luz artificial do cinema pode levar as pessoas, de maneira crítica, ao passado, aos personagens, aos lugares distantes que educam, na medida em que os observadores





podem ser ancorados, no seu próprio tempo e no presente, pela concepção social da produção do cineasta, simultaneamente. Por meio do cinema, é possível expressar questionamentos, reflexões, conflitos, valores, expectativas, “[...] e propostas vigentes em seu tempo de produção. Mais do que isso, os filmes não são simples reflexos de sua época, mas sim a interpretação, e se inserem em debates, concretizam críticas e propostas, encarnadas em cada um de seus personagens” (p.382).

O ineditismo do presente trabalho pode ser constatado pelo fato de haver poucas pesquisas em História e História da Educação sobre a *Coleção Pianistas Brasileiras*, sobretudo no âmbito específico da História da Educação Musical. O estudo é relevante pela conjuntura na qual são raros os trabalhos acadêmicos nessa ótica, que pensem os documentários como lugar de memória envolvendo a formação musical, a atuação docente, os conservatórios e as escolas especializadas. Em outras palavras, existe uma significativa lacuna sobre o tema, pois a História do ensino da música por meio do cinema foi pouco analisada. Por isso, este texto é um esforço inicial visando suprir a ausência de estudos. Esta lacuna esta fundamentada no recente estudo de Alencar (2018), *Estado da Arte: história da educação musical nos anais dos congressos nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (2003-2015)*

Estabelecendo conexões entre História da Educação, ensino de música e cinema, a seguinte questão norteia esta pesquisa: De que maneira foram abordadas a formação pianística e a atuação docente de Guiomar Novaes, Antonietta Rudge e Magdalena Tagliaferro por meio das fontes documentais e orais mobilizadas por Norma Bengell na *Coleção Pianistas Brasileiras*.?





NORMA BENGELL E A CONSTRUÇÃO DE UM LUGAR DE MEMÓRIA

Lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. Momento de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória. (Nora, 1993, p.7)

A partir da ideia de Nora (1993) supracitada é possível pensar a *Coleção Pianistas Brasileiras* como um lugar de memória, considerando as palavras e a trajetória de Norma Bengell. Este fato se dá pelo interesse da artista em preservar e difundir imagens, livros, arquivos sonoros, manchetes de jornais e revistas com vestígios sobre as pianistas que, direta e indiretamente, fizeram parte de sua formação artística (Bengell, 2014). Como expressou a cineasta para o jornal *A Gazeta*, em 4 de julho de 2003, em São Paulo, o seu desejo era eternizar Magdalena Tagliaferro, Guiomar Novaes e Antonietta Rudge - como concertistas e professoras de instrumento - por serem mulheres notáveis que marcaram a sua infância. Nessa direção, Bengell destacou que seu pai e seu avô eram afinadores de piano, tendo ela crescido “[...] dessa forma, enfronhada nesse meio, envolvida com a música clássica” (Bengell, 2003, p.4).

Consta nas memórias póstumas de Norma Bengell (2014), publicadas em forma de livro em 2014, que ela nasceu num domingo de Carnaval, dia 21 de fevereiro de 1935 e deixou de atuar artisticamente em 9 de outubro de 2013, quando faleceu na Cidade do Rio de Janeiro. Iniciou sua carreira aos 17 anos como modelo. Em 1958, estreou nas telas dos cinemas com





a chanchada *O Homem do Sputnik*, de Carlos Manga, quando realizou uma imitação de Brigitte Bardot. Em 1962, conquistou significativa notoriedade com dois filmes: *Os Cafajestes*, de Ruy Guerra, obra na qual fez a primeira cena de nu frontal da cinematografia brasileira, e *O Pagador de Promessas*, de Anselmo Duarte, que ganhou o principal prêmio do festival de Cannes, a Palma de Ouro.

Conforme Esteves (2013), na análise das atuações políticas das mulheres no cinema, tratar do percurso de Norma Bengell significa abordar a trajetória de uma atriz que percorreu diferentes “[...] momentos do cinema brasileiro ao longo de século passado: de vedete, nos espetáculos de Carlos Machado [estrelado por Oscarito], passando grandes e distintos cineastas, até alcançar a posição de diretora de cinema” (p. 245). Seu currículo é perpassado por temas que incluíram polêmicas e perseguições de viés político e moral, sobretudo pelo engajamento específico na questão feminina. A cineasta é uma figura que sobressai no meio artístico brasileiro, pois “[...] suas declarações na imprensa, sempre pautadas por comentários explosivos e, por vezes, de autopromoção, ressaltavam sua postura libertária, em constante busca por uma libertação individual e despida de preconceitos” (p.245).

Como diretora de cinema, Norma Bengell buscava ressaltar memórias de brasileiras que considerava singulares. Esse interesse foi um desdobramento da influência do movimento feminista recebido no período em que ela viveu na Europa, exilada pelo governo militar brasileiro. Tal experiência foi o que motivou a cineasta a propor documentários que intervissem na reverberação da atuação feminina no cenário cultural brasileiro, pois a atriz reparava que no cinema brasileiro não havia espaço relevante para a trajetória delas (Esteves, 2013).

Nessa perspectiva, a *Coleção Pianistas Brasileiras* está dentro do conjunto das produções de Norma Bengell que





mobilizam documentos de arquivo, numa montagem que tem como critério difundir fontes que ressaltam memórias, que fomentam pensamentos e interesses específicos, articulando as figuras que marcaram sua trajetória e formação artística num campo de grupos sociais em disputa. A cineasta assume isso ao afirmar ser uma pianista frustrada, apaixonada pelo talento e pela personalidade de mulheres exemplares, motivo pelo qual pretendia usar a câmera para revelá-las ao Brasil, dar a essas professoras pianistas o lugar que merecem na história da arte brasileira (Bengell, 2014).

Os diálogos entre História e memória na coleção em questão, sob as perspectivas objetivas ou subjetivas, não se configuram como neutros ou como um posicionamento político desprezioso. Essas esferas estão conectadas. Norma Bengell (2014) considerava o filme como “objeto de cultura”, um lugar que considera as disputas pelo poder e a possibilidade de afetar, fomentando interpretações sobre as memórias da atuação das artistas/educadoras. Assim como, alguns estudos dedicados à relação entre Cinema, História e Educação harmonizam cada vez mais o ofício tanto do cineasta/historiador quanto o do educador. Isso acontece na medida em que os três se dedicam a uma interpretação, contraposição e intervenção no *status quo*. (Carvalho, 1998)

Bengell (2014) explicou que para difundir os documentários biográficos buscou recursos em instituições sem fins lucrativos, haja vista que não se pode esperar retorno financeiro de documentários sobre professores de música erudita. Dentre as dificuldades financeiras — sobretudo no período de planejamento da *Coleção Pianistas Brasileiras* —, Norma Bengell travava um processo judicial envolvendo R\$ 15 milhões dos recursos investidos no filme *O Guarani*. Sobre essa adversidade, a mulher que difundia a memória de artistas disse à revista *Isto É*: “Tentaram me matar, mas eu estou muito viva.





Na verdade, mesmo longe da fama não me paralisaram nesses oito anos. Com poucos recursos, realizei em vídeo digital três cinebiografias⁵ sobre as pianistas Magdalena Tagliaferro, Guiomar Novaes e Antonietta Rudge” (Bengell, 2007, p. 5)

O projeto da atriz e diretora Norma Bengell foi longo, mas a coleção completa foi comercializada numa caixa de DVDs com os três documentários sobre as professoras de piano, numa sessão de autógrafos que aconteceu durante o *Fashion Week*, em 23 de janeiro de 2005 (Fashion Week, 2005). Contudo, o projeto começou a ganhar contornos em 1999, e o primeiro documentário intitulado *Infinitamente Guiomar Novaes*, ficou pronto em 2003. No mesmo ano, o segundo, denominado *Antonietta Rugde: o êxtase em movimento* também foi concluído. E, por último, em 2004, o *Magda Tagliaferro: o mundo dentro de um piano* (Bengell, 2014).

INFINITAMENTE GUIOMAR NOVAES

Eu estava voltado para o aperfeiçoamento da raça pianística na França; a ironia habitual do destino quis que o candidato artisticamente mais dotado fosse uma jovem brasileira de treze anos. Ela não é bela, mas tem os olhos “ébrios da música” e aquele poder de isolar-se de tudo que a cerca - faculdade raríssima - que é a marca bem característica do artista (Debussy, 1909).⁶

As palavras supracitadas, que compõem parte da missiva do francês Debussy — compositor referência da música impressionista —, endereçada ao maestro André Caplet, evidenciam o impacto que a então jovem pianista brasileira

⁵ Termo utilizado por Norma Benguell (2003) para referir-se as peças de cinema do gênero documentário biográfico.

⁶ Claude Debussy, 25 de novembro de 1909, em carta a André Caplet.





deixou em Paris. Essa carta faz parte dos poucos documentos escritos mobilizados por Norma Bengell no documentário *Infinitamente Guiomar Novaes*. Diferente do biodocumentário sobre Magdalena Tagliaferro, que foi norteado por uma autobiografia, a cineasta, nesse filme, valoriza entrevistas realizadas com pianistas ex-alunos da concertista, maestros e compositores brasileiros que conviveram e trabalharam com Guiomar no século passado.

Relatos de José Antônio Resende de Almeida Prado, então professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), falecido em 10 de novembro de 2010; da professora de piano, aposentada da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Sônia Pessoa Goulart; da pesquisadora da Universidade de São Paulo Maria Stella Orsini; do maestro Roberto Tibiriçá; e do cineasta Otávio Pinto Neto são utilizados por Norma Bengell no biodocumentário dedicado à trajetória de Guiomar Novaes (1894-1979), de maneira articulada com fontes iconográficas do acervo pessoal da artista.

