Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da indústria cultural

Rio de Janeiro
2013

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da indústria cultural

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profª. Drª. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro
2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C449 Champangnatte, Dostoiewski Mariatt de Oliveira.
A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da Indústria cultural / Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte. – 2013.
185 f.

Orientadora: Raquel Goulart Barreto.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Professores – Teses. 2. Cinema brasileiro – Teses. 3. Indústria Cultural – Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es CDU 37:791(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

_____ _____
Assinatura Data

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da Indústria cultural

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de dezembro de 2013.

Banca Examinadora:

_____
Profª. Drª. Raquel Goulart Barreto (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Glaucia Campos Guimarães
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Estrella Bohadana
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Daniele Ribeiro Fortuna
Faculdade de Comunicação da UNIGRANRIO

_____
Profª. Drª. Lina Cardoso Nunes
Faculdade de Educação da UNESA

Rio de Janeiro
2013

Para meu pai

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao povo brasileiro. Graças ao suor desse povo e de seus impostos, eu pude fazer o doutorado em uma instituição pública e gratuita.

Agradeço à minha orientadora, sem demagogias, pois seus ensinamentos críticos vão muito além da instância semiformativa e hoje posso me considerar um homem mais completo do que aquele jovem que ingressou no doutorado tempos atrás.

Agradeço à minha mãe, Maria Luíza; minha irmã, Luciana e minha madrinha Hélia pela força que sempre me deram.

Agradeço à minha amiga Nádia, pelas infindáveis conversas e pelos conselhos ao telefone.

Agradeço aos meus amigos, presentes como sempre: Hércules Rigoni, Rafael Leal, Tatiana Farias, Mariana Costa, Penélope Toledo. E a meus familiares que amo muito: Tio Totó e Tia Soemes, Tio Ângelo e Tia Heleusa, Tia Selma, Tia Vera e aos primos/irmãos: Kim, Karl, Bruno e Júnior.

Agradeço a Freud, por sua psicanálise, pois a partir dela tenho buscado – pelo menos tentado – ainda mais o autoconhecimento.

E vocês sabem o que é um sonhador, cavalheiros? É um pecado personificado, uma tragédia misteriosa, escura e selvagem, com todos os seus horrores frenéticos, catástrofes, devaneios e fins infelizes... um sonhador é sempre um tipo difícil de pessoa porque ele é enormemente imprevisível: umas vezes muito alegre, às vezes muito triste, às vezes rude, noutras muito compreensivo e enternecedor, num momento um egoísta e noutro capaz dos mais honoráveis sentimentos... não é uma vida assim uma tragédia? Não é isto um pecado, um horror? Não é uma caricatura? E não somos todos mais ou menos sonhadores?

Fiodor Dostoievski

RESUMO

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte. **A escola e o professor no cinema brasileiro contemporâneo**: discursos e hegemonia a partir dos conceitos da indústria cultural. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo filmes brasileiros contemporâneos que têm professores e/ou a escola como personagens/cenários em seus conteúdos. Para a análise desses filmes, realiza-se, inicialmente, a apresentação do desenvolvimento da atividade cinematográfica no Brasil e seu funcionamento como indústria, a partir de três etapas: produção, distribuição e exibição. Todas essas etapas envolvem grandes investimentos que podem ser públicos ou privados. Atualmente, o Estado brasileiro financia de forma indireta a produção fílmica, através de parcerias com o mercado. As fases de distribuição e exibição, por sua vez, só recebem investimentos de instâncias privadas, o que contribui para um processo de monopolização da atividade cinematográfica brasileira por indústrias culturais, sejam americanas ou nacionais. A partir da relação cinema e indústria, apresenta-se o conceito de indústria cultural, desenvolvido por Adorno e Horkheimer, abordando os interesses econômicos e ideológicos que permeiam a criação de produtos culturais. No intuito de explicitar, ainda mais, a importância dos interesses ideológicos, busca-se o conceito de hegemonia, de Gramsci, a partir do qual se afirma que a indústria cultural pode funcionar como um aparelho privado de hegemonia, contribuindo para hegemonizar valores comuns aos parceiros. No Brasil, o foco está posto nas *Organizações Globo* como indústria cultural e aparelho privado de hegemonia, com a discussão de suas práticas econômicas e sociais. A *Globo Filmes* é a empresa das *Organizações Globo* responsável pelo cinema, atuando na produção e divulgação de filmes nacionais. Os filmes escolhidos para análise nesse trabalho foram produzidos ou apoiados por essa empresa e são eles: *Verônica (2009)*, *Uma Professora Muito Maluquinha (2011)* e *Qualquer gato vira-lata (2011)*. Todos eles têm o professor como personagem principal e os dois primeiros apresentam a escola como cenário. A análise do discurso na abordagem tridimensional apresentada por Fairclough é utilizada como proposta teórico-metodológica, para abordar os filmes como texto, prática discursiva e prática social, permitindo a aproximação do objeto expresso no título da tese.

Palavras-chave: Produção Fílmica. Indústria Cultural. Hegemonia. Escola e Professor no Cinema Brasileiro Contemporâneo.

ABSTRACT

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte. **The school and the teacher in the contemporary brazilian film**: discourses and hegemony from the conceptions of the cultural industry. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

This research analyzes the discourse of three Brazilian films that present the teacher and/