Com sistemática semelhante, os depoimentos desses artistas são cotejados por Norma Bengell com cenas do vídeo de uma aula ministrada pela concertista e também com narrativas na própria voz da cinebiografada. As falas foram extraídas do registro fonográfico de uma entrevista concedida ao Museu da Imagem e do Som, em 1974, quando Guiomar Novaes estava com 70 anos de idade.

As imagens utilizadas por Norma Bengell no biodocumentário apresentam a pianista — nascida em São João da Boa Viagem, no Estado de São Paulo, em 28 de fevereiro de 1894 — desde a infância, dedicada aos estudos musicais. Guiomar foi a 17ª criança a nascer, dentre os filhos do comerciante de café e major Manoel José da Cruz Novaes e Anna de Carvalho Menezes Novaes. A menina foi orientada com sofisticação, pois o casal Novaes valorizava a formação



intelectual; e, para meninas, sobretudo, a prática interpretativa instrumental, além da performance pianística.



Guiomar Novaes aos 6 anos de idade.

Fonte: Infinitamente Guiomar Novaes (2003)

Conforme o depoimento Maria Stella Orsini, no documentário em questão, e, como também, consta no seu livro *Guiomar Novaes: uma arrebatadora história de amor* (1992) – decorrente da pesquisa defendida como requisito para obtenção do título de professor livre-docente da Universidade do Estado de São Paulo –, Anna de Carvalho Menezes Novaes, mãe da pianista, foi bastante disciplinadora ao estabelecer uma rotina rígida e longa de estudos no Brasil e no Conservatório Musical



de Paris, combinação indispensável para os fins performáticos de uma instrumentista.

O depoimento de Orsini no documentário, assim também como seu livro, menciona a mudança da família Novaes para a capital do Estado de São Paulo e explora a aproximação da jovem menina com um vizinho, o escritor Monteiro Lobato. A pesquisadora sinaliza que a personalidade musical de Guiomar Novaes foi contundente, de maneira tal, que inspirou o escritor a criar uma conhecida personagem — a Narizinho —, presente na série de 23 volumes de *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, escrito pelo brasileiro entre 1920 e 1947.

A rígida disciplina do aprendizado musical de Guiomar Novaes, segundo o relato do Maestro Tibiriçá, era acompanhada constantemente da religiosidade. Seus estudos, gravações e aulas foram planejados de maneira que os atos devocionais da menina e as missas na Igreja Católica não fossem atrapalhados, pois eram prioridade. Percebe-se que, além da música, a professora de piano, que desejou na adolescência ser freira, também se mostrava para aos alunos e colegas como modelo religioso, em sua vida adulta. Constantemente, ela persuadia as pessoas em seu entorno no cenário artístico às celebrações eclesiais; desde o tempo em que tocava harmônio na paróquia que recebe o nome da padroeira dos músicos: Santa Cecília.

Dentre as memórias reunidas por Norma Bengell, a passagem da cinebiografada pelo Conservatório de Paris ganha destaque na narrativa da pianista Sonia Pessoa Goulart. A docente de piano aposentada da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro — que até hoje é concertista de carreira internacional — ressalta a forte personalidade de Guiomar Novaes como intérprete, principalmente por sua singularidade ao executar a *Balada Número 3, em Lá Bemol Maior, OP. 47*, de Frédéric Chopin. Com





a interpretação, a brasileira arrebatou a banca avaliadora do principal conservatório da Europa, em Paris, que conferiu o primeiro lugar à pianista brasileira quando ela ainda tinha 13 anos de idade.

Na perspectiva do ensino da técnica do instrumento, o compositor e pianista José Antônio Resende de Almeida Prado (1943-2010), trata a artista no documentário de maneira bastante objetiva. Assim, deixa registrado para a posteridade, nesse lugar de memória, as lições que aprendeu com sua professora na interpretação da primeira frase do *Concerto Número 4, em Sol Maior, Op. 58*, de Ludwig Van Beethoven. O músico explica como compreendeu a “alma” da obra deste compositor pelo toque de sua mestra. Almeida Prado afirma que Guiomar Novaes, apesar da idade avançada, explorava as possibilidades sonoras das tecnologias dos pianos fabricados pela *Steinway*, nos Estados Unidos da América e Alemanha, além dos desdobramentos dessas técnicas em suas composições musicais.

A musicista brasileira entendia — conforme o trecho do vídeo da aula particular ministrada em sua residência, selecionado por Norma Bengell no documentário — que o professor de piano deve ouvir o aluno, guardar o que precisa ser corrigido e tocar, apresentando para o pianista em formação uma interpretação coerente com o estilo, considerando o andamento, o *cantabile*, o *legato*, o *staccato*, e a concepção poética, como também, com a projeção necessária para as salas de concerto, com os recursos que os pianos ofereciam naquele tempo.

Outra marca que os entrevistados indicam no documentário é o orgulho que a pianista tinha por ser brasileira. Por um lado, todos lembram que nas salas de concerto e teatros onde Guiomar Novaes tocava, o público já esperava como peça extra no encerramento da apresentação a *Grande Fantasia*





Triunfal sobre o Hino Nacional Brasileiro, escrita pelo compositor norte-americano Lois Moreau Gottschalk (1829-1869), fato que imprimiu em sua carreira a valorização do Brasil, o amor à pátria. Entretanto, as narrativas selecionadas por Norma Bengell não abordam a participação da concertista na *Semana de Arte Moderna*, que aconteceu na cidade de São Paulo em 1922, bem como não discutem sobre a carta aberta que ela escreveu aos organizadores do evento, fazendo críticas à apresentação de Ernâni Braga da paródia de Satie sobre a *Marcha Fúnebre* de Chopin, no dia da abertura da *Semana de 22*.

Diferente das memórias das outras pianistas trazidas à tela pela luz do cinema, na *Coleção Pianistas Brasileiras*, as fontes não indicam vínculos institucionais na atuação de Guiomar como professora. Sua formação no Conservatório de Paris é recorrente. Entretanto, as aulas que ministrou não trilharam pela esfera da educação formal. Diferente de Madalena Tagliaferro que atuou como professora do conservatório francês e nos Cursos Públicos de Interpretação Pianística, que no Brasil foram chancelados pelo Ministério da Educação por meio do acordo firmado com Ministro Gustavo Capanema. Distingue-se também de Antonietta Rudge que fundou a escola de música onde atuou por décadas, funcionando por muitos anos depois de sua morte: o Conservatório Musical de Santos, que encerrou suas atividades nos primeiros anos do século XXI.

ANTONIETTA RUDGE: O ÊXTASE EM MOVIMENTO

No início de Antonietta Rudge: O Êxtase em Movimento, o espectador observa uma criança, no chão ao lado de um piano, engatinhando em direção a uma cortina. Estamos no fim do século 19 e, ao fundo, ouve-se a cena da “Morte de Isolda”, da ópera de Richard Wagner. A criança abre a cortina, revela o palco de um teatro. A partir desse momento de descoberta, revelação, é que a cineasta





Norma Bengell começa a narrar a história da grande pianista brasileira, tema de seu novo filme. (Bengell, 2003, p.3)

Na entrevista concedida a João Luiz Sampaio, publicada no jornal *A Gazeta*, em 3 de junho 2003, a cineasta narra a abertura da cinebiografia *Antonietta Rudge: O Êxtase em Movimento*. Norma Bengell abre a cena artisticamente, fazendo menção a dois fatos citados nas entrevistas com alunos e colegas da Rudge. Primeiro, a difícil versão para piano da *Morte de Isolda*, de Richard Wagner, escrita pelo húngaro Franz Liszt, - uma peça desafiante para maior parte dos pianistas - cuja gravação da musicista se tornou referência para os músicos brasileiros (Orsini, 1992). Em seguida, o despertar dos estudos musicais da pianista paulistana, que aconteceu no final do século XIX, nas barras das saias da mãe, com quem passava o dia acompanhando o treinamento diário de sua progenitora.

Das três professoras da *Coleção Pianistas Brasileiras*, Antonieta Rudge, descendente de uma família paulistana de origem inglesa e portuguesa, é a mais antiga: nasceu em 13 de junho de 1885. O filme traz fontes iconográficas do século XIX, recorte de jornais, programas de concerto, fotos e outras fontes iconográficas. Há no documentário, dirigido por Bengell, os depoimentos da filha da pianista, já bastante idosa: Helena Rudge Miller; do falecido compositor José Antônio de Almeida Prado; do memorialista e colecionador de acervos musicais Denis Wagner Molitsas e da pianista Helenice Audi. Também são mobilizadas informações da biografia escrita por Carlos Vasconcelos, publicada em forma de livro, em 1916, quando a pianista estava com 31 anos de idade. Ou seja, obra que aborda menos que a metade da vida da docente do Conservatório Musical de Santos, falecida em 13 de julho de 1974.

No documentário, a formação da pianista é evidenciada nas palavras de Denis Wagner Molitsas. O memorialista explica





que as primeiras lições de piano recebidas por Antonietta foram ministradas por Ana Emília da Silva Telles, sua mãe, uma pianista amadora que tocava bem o instrumento. A família, ao perceber que o interesse da menina crescia, entregou ao professor Gabriel Giraudon⁷ a responsabilidade de dar continuidade a sua formação. Sob a orientação do francês, aconteceu a primeira apresentação pública de grande porte de Antonietta, em 1892, quando então foi notícia em vários jornais da época.

Como resultado das críticas favoráveis, conforme o relato de Molitsas, foram abertas as portas para Antonietta fazer parte da escola de Luigi Chiaffarelli. Uma vez que o professor ítalo-brasileiro ficou interessado pela pianista prodígio e ofereceu para a família Rudge seus serviços de formação musical. Sabe-se, juntamente com Rocha (2010), que:

a escola pianística de Chiaffarelli [...] foi responsável por uma mudança no repertório executado pelos pianistas da época, que estavam muito acostumados a um árias de operetas italianas, substituindo por autores como Rameau, Couperin, Bach, Mozart, Beethoven, Mendelssohn, Chopin, Saint-Saëns, Debussy, os brasileiros contemporâneos, como Henrique Oswald, Alberto Nepomuceno, Heitor Villa-Lobos, Agostino Cantù, Francisco Mignone, entre outros. (p.152)

O memorialista Denis Wagner Molitsas destaca que outro ponto favorável para o crescimento artístico de Antonietta Rudge foi o casamento arranjado pela família com seu primo, Charles Miller, em 1907. Com o esportista, considerado o pai do

⁷ Pianista que veio, em 1859, ao Brasil como conquistador de prêmios nos conservatórios de Marselha e Paris. Depois de atuar como regente e pianista em turnê pelo Rio de Janeiro, então capital da República, e São Paulo, optou por ficar no país, onde viveu até 1906 (Martins, 1995).



futebol no Brasil, Antonietta logo deu à luz duas crianças, Carlos Rudge Miller e Helena Rudge Miller. Em família, com 21 anos, ela seguiu para outra margem do Atlântico, desembarcando na capital britânica. Então, na Europa a musicista tocou em importantes salas de concerto da época. Dentre outras, na Inglaterra, tocou Bechstein Hall e, na Alemanha, em Frankfurt, no Hoch's Konservatorium. Além de fazer aulas particulares com exímios mestres da arte pianística. Percebe-se, então, que a cinebiografia realça que a formação da docente na Europa não se deu nas renomadas instituições especializadas no ensino de música.

O matrimônio, que a possibilitou cruzar o Oceano Atlântico, foi responsável pela paralisação temporária da presença da concertista nos palcos. Em 1922, a pianista rompeu seu casamento com Charles Miller para viver sua paixão com o poeta francês Menotti Del Picchia. Sobre esta fase, Helena Rudge Mille, a filha de Antonietta no biodocumentário dirigido por Bengell narra como um momento de profundas mudanças, pois, apesar de não se apresentar publicamente, sua mãe ficou mais próxima do belo, da poesia, por meio da convivência com um homem de doces palavras. Nessa mesma perspectiva de crescimento, a entrevistada também fala sobre o aprimoramento da musicista como professora, porque também foi naquela época que se consolidou na preparação de jovens pianistas no Brasil.

Na produção cinematográfica, Denis Wagner Molitsas afirma que o segundo companheiro, o poeta Menotti Del Picchia, foi o maior incentivador e apoiador no momento bastante conturbado da vida de Antonietta. Porém, também foi nesse mesmo período que a fama da musicista como concertista foi conjugada com sua habilidade de ensinar a arte de tocar piano. Sendo assim, por causa do seu prestígio na formação de novos pianistas, ela foi convidada pelo maestro





Italiano Tabarin, juntamente com o advogado Luiz Wetterlé, em 1927, a fundar o Conservatório Musical de Santos. A instituição contava com professores de significativo destaque no cenário musical do início do século XX, tais como: Camargo Guarnieri, José Geraldo de Souza, Caldeira Filho, Ângelo Camin.

Inicialmente, Antonietta atuou como codiretora e principal professora de piano do Conservatório Musical de Santos. Com o passar dos anos, a escola especializada no ensino de música deixou de ser uma sociedade, já que a musicista passou a ser a diretora e única proprietária. A instituição, onde a Antonietta trabalhou por mais de 45 anos, chegou a ser uma faculdade de música reconhecida pelo Ministério da Educação. José Antônio de Almeida Prado relata no documentário que a pianista sempre valorizava a importância do *brevê*, do diploma, o documento que Bourdieu (1998) categoriza capital cultural institucionalizado.

O compositor ratificou esta ideia ao explicar que foi o título oficial conferido pela formação que teve com Rudge no Conservatório Musical de Santos que possibilitou sua entrada na Universidade Estadual de Campinas, quando voltou do período em que estudou na França, para atuar como professor efetivo da escola de música daquela instituição. Talvez, a falta de um *brevê* que formalizasse os estudos realizados por Antonietta Rudge na Europa tenha estimulado a oficialização em nível superior dos cursos oferecidos por seu conservatório.

O professor da Universidade Estadual Campinas relata que, diferente de Magdalena Tagliaferro e Guiomar Novaes — pianistas de carreira internacional que davam aulas —, Antonietta Rudge teve apenas um momento como concertista constante nos palcos do exterior, uma vez que suas atenções eram voltadas, sobretudo, para a docência e atividades no Conservatório Musical de Santos. Inclusive, destaca que era bastante difícil alguém ouvi-la tocando fora da sala de aula, mas



quando se dispunha a tocar em salas de concertos ou teatros, não havia lugar para todos que desejavam assisti-la. As pessoas queriam saber como tocava aquela que havia sido a professora de Guiomar Novaes, fato que aguçava a curiosidade, tanto dos estudantes de piano, quanto do público que apreciava a música de concerto. Por isso, Almeida Prado deixou registrado no biodocumentário que as pessoas formavam filas que davam voltas nos quarteirões quando ela tocava.

As fontes iconográficas sinalizam que Antonietta, apesar de longe dos palcos, mantinha-se ligada à rede de músicos que transitavam pelos palcos e escolas de música do Brasil. O documentário apresenta fotos dela no Conservatório Musical de Santos, em teatros e restaurantes sofisticados, em sua casa, como também em residências de artistas, empresários, produtores e editores do mundo musical, dentre outros: Arthur Napoleão, Heitor Villa-Lobos, Lucília Villa-Lobos, Eliazar de Carvalho, Magdalena Tagliaferro, Guiomar Novaes, João Carlos Martins, Souza Lima, Alexandre Levy, Luiz Levy, Nair do Artes Nuens, Henrique Oswald, Alberto Nepomuceno, Camargo Garnieri e Francisco Mignoni, Bidu Sayão,

Antonietta apresentou seu último concerto no Teatro Coliseu de Santos, em 1964, como comemoração por completar 80 anos de idade. Nessa ocasião, tocou concertos de Mozart e Bach a três pianos, juntamente Souza Lima e Guiomar Novaes, três pianistas formados pela escola de Luigi Chiaffarelli, como consta na imagem que segue. Porém, somente dias antes de falecer, no dia 13 de julho de 1974, com 89 anos, ela parou de dar aula no Conservatório Musical de Santos - escola especializada no ensino de música -, que apesar da morte de sua fundadora, continuou funcionando até os primeiros anos de século XXI.





Antonietta Rudge, Guiomar Novaes, Souza Lima tocando no Teatro Coliseu
Fonte: Antonietta Rudge: o êxtase em movimento

Sobre o obituário da pianista, impressiona o registro da execução da peça *In Paradisum*, que traduzida para a língua portuguesa significa “No Paraíso”, composta por seu aluno no Conservatório Musical de Santos, José Antônio de Almeida Prado. A música escrita para ser executada ao piano, foi pensada pelo compositor para soar como um coral de sinos, representando um conjunto de anjos tocando. No momento em que Antonietta Rudge chega ao céu, é recebida por Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven e Johann Sebastian Bach.

“GUARDO MINHAS FORÇAS PARA A MÚSICA E PARA O AMOR” - MAGDA TAGLIAFERRO: O MUNDO DENTRO DE UM PIANO

Segundo o relato de Mirian Dauelsberg, divulgado no documentário *O mundo dentro de um piano* (2004), as palavras iniciais do título deste tópico fazem parte da frase que a professora Magdalena Tagliaferro falava quando se levantava da cadeira de rodas, no minuto que era abordada por admiradores, fãs e amigos nos aeroportos. Conforme apresentado no biodocumentário, dirigido por Norma Bengell, a pianista sempre estava com a sua peruca de cabelos ruivos. Na década de 1980, com mais de 90 anos, a concertista manteve-se transeunte pelos aeroportos do Brasil e do mundo. Em sua longevidade, cruzar o Atlântico foi uma prática constante, seja para realizar turnês de recitais e concertos, para buscar novos conhecimentos pedagógicos, aprimoramento técnico-interpretativo, ou ainda, para transmiti-los em diferentes conservatórios no exterior e no Brasil por meio do Curso Público de Interpretação Pianística, que idealizou juntamente com Gustavo Capanema.

Dentre os escritos, imagens e relatos apresentados no biodocumentário sobre a pianista, a fonte documental utilizada por Bengell é a autobiografia *Quase tudo... Memórias de Magdalena Tagliaferro*, traduzida por Maria Lúcia Pinho, publicada em 1979, pela Editora Nova Fronteira. A obra cinematográfica destaca as palavras “Quase tudo...” que aparecem em letras garrafais na capa do livro. Acompanhados de reticências, tais vocábulos parecem mais significativos quando associados ao retrato da concertista, pintado pelo artista francês Jean-Gabriel Domergue⁸. Nessa imagem, Tagliaferro aparece de

⁸ “Jean-Gabriel Domergue nasceu em Bordeaux, França, em 1889. Foi um pintor talentoso e precoce, com obras expostas no Salon des





cabelos vermelhos com um vestido, desprovido de alças, do tipo “tomara que caia”, que fomenta a imaginação do leitor em relação aos seios escondidos pelos delicados braços da pianista direcionados ao teclado do instrumento. O decote bastante arrojado da charmosa roupa, de cor preta, valoriza bastante as costas e, ao mesmo tempo, aponta para suas nádegas repousadas na banquetta do piano, imagem que “exala” sensualidade.

Sendo assim, a primeira imagem da autobiografia difundida pelo documentário, como consta na figura número 1, mostra a sensualidade que perpassa a memória da professora de piano. Por um lado, esse retrato pode representar como se davam suas relações afetivas. Por outro, é capaz de fomentar a dimensão subjetiva do público, o pensar, o imaginar e, quem sabe, até fomentar o desejo por uma pessoa que transgredia as imposições sociais, que se opunha ao esperado de uma mulher, compatível com os paradigmas de comportamentos voltados para a vida doméstica e o ambiente adjetivado como familiar.

Artistes Français (*Exposição Coletiva de Artistas franceses*) em 1906, aos 17 anos de idade. Ao longo da década de 1920, concentrou-se em retratar a mulher parisiense e a sofisticada aristocracia francesa e estrangeira que frequentavam as óperas, bares, restaurantes e corridas de cavalos da época“ (Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2018, p.1).





Figura 1: Capa da autobiografia com retrato pintado por Jean-Gabriel Domergue.

Fonte: *Quase tudo...Memórias de Magdalena Tagliaferro*, 1979.

No biodocumentário **há uma entrevista com Maria Lúcia Pinho**, tradutora da autobiografia e ex-aluna da pianista. O depoimento destaca que logo nas primeiras páginas do livro de Tagliaferro há expressões que de algum modo insinuem a mesma intencionalidade da capa. A pianista dedicou o livro aos seus amantes “de longe ou de perto” (Tagliaferro, 1979, p. 6), remetendo-se à afetividade do tempo que viveu na Europa. O trabalho de Bengell ressalta a relevância das pessoas com quem Magdalena conviveu em Paris, além de expressar a excelência das relações afetivas estabelecidas nesse tempo, como singular.



Maria Lúcia Pinho ressalta, na obra cinematográfica, que o livro autobiográfico da artista foi originalmente escrito em francês, idioma que a instrumentista dominava desde a infância. Assim como também relata que apesar de sua professora de piano – Magdalena – ter nascido no estado do Rio de Janeiro, na Cidade Imperial de Petrópolis, em 19 de janeiro de 1893, e morrido na cidade do Rio de Janeiro, capital do estado, em 9 de setembro de 1986, seus pais não eram brasileiros. O Casal Tagliaferro era originário da França e, no seio da família, na maior parte do tempo, falavam a língua materna.

O documentário aponta a utilização da língua românica na intimidade familiar, assim como nas viagens a Paris. Em consonância com Monti (2015), a construção cinematográfica de Bengell faz pensar que escrever em francês foi uma estratégia de Magdalena para retomar suas memórias pedagógicas e musicais, já que, muitas das vezes, as lembranças do ser humano estão vinculadas à afetividade, aos pontos de referências que existem fora dele. Como no caso da infância da pianista muitas vivências familiares deram-se em francês, acredita-se que escrever na língua utilizada no lar dos Tagliaferro era uma maneira de a concertista fomentar a memória e trazer à tona as cenas, os sons do seu passado, os episódios, as aulas de outrora que constituíram o seu imaginário (Monti, 2015).

Ainda sobre esse aspecto, a escolha do idioma francês pela pianista nas escritas autobiográficas parece, por um lado, demonstrar que Magdalena pensava em guardar suas memórias para o público da França; por outro, pode-se depreender também que ela pretendia apresentar aos brasileiros a sua erudição e o seu trânsito fluente na cultura francesa. Isso porque, como destacou Artières, “[...] o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo” (Artières, 1998, p.11), para a própria pessoa e para o outro. Assim, no momento em que se pensa nos leitores, nos alunos, no legado dessa escrita, há uma





seleção de dados e informações que são arranjadas e podem ser harmonizadas com uma intenção explícita ou inconsciente. Como explica Bourdieu (2006), o registro biográfico é um palco onde acontece a encenação de papéis sociais multifacetados, por onde transitam em diferentes temporalidades, as quais o autor, ao escrever, precisa arrumar e organizar para tornar a sua narrativa coerente.

Este foco na língua românica e no público francês parece um ponto comum entre a cineasta responsável pela direção da cinebiografia com a escrita original do livro autobiográfico de Tagliaferro. Norma Bengell iniciou sua carreira profissional internacionalmente em Paris, cidade europeia onde mais tarde, durante o regime militar, viveu exilada. Conforme, Esteves (2013), a atuação artística associada à militância feminista e libertária era um significativo incômodo para o tipo de governo vigente no Brasil.

O trabalho da cineasta Norma Bengell, como lugar de memória, é relevante por ressaltar e resguardar fontes impregnadas das estratégias utilizadas pela professora de piano para transmitir os conhecimentos e técnicas musicais europeias aos intérpretes brasileiros, como as obras dos compositores Ravel, Fauré, Debussy, Cortot, por meio das aulas públicas. Fato que o documentário traz por meio das entrevistas com Mirian Dauelsberg, professora de piano aposentada da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que atualmente trabalha como produtora cultural dirigindo a Dell'arte.

Na cinebiografia, *Magda Tagliaferro: o mundo dentro do piano*, Mirian Dauelsberg explica que a professora voltou ao Brasil, em 1939, em decorrência da II Guerra Mundial, período em que foi convidada pelo Ministério da Educação, na época dirigido por Gustavo Capanema, para pensar, discutir, criar e implantar um curso de formação pianística. Isso porque os políticos, os





gestores da educação e os intelectuais do Brasil entendiam que os brasileiros que possuíam conhecimentos adquiridos no exterior, nos países entendidos como mais “civilizados”, poderiam ser referência para a difusão de novos modelos educativos (Monti, 2015).

Então, nessa perspectiva de compartilhar conhecimentos, de trazer ao Brasil os novos saberes e fazê-los circular entre os Estados da Federação, o documentário de Norma Bengell apresenta, por meio da fala de Mirian Dauelsberg, como Magdalena planejou um curso com aulas em forma de conferência. Assim também, como a professora brasileira que viveu na França compartilhava com os brasileiros as técnicas mais inovadoras que os pianistas europeus utilizavam.

O relato de Dauelsberg, gravado por Bengell, explica como as aulas públicas da concertista ficaram bastante conhecidas no Brasil. O lançamento do projeto foi em São Paulo; depois houve edições em outros estados brasileiros, mas o principal palco utilizado por Tagliaferro estava no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, no Salão Leopoldo Miguez da Escola Nacional de Música (hoje Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – EM-UFRJ). Sala de concerto inspirada na arquitetura da Sala Gaveau, em Paris, espaço bastante frequentado por Tagliaferro na Europa.

Algumas das técnicas trazidas da França por Madalena Tagliaferro e ministradas nos cursos públicos de interpretação pianística são abordadas no documentário como sugestões aos jovens pianistas. Discorre-se como a professora abordava algumas técnicas, tais como: exercícios de relaxamento para os braços e ombros; parâmetro para o posicionamento ao piano e altura da banqueta; a forma da mão com a preservação da firmeza e o peso nos dedos; a sinestesia como uma ferramenta para continuidade sonora; a utilização do pedal de maneira estudada com fins estéticos e não como um recurso para



disfarçar as dificuldades mecânicas; planejamentos de estudos gradativos de velocidade, partindo de Czerny, Cramer e chegando aos de Chopin com a técnica bastante consolidada; e uma programação de estudo diária, que prevê o descanso de trinta minutos para cada duas horas ou duas horas e meia de estudo.

Reafirmo a importância desta cinebiografia como um lugar de memória que resguarda fontes que realçam a própria trajetória da Magdalena Tagliaferro. A obra cinematográfica é constituída, além da autobiografia, por narrativas de pessoas próximas dessa professora de música brasileira, que teve projeção internacional e atuou como catedrática numa das instituições mais importantes de música do mundo, o Conservatório de Paris. Uma artista que tocou nos principais palcos musicais conhecidos do seu tempo, que foi júri dos mais renomados concursos de piano. Hoje, geralmente conhecida em seu país apenas por um pequeno grupo, formado por músicos profissionais que trabalham com repertório pianístico de concerto, que utilizam suas gravações como referência interpretativa e por aqueles que, no século passado, acompanhavam o cenário musical do Brasil e da França.

Atualmente, boa parcela do povo brasileiro não conhece a trajetória da educadora e intérprete. No entanto, seu nome é presente nos mais importantes catálogos e enciclopédias de música do mundo. O Grove, talvez a mais importante enciclopédia internacional de música, apresenta Magdalena Tagliaferro como uma “[...] intérprete carismática e chefe de uma verdadeira escola pianística” (Stanley, 1994, p.925). Isso, por sua atuação como catedrática de piano no Conservatório de Paris e “no Brasil, sobretudo durante a II Guerra Mundial, com seus cursos de interpretação que marcaram época” (Stanley, 1994, p.925).





REFERÊNCIAS

Aguiar, C. A. (2011). Cinema e História: documentário de arquivo como lugar de memória. *Revista Brasileira de História*, 31, 235-250.

Alencar, R. S. (2018) *Estado da Arte: história da educação musical nos anais da Associação Brasileiro de Educação Musical* (Monografia de Graduação) Universidade Federal do Piauí, Teresina.

Artières, P. (1998) O arquivamento de eu. *Estudos Históricos*. 11(21), 9-34.

Bengell, N. (2003) Filme sobre pianistas brasileiras. *Gazeta*, São Paulo, 4 de junho de 2003. Entrevista a João Luis Sampaio.

Bengell, N., (2007) O drama. *Isto é*. São Paulo, 21 de março de 2007. Entrevista a Ivan Claudio.

Bengell, N., (2014) *Norma Bengell*. São Paulo: nVersos.

Bourdieu, P. (2006) A ilusão biográfica. In: AMADO, J., FERREIRA, M. M. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 8. Ed (183-191). Rio de Janeiro: Editora FGV.

Bourdieu, P. (1998) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Carvalho, E. J., (1998) Cinema, história e educação. In *Revista do Departamento de Teoria e Prática da Universidade Estadual de Maringá*, 3(5), 121-131.





Debussy, C., [Carta] 25 de novembro de 1909, Paris, [para] CAPLET, André, Paris. 2f. Concurso do Conservatório de Paris.

Esteves, F. C. (2013) *Reinventando o Político nas Telas: Gênero, memória e poder no cinema brasileiro (décadas de 1970 e 1980)*. 2013. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Fashion Week. *Informativo da UOL*. São Paulo, 2005. Recuperado em 21 de fevereiro, 2018, de <https://noticias.uol.com.br/ultnot/2005/01/23/ult630u2939.jhtm>.

Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. Jean-Gabriel Domergue. *Enciclopédia*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

Martins, J. E. (1995) *Henrique Oswald: personagem de uma saga romântica*. São Paulo: EDUSP.

Monti, E. M. G. (2015) Horizontes pedagógicos e pianísticos nas escritas autobiográficas de Magda Tagliaferro. *Linhas*, 16, 150-171. doi: 10.5965/1984723816322015150

Nora, P., (1993) Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, 10, 7-28.

Orsini, M. S. (1992) *Guiomar Novaes: uma arrebatadora história de amor*. São Paulo: Editora C.I.

Rocha, I. A. (2010). Viver no feminino: escrita epistolar de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade. *Gênero*, 11, 143-164.

Sadie, S. (1994) *Dicionário Grove de música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.





Tagliaferro, M. M. Y. (1979). *Quase tudo... Memórias de Magdalena Tagliaferro*. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

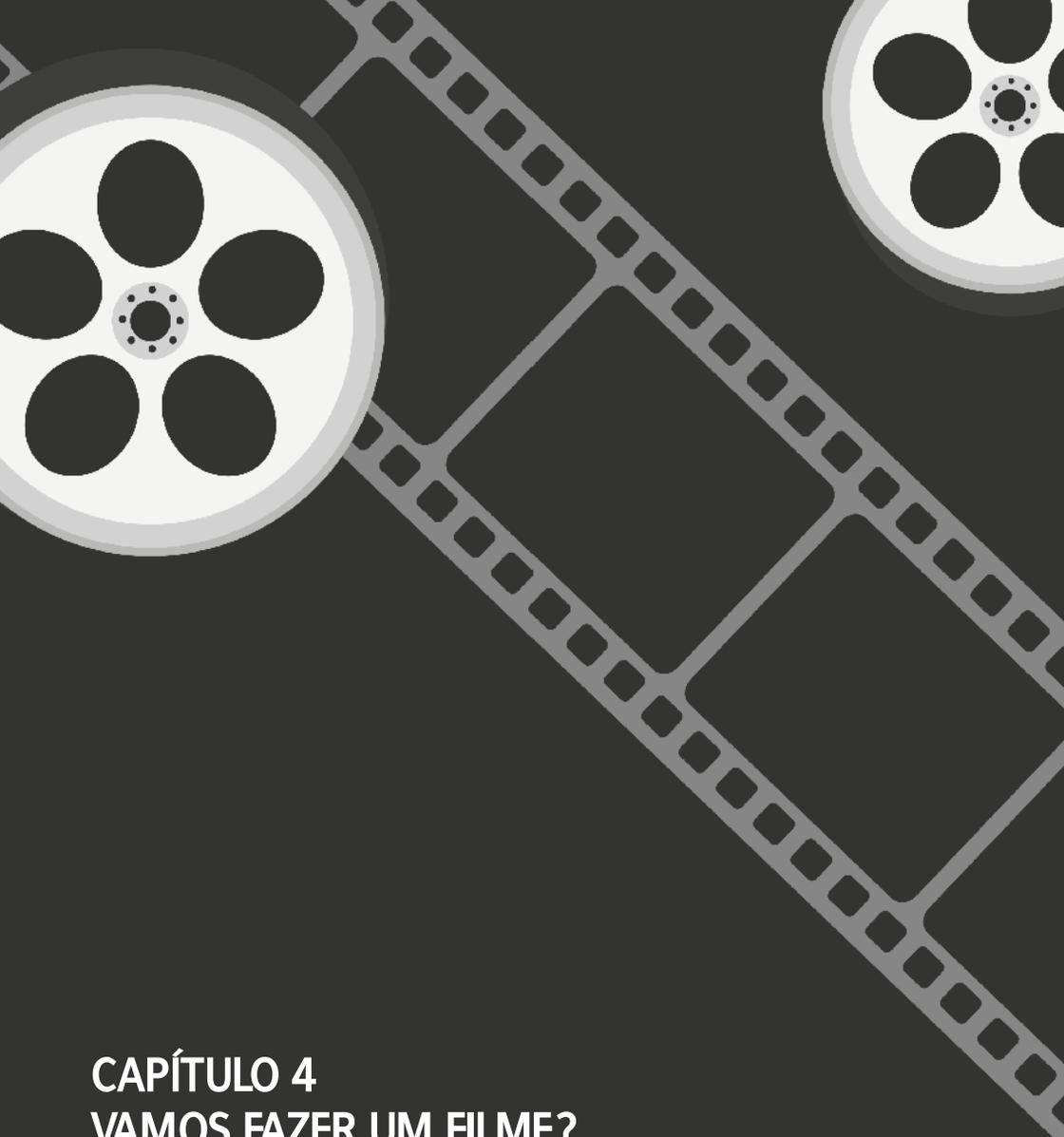
REFERÊNCIAS CINEMATOGRÁFICAS

Antonietta Rudge: o êxtase em movimento. Direção: Norma Bengell. Rio de Janeiro, RioFilme, 2003. Dvd (86 min.), son, color.

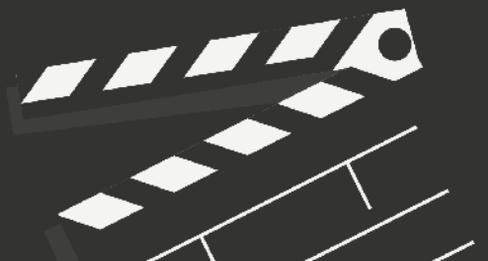
Infinitamente Guiomar Novaes. Direção: Norma Bengell. Direção: Norma Bengell. Rio de Janeiro, RioFilme, 2003. Dvd (142 min.), son, color.

Magda Tagliaferro: o mundo dentro de um piano. Direção: Norma Bengell. Direção: Norma Bengell. Rio de Janeiro, RioFilme, 2004. Dvd (50 min.), son, color.





CAPÍTULO 4
VAMOS FAZER UM FILME?
CAMINHOS ENTRE A PESQUISA E
AS PRÁTICAS DE ENSINO





CAPÍTULO 4

VAMOS FAZER UM FILME? CAMINHOS ENTRE A PESQUISA E AS PRÁTICAS DE ENSINO

A produção fílmica é um caminho possível nas pesquisas e práticas de ensino, conforme experiências diversas têm demonstrado. A linguagem cinematográfica tem sido eleita como produto em projetos de pesquisa e trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações. Destacamos aqui algumas produções.

Dentre as iniciativas advindas de projetos de pesquisa, destacamos algumas produções na área de História. O documentário *Memórias do Cativo*, foi produzido pelo LABHOI-UFF no ano de 2005, contou com a participação de pesquisadoras e estudantes do curso de História da Universidade Federal Fluminense. O filme nasce dos relatos orais de camponeses negros das antigas fazendas de café do Rio de Janeiro do século XIX. Já o filme *Jongos, Calangos e Folias: Música Negra, memória e poesia* (2007), documentário historiográfico cujo objetivo é dar visibilidade ao processo de luta e legitimação política das comunidades remanescentes de quilombos do Estado do Rio de Janeiro.





Na área de Educação, destacamos algumas produções. O curta *A caixa das Descobertas: uma experiência educativa com bens culturais* foi produzido pelo Museu Imperial no ano de 2009 e explora as possibilidades da educação patrimonial a partir da compreensão da historicidade dos objetos.

A preocupação com a preservação da memória escolar e a importância do patrimônio histórico educativo foi o mote principal de *Tantas Escolas, Tantas Memórias* (MIGNOT, 2011), documentário que contou com a participação de estudantes do curso de Pedagogia da UERJ, professoras e professores da educação básica, pesquisadores da História da Educação e ex-estudantes das centenárias escolas estaduais do Rio de Janeiro. Um desdobramento do documentário foi o livro *Outros tempos, outras escolas* (MIGNOT; SILVA; SILVA, 2014), que explora algumas centenárias escolas da cidade do Rio de Janeiro, as quais, hoje, ainda em funcionamento, pertencem à rede estadual de ensino.

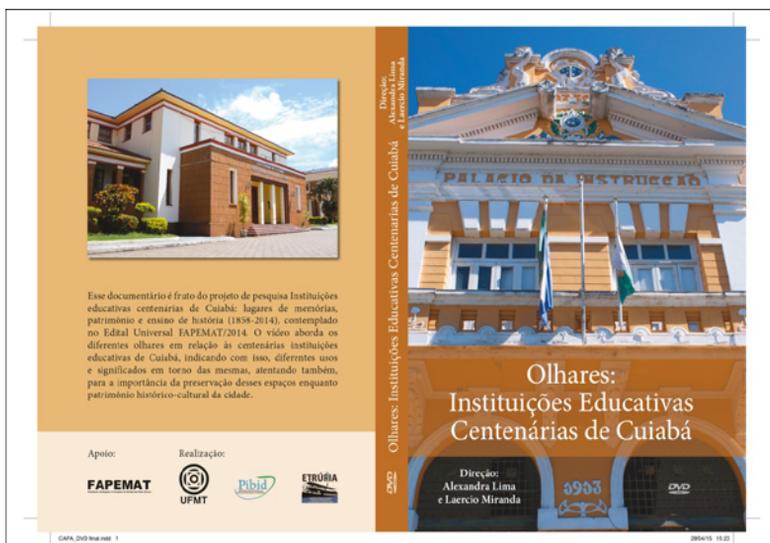
Em 2010, a professora Sonia Camara produziu o vídeo *Os Eternos Errantes da Cidade: infância, minoridade e pobreza no Rio de Janeiro da década de 1920*. O documentário é fruto das pesquisas desenvolvidas pela professora no campo da História da Educação Brasileira.

O premiado documentário *Menino 23- Infâncias Perdidas no Brasil*, dirigido por Belisario Franca e lançado no ano de 2016 é um desdobramento da tese de doutorado *Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil* do historiador Sydney Aguiar. O filme Aborda a escravização de meninos negros por um fazendeiro branco simpatizante do nazismo, em pleno Brasil republicano, e evidencia a perversidade do racismo.

Vejamos mais de perto como se dá o processo de pesquisa e produção de um documentário cujo objetivo é dar visibilidade as centenárias instituições educativas da cidade de Cuiabá.

Viagem a Cuiabá: a produção de um documentário sobre as instituições educativas centenárias

O documentário *Olhares: Instituições Educativas Centenárias de Cuiabá* foi lançado no ano de 2015 e encontra-se disponível na internet, via YouTube. O vídeo é fruto de um projeto de pesquisa e contou com o envolvimento de diferentes sujeitos: estudantes da educação básica, bolsistas do subprojeto PIBID/História/UFMT, professores da Educação Básica, pesquisadores da História da Educação de Mato Grosso, dentre outros.



(Capa do documentário lançado no ano de 2015)

O primeiro movimento empreendido foi o levantamento bibliográfico sobre o tema em livros, teses e dissertações. As pesquisas de Arilson Martins (2000; 2014) exploraram desde à materialidade do Seminário Episcopal da Conceição à formação das elites cuiabanas no século XIX. Por seu turno, a dissertação de mestrado de autoria de Agnaldo Fernandes da





Silva, defendida recentemente no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, explora o Seminário Episcopal da Conceição, construído em 1858 (hoje sede Museu de Arte Sacra de Mato Grosso). O autor defende que o seminário funcionava em regime de internato e os que queriam seguir a carreira acadêmica deviam esquecer a vida social, participando somente nas missas realizadas na Capela. O seminário hoje já não é mais o mesmo, tornou-se museu, porém, continua sendo uma instituição educativa importante na vida cultural de Cuiabá.

Outra importante instituição educativa do século XIX e que ainda existe nos dias atuais é o Liceu Cuiabano (Lyceu de Línguas e Ciências). Criado em 1879 e inaugurado em 1880, este foi o primeiro estabelecimento público secundário da cidade, conforme salienta Siqueira (2000, p.185). A instituição ocupou diferentes prédios desde sua criação, ocupando desde 1946 o atual endereço, situado na Praça General Mallet. Neste caso, a instituição educativa é mais antiga que o próprio prédio que a abriga. O processo de surgimento dos grupos escolares em Cuiabá foi estudado por Elizabeth Siqueira de Sá e Nicanor Sá (2011).

Já os estudos de Rosinete Reis (2005) e Eduardo Cunha (2009), exploraram especificamente o Palácio da Instrução, instituição cujo prédio foi inaugurado em 1914 e que abrigou o Grupo Escolar Barão de Melgaço e a Escola Normal Pedro Celestino. Atualmente, no prédio centenário funciona a biblioteca Estevão de Mendonça. Outra instituição centenária que existe até os dias atuais é a Escola Senador Azeredo, uma das mais antigas escolas do estado de Mato Grosso, criada em 1908 e inaugurada em 1910, no prédio da atual Casa do Artesão. Hoje, a escola ocupa a construção ao lado. O atual Instituto Federal de Ciências e Tecnologia (IFMT) é outra instituição centenária de Cuiabá, criada em 1909 com





a denominação de Escolas de Aprendizes Artífices (KUNZE, 2005). A pesquisadora Nadia Kunze desenvolve estudos sobre a instituição em diferentes configurações e nomenclaturas (KUNZE, 2005; 2011). Já o atual Colégio São Gonçalo teve sua origem no Liceu Salesiano de Artes e Ofícios São Gonçalo, criado em 1896 como parte do projeto de instalação da Missão Salesiana em Cuiabá (FRANCISCO, 2010).

A partir do levantamento das centenárias instituições, observa-se um conjunto eclético e bastante diverso no que se refere às centenárias instituições de ensino da cidade de Cuiabá. Tal diversidade sinaliza diferentes memórias e projetos em torno das causas da instrução e da educação desde meados do século XIX. Aponta também, a possibilidade de inventariar documentos de natureza variada tais como fotografias, relatórios, plantas das edificações, registros institucionais diversos. Assim, interrogar os significados dos diferentes projetos construídas em torno destas instituições é o horizonte principal da presente investigação.

Investigar a problemática das centenárias instituições de ensino de Cuiabá teve como preocupação em incluir pesquisadores em diferentes momentos de formação (graduandos, mestres, mestrandos, doutorandos e doutores), em um projeto integrado, proporcionando a troca e a ampliação dos conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico para além dos muros da Universidade, evidenciando, com isto, a dimensão social e ética das pesquisas, conforme salientado por Joseph Fontana assumindo um posicionamento e compromisso em relação ao tempo presente (FONTANA, 1998). Outro pilar do presente projeto é a sensibilização das novas gerações de estudantes de história e das licenciaturas, de modo geral, para a importância da preservação da memória escolar. Só assim, as histórias das escolas não se perderão com o passar do tempo.





A pesquisa centrou-se nos aspectos de criação dos filmes documentários, desde a escolha do tema a ser abordado, pesquisa, elaboração do roteiro e sua efetiva produção. A palavra documentário tem origem no vocábulo latino *documentum*, que significa “título ou diploma que serve de prova, declaração escrita para servir de prova” (CUNHA, 1986, p. 274), demonstrando assim, em sua própria etimologia, um certo compromisso assumido com a “realidade”. Para Camila Amara Tavares, o documentário apresenta um argumento a respeito da realidade, uma vez que a apresenta através de um determinado ponto de vista (TAVARES, 2006). Desta forma, entendemos o documentário como uma representação (entre as muitas possíveis) de uma realidade específica (BERNARDET, 2003). Esta característica plural do documentário abre uma enorme potencialidade a ser explorada nos estudos em educação e história, pois, conforme salienta Manuela Penafria:

a noção histórica de documento visual abarca todas as imagens em movimento, incluindo as apresentadas num filme de ficção que, eventualmente, poderá ser tão útil ao historiador, ou a qualquer outro investigador, quanto um documentário. Os filmes de ficção são, de igual modo, vestígios de: alguém, algo, algum tempo e/ou algum lugar; contêm neles a marca da época em que foram realizados e traduzem algo de historicamente verdadeiro dessa época (PENAFRIA, 1998).

A primeira etapa do processo consistiu na coleta de fontes em locais de variados, com a preocupação de compreender os sentidos das ausências e mesmo da guarda de determinados documentos como parte das disputas em torno da manutenção de determinadas memórias, em detrimento de outras. Dentre estes locais, a escola terá papel central. No auxílio teórico para tais análises sobre a escola, autores como Antonio Viñao (2005),





proporcionam embasamento para a elaboração das perguntas feitas às fontes, sobretudo na preocupação com a memória escolar, com ênfase a história material e social das instituições educativas.⁹ Além disso, historiadores da educação têm se defrontado com a urgência de preservar acervos escolares e, nesta tarefa, se vêem desafiados a enfrentar questões teóricas e práticas sobre a salvaguarda de documentos, que se traduzem em diálogos fecundos com arquivistas e bibliotecários a respeito das técnicas de seleção, classificação e descarte.

Uma outra metodologia foi o trabalho com entrevistas e depoimentos orais, tendo como preocupação não somente compreender as histórias de vida dos sujeitos, mas traçar uma análise que insira tais trajetórias num processo histórico, buscando uma visão “das partes dentro do todo”, que permita um entendimento do nosso problema, que é seguir o rastro das escolas centenárias do Rio de Janeiro. A história oral nos auxilia enquanto método e instrumento de pesquisa, no sentido proposto por Marieta Ferreira e Janaína Amado, pois:

a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece procedimentos de trabalho, tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as

⁹ Dentre os estudos sobre a cultura material da escola podem ser citadas algumas publicações recentes: a *Revista Pro-posições*, da Faculdade de Educação da UNICAMP, tem seu último número dedicado à “Cultura escolar, cultura material da escola”, com artigos sobre uniformes escolares, cultura escolar e materialidade, museus e arquivos escolares, arquitetura escolar e discussões metodológicas sobre o trabalho com a cultura material da escola. Na Espanha, em 2003, foi publicado importante livro reunindo trabalhos sobre o tema: *Etnohistoria de la escuela*, XII Colóquio Nacional de Historia de La Educacion, Burgos: Universidad de Burgos y Sociedade Española de Historia de la Educacion, 2003.





diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre o trabalho funcionando como ponte entre a teoria e a prática. Esse é o terreno da história oral (...) Mas na nossa área, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas (FERREIRA & AMADO, 1996, p. 14).

A história oral foi vista enquanto metodologia, que remete a uma dimensão técnica e teórica, num sentido de “produzir conhecimentos históricos”, e não simplesmente, “fazer um relato de vida dos outros”. Mais uma vez, retomamos a preocupação com o presente, no sentido pensando por Maria Isaura Pereira Queiroz, em que:

A história oral fornece documentação para reconstruir o passado recente, pois o contemporâneo é também história. A história oral legitima a história do presente, pois a história do presente foi durante muito tempo, relegada ao passado (QUEIROZ, 1983).

Vale pensar, também, a história oral como uma possibilidade de dar visibilidade às diferentes memórias construídas. Deste modo, o presente projeto busca a visibilidade destas memórias marginais, no sentido de, conforme Célia Paoli, “fazer com que experiências silenciadas, suprimidas ou privatizadas da população se reencontrem com a dimensão histórica”(PAOLI, 1992, p.3). Aliás, uma importante experiência de vídeo documentário que partiu da metodologia da história oral é *Memórias do Cativo*, filme historiográfico de Hebe Mattos e Martha Abreu desenvolvido a partir dos depoimentos de descendente de escravos.



Os diferentes olhares dos sujeitos da ação educativa

A produção do documentário contou com a parceria de Laercio Miranda, cinegrafista experiente em temas ligados à realidade matogrossense. Assim, percorremos praças, ruas, escolas e instituições variadas, questionando os sujeitos a respeito da importância da preservação de instituições educativas centenárias na cidade de Cuiabá.



(Laercio Miranda na Casa Barão de Melgarço em fevereiro de 2015)

Na Praça de República, situada no centro de Cuiabá, foram realizadas entrevistas com pessoas que por lá passavam ou mesmo, trabalhavam: idosos, trabalhadores e trabalhadores da cidade, em sua grande maioria. Tais sujeitos expunham seus olhares sobre imponentes construções, como o Palácio da Instrução. Para as pessoas simples do povo, as escolas públicas antigas da cidade merecem respeito e consideração de todos,





inclusive dos estudantes, que nem sempre respeitam o próprio ambiente escolar.



Da Praça da República, marchamos para o atual prédio do Liceu Cuiabano. Lá, foram realizadas entrevistas com funcionários, professores, estudantes. Na fala de todos, a repetição na importância da escola na cena cuiabana, por ser esta uma escola tradicional, centenária, e com ensino de qualidade. Outra escola visitada foi o atual IFMT, onde foi realizada entrevista com a pedagoga e pesquisadora da história da instituição, Nadia Cuiabano Kunze. O destaque na referida instituição vai para a rica documentação arquivada no centro de documentação e memória da escola.



Das instituições educativas que hoje funcionam como escola, passamos para as instituições de guarda de documentação e memória. Na Casa Barão de Melgaço, o destaque foi a pesquisadora Elizebeth Madureira e o rico acervo sobre a história da educação em Mato Grosso.



(A professora Elizabeth Madureira e a documentação da Casa Barão de Melgaço)



Outro espaço contemplado na produção do documentário foi o atual Museu de Arte Sacra, que funcionou no século XIX como Seminário Episcopal, responsável pela instrução de meninos no período, conforme sinalizado pelo pesquisador Arilson Martins em seu depoimento.



(Depoimento de Arilson Martins no Museu de Arte Sacra de Mato Grosso, dezembro de 2014)

Do Museu de Arte Sacra visitamos o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (*NDIHR / UFMT*), que abriga importantes estudos sobre as instituições educativas centenárias de Cuiabá, com destaque para os periódicos escolares. Com isto, foi possível aprender que os periódicos estudantis das referidas instituições educativas são importantes fontes/objetos para a história da educação de Cuiabá-MT. Destacam-se os jornais estudantis: *A Chrysallida*:

periódico da Mocidade estudiosa do Lyceu Cuyabano, publicado entre os anos de 1926-1927; *O Estudante*, *periódico da Mocidade Estudiosa*, fundado no Liceu Cuiabano no ano de 1934; *O Liceu*, órgão do Liceu de Artes e Ofícios “São Gonçalo”, publicado no período de 1937-1944; *O Pequeno Mensageiro*, órgão das obras do beato Dom Bosco, redação Lyceu Salesiano “São Gonçalo” no ano de 1917, edições disponíveis de 1922 a 1933, bem como, *O Délio* (1931); *A Voz do Aluno* (1934) e *A Folha Juvenil* (1937).



(A pesquisadora Nileide Souza Dourado apresentou a documentação sobre as instituições educativas centenárias no NDIHR. Dezembro de 2014)

Ainda no âmbito da UFMT, visitamos o GEM (Grupo de Pesquisa Educação e Memória), coordenado pela professora *dra* Elizabet Sá, para a qual, “dentre as produções do GEM destacam-se a organização de um amplo banco de dados relativo à área educacional em Mato Grosso, no qual são socializados os dados documentais coligidos pelo GEM ao longo dos anos, disponibilizando-os virtualmente e em publicações impressas”.



Destaco em meio ao material disponível para consulta online no GEM, o levantamento realizado a respeito da documentação existente no Arquivo do Liceu Cuiabano.

Referências:

ABREU, R. Museus, patrimônios e diferenças culturais. In: ABREU, R.; CHAGAS, M.; SANTOS, M. (Orgs). *Museus, coleções e patrimônio: narrativas polifônicas*. Rio de Janeiro Garamond Universitária, 2007, v.1, p.114-125.

BERNARDET, J. *Cineastas e Imagens do Povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CUNHA, E. *Grupos escolares: Escola Normal e Escola Modelo “Palácio da Instrução de Cuiabá” (1900-1915): arquitetura e pedagogia*. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2009.

CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Editora, Editora Nova Fronteira, 1986.





FENELON, D. Construindo Políticas Públicas: Cultura e Patrimônio Cultural. *Revista Mestrado História*, Vassouras, v.10, p. 269-292, 2008.

FRANCISCO, A. *Educação & Modernidade: os Salesianos em Mato Grosso, 1894-1919*. Cuiabá: Entrelinhas, 2010.

FERREIRA, M. & AMADO, J. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

FONTANA, J. *História: análise do passado e projeto social*. São Paulo: Edusc, 1998.

KUNZE, N. *Artífices de Mato Grosso A Escola de Aprendizizes (1909-1941)*. Cuiabá: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

_____. *Escola Industrial de Cuiabá: gênese e organização (1942-1968)*. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2011.

MARTINS, A. *O Seminário Episcopal da Conceição: da materialidade física à proposta pedagógica (1858-1880)*. Cuiabá: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2000.

_____. *O Seminário Episcopal da Conceição na Formação das Elites de Mato Grosso - Brasil (1858 - 1880)*. Lisboa: Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Lisboa, 2014.

MIGNOT, A; SILVA, A; SILVA, M. (orgs.) *Outros Tempos, Outras Escolas*. Rio de Janeiro: Quartet ed. FAPERJ, 2014.

PENAFRIA, M. *Unidade e Diversidade do Filme Documentário*. Universidade da Beira Interior, 1998.





Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/penafria-manuela-filme-doc.html>> Acesso em: jan. 2004.

POMBO, J. *Notas de viagem. Norte do Brasil*. Rio de Janeiro: Benjamin de Águila editor, 1918.

QUEIROZ, M. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: FFLCH, USP, 1983.

REIS, Rosinete Maria dos. *Palácio da Instrução: Institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927)*. Dissertação de Mestrado UFMT-IE 2005.

SÁ, E.; SÁ, N. (Org.). *Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república*. Cuiabá: EdUFMT, 2011. v. 1.

SIQUEIRA, M. Elizabeth. *Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá: INEP; COMPED; EdUfmt, 2000, 282p.

SILVA, A. *O Seminário Episcopal da Conceição: construção, usos e significações de um espaço de memória (Cuiabá, Mato Grosso, séculos XIX e XX)*. Dissertação, Mestrado em História, UFMT, 2013.

SILVA, A. L. *Escritas de viagem, escritas da história. Estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual*. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

TAVARES, A. A. A Dialogia e o Filme Documentário. In: *Revista Brasileira de Inovação Científica em Comunicação*, ano 1 n. 1 - maio 2006.





Sites:

<http://gem.ufmt.br/gem/FrmAcervoGEM.aspx>

<http://gem.ufmt.br/gem/sistema/arquivos/19061210495349.pdf>

Filmes:

Tantas Escolas, Tantas Memórias (2011). Rio de Janeiro. Direção: Ana Chrystina Venancio Mignot. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2011, 55 minutos.

Olhares: Instituições Educativas Centenárias de Cuiabá. (2015). Direção: Alexandra Lima da Silva. Cuiabá, FAPEMAT, 38 minutos (<https://www.youtube.com/watch?v=OjEjO57v0CA&t=335s>)

Jongos, Calangos e Folias: Música Negra, memória e poesia. (2007). Direção Geral: Hebe Mattos e Martha Abreu. Niterói. Duração: 45 min.

Memórias do Cativoiro: filme documentário, historiográfico e educativo

Produção: LABHOI/UFF.Coordenação Geral e Roteiro: Hebe Mattos

Direção e Montagem: Guilherme Fernandez e Isabel Castro, 2005,42 min.

A caixa das descobertas: uma experiência educativa com bens culturais (2009). Rio de Janeiro: Museu Imperial/UERJ/IBRAM, 18 min.

Os Eternos Errantes da Cidade: infância, minoridade e pobreza no Rio de Janeiro da década de 1920 (2010). Direção: Sonia Camara. Rio de Janeiro, UERJ (Vídeo).

Menino 23- Infâncias Perdidas no Brasil (2016). Direção: Belisario Franca, Brasil, 80 minutos.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CINEMA COMO VIAGEM PARA O MUNDO

Não, Salvaotre, não há futuro. Existe apenas o passado. Mesmo o encontro da noite passada foi apenas um sonho. Um sonho maravilhoso. Quando éramos jovens, nunca fizemos isso. Você se lembra? Agora que isso aconteceu, não consigo imaginar um final melhor (*Cinema Paradiso*, 1988).

Quais filmes não entraram para a lista, mas que merecem uma viagem para explorar os caminhos da história da educação? Filmes que marcaram nossa existência, nossas memórias dos tempos de escola, nossas práticas como professoras e professores...tantas histórias!

Toda seleção é subjetiva, pessoal, inconclusa e limitada. Todo recorte deixa de fora sonhos, vidas, histórias. Analisamos apenas alguns filmes neste livro. Verdadeiras obras de arte, como *Cinema Paradiso*, ficaram de fora. Não tivemos a pretensão de sermos conclusivos. A riqueza do cinema não nos permite isso. O cinema nos permite fazer perguntas. Muitas. Nos ajuda a compreender melhor as dores do mundo. O cinema joga





luz em histórias e pessoas que muitas vezes não são contadas nos livros. O cinema nos permite visualizar experiências de outros tempos e lugares. Com cores. Movimentos. Sons. É uma experiência sensorial única. Humana. Sensível. Mutante e mutável. Filmes podem ser convites para leituras de livros. Filmes podem nos fazer querer visitar lugares. Aprender línguas. Estudar outras culturas. Ampliar o olhar sobre nós mesmos e sobre os outros.

E como nos ensina Alfredo:

Vivendo aqui dia a dia, você acha que é o centro do mundo. Você acredita que nada vai mudar. Então você sai: um ano, dois anos. Quando você voltar, tudo mudou. O fio está quebrado. O que você veio encontrar não está lá. O que foi seu se foi. Você tem que ir embora por um longo tempo... muitos anos... antes que você possa voltar e encontrar seu povo. A terra onde você nasceu. Mas agora não. Não é possível. Agora você é mais cego do que eu (Alfredo, Cinema Paradiso, 1988).





SOBRE OS AUTORES

O CINEMA, A AUTORA, O AUTOR



Alexandra Lima da Silva

Sou graduada e mestre em História Social pela UFF e doutora em Educação pela UERJ. Filha de escola pública, o cinema sempre aguçou minha curiosidade e o olhar. Através dos filmes exibidos pelos meus professores, pude conhecer obras de arte como *Germinal*, *Os miseráveis*, *O carteiro e o poeta*, *Central do Brasil*, dentre tantos. Minhas professoras da





educação básica me apresentaram o cinema como ferramenta de luta e transformação. Por isso, ao longo de minha trajetória acadêmica, dediquei um tempo especial e prazeroso a sétima arte, não apenas como cinéfila e frequentadora de festivais de cinema, mas também, me capacitando e realizando pequenos curtas e vídeos.

O fascínio pelo cinema me levou, no ano de 2007, ao curso Extensão universitária em Mídia e Educação promovido pela Universidade Federal Fluminense, ministrado pela professora Cláudia Regina Ribeiro. O trabalho de conclusão do curso foi o curta *A mola do mundo*, que de forma lúdica, explorava a relação das pessoas com o dinheiro. Outra experiência bastante enriquecedora e formativa foi a oportunidade de participar da produção do vídeo educativo *A caixa das descobertas: Uma experiência com bens culturais*, uma parceria da UERJ com o Museu Imperial no ano de 2009. No mesmo ano, integrei a equipe do projeto de Extensão “Tantas escolas, tantas memórias: inventário das centenárias instituições públicas de ensino do Rio de Janeiro”, coordenado pela professora Ana Chrystina Mignot que realizava intrigante e desafiador trabalho nas turmas de Pesquisa e Prática Pedagógica do curso de Pedagogia da UERJ. A professora acolheu e abraçou esse meu encanto pelo cinema, e incorporou a minha sugestão de produzirmos um documentário sobre as escolas centenárias a partir do trabalho que ela já desenvolvia nas turmas. O filme *Tantas Escolas, Tantas Memórias*, produzido graças ao edital de Produção de Materiais Didáticos da FAPERJ foi lançado em 2011 e teve desdobramentos interessantes, como a produção do livro *Outros tempos, outras escolas*, contemplado em edital APQ3 da FAPERJ. Participar do processo de produção de Tantas Escolas, Tantas Memórias aguçou ainda mais esse meu desejo de cinema.

Segui nos cursos, leituras e oficinas promovidos pelo por instituições como CCBB e Grupo Estação de Cinema de





Botafogo. Em 2015 assinei a direção de documentário *Olhares: instituições educativas centenárias de Cuiabá*, vídeo que contou com o apoio financeiro da FAPEMAT. No mesmo ano também organizei o Ciclo de Cinema e História da Educação no Curso de Pedagogia da UERJ. Sigo curiosa por aprender sobre a tela mágica. Na Escola de cinema Darcy Ribeiro, tenho aprendido com importantes nomes do cinema nacional, Tizuka Yamasaki, Rosa Miranda, Letícia Simões, Luiz Carlos Lacerda, o “Bigode”, apenas para citar alguns.

Contato: alexandralima1075@gmail.com

<https://uerj.academia.edu/AlexandraLimadaSilva>

Links

Olhares: instituições educativas centenárias de Cuiabá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OjEjO57v0CA>

A mola do mundo: <http://ufftube.uff.br/video/AH2D2NGSN83Y/A-mola-do-mundo>





Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Minha formação artística no decorrer da infância e adolescência foi intensamente motivada por filmes articulados com a História da Música, principalmente por aqueles baseados na escrita íntima de artistas consagrados da música que é chamada de erudita. Por exemplo, as escritas autobiográficas de Beethoven - as suas cartas de amor e seu doloroso sofrimento com as limitações físicas, a perda da audição - que basearam o filme *Minha Amada Imortal* (1995), fizeram-me refletir como os sentimentos foram dando contornos as peças de transição do período Clássico para o romântico.

Pelas memórias fictícias de Antonio Salieri, um importante compositor de Viena do final do século XVIII e início do XIX, a película de 1984 - o filme *Amadeus*-, levou-me a ler sobre como o jovem Mozart ganhou a confiança da corte do imperador austríaco Joseph II, a conhecer a lenda urbana que envolve a morte do músico, as formas das peças clássicas e a estrutura da orquestra daquele período. Assim como, despertou-me para as dificuldades do reconhecimento da profissionalização do músico.

No decorrer da minha graduação em Música e Especialização em Educação Musical no Conservatório Brasileiro de Música o filme *Mr. Holland: adorável professor*, lançado em 1995, levou-me a pensar sobre os desafios que os músicos enfrentam nas longas jornadas de trabalho nas escolas da Educação Básica, os conflitos internos daqueles que dividem sua dedicação entre os palcos, performances, salas de aula, confecção e correção de avaliações. Nesses mesmos anos a *Coleção Pianistas Brasileiras* levaram-me a apreciar os registros fonográficos e imagens das interpretas Magda Tagliaferro,





Guiomar Novaes e Antonieta Rudge e suas viagens à Europa para estudar no Conservatório de Paris.

Nessa trajetória de formação o filme *O Pianista* (2002) é bastante significativo. Na película, baseada na autobiografia do músico Wladyslaw Szpilman - sobrevivente da perseguição dos nazistas aos judeus -, o artista judeu-polonês interpreta peças em uma rádio de Varsóvia quando iniciam o cruel e desumano genocídio e as terríveis restrições impostas pelos nazistas aos sobreviventes. Sem dúvida essa foi a mais importante lição que tive relacionada à Segunda Guerra Mundial, as inclemências repugnantes do nazismo.

Durante o mestrado, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, foi a vez da contribuição de outra produção cinematográfica nacional. O filme *Villa-Lobos: uma vida de paixão* (2001) ajudou-me a entender o cenário brasileiro da década de 30, do século XX, no qual alguns músicos modernistas vincularam-se aos ideais nacionalistas de Getúlio Vargas.

Já no doutoramento pelo Programa de Pós-graduação em Educação - ProPEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, participei da produção do documentário *Tantas Escolas. Tantas Memórias*, financiado pela FAPERJ, dirigido por Ana Chrystina Venancio Mignot. O filme trata sobre as histórias e memórias das escolas centenárias da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, fui o responsável pela seleção das peças musicais que compõem a trilha sonora.

Hoje, como professor do Programa em Pós-graduação em Educação e do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí, sei que os recursos audiovisuais, se selecionados de maneira criteriosa, são fortes aliados no processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, hoje tenho a concepção que por meio dos filmes as telas dos cinemas tanto projetam memórias e representações passíveis de análises





quanto difundem as artes e os conhecimentos históricos que sensibilizam, educam o ser que se busca cada vez mais humano. Contato: ednardomonti@gmail.com



Viagens pelo cinema: convites à História da Educação

El trabajo realizado por Alexandra Lima y Ednardo Monteiro Gonzaga aborda la educación y particularmente la historia de ésta desde perspectivas diversas pero con un horizonte muy claro: pensar la capacidad de percepción, conciencia y aprendizaje que el cine ofrece para mirar experiencias formativas desde sensibilidades distintas, lo cual a su vez se convierte en una interesante invitación múltiple, ya que incita, por un lado, a observar, analizar y conocer procesos históricos en la pantalla grande, y por el otro, despierta un fuerte interés en indagar a través de los libros lo que provocó la imaginación de recrear un determinado acontecimiento.

Las narraciones y los discursos del cine, así como sus representaciones simbólicas contribuyen a organizar de manera distinta nuestro pensamiento en contextos autoritarios y represivos, por ello, la selección de películas y de documentales en el presente libro permiten repensar en las nuevas generaciones los diferentes horizontes que deseen imaginar, construir y principalmente soñar.

El análisis de las obras cinematográficas destacadas en los cuatro capítulos que componen el libro tienen la virtud de plantear interrogantes que permiten conducir una discusión y en consecuencia un trabajo de concientización a partir de la comprensión de los problemas que aquejan nuestro presente desde una mirada crítica. Cada una de las preguntas, producto de las tramas que aborda la filmografía seleccionada, conduce también a visibilizar las acciones colectivas de diversos sujetos que lucharon por crear y defender sus propios derechos.

En ese sentido, me parece que el libro que el lector tiene entre sus manos posee una doble virtud, invita a los lectores en gran escala a mirar desde diferentes ángulos la realidad y alimenta a su vez, el interés de los que hasta hace poco no se sentían atraídos por los libros.

Por lo anterior, *Viagens pelo cinema: Convites à História da Educação* se convierte también en un referente para el historiador en la medida en que asume al cine como objeto y fuente de análisis, además de convertirse en un aliado del profesor al interior y fuera del aula. El cine como herramienta de análisis pedagógico y didáctico permite explorar dimensiones poco examinadas a través de textos escritos dirigidos a diversos tipos de estudiantes y contextos.

Alejandro López de Lara Marín
Doctor en Estudios Latinoamericanos



ISBN 978-85-509-0472-6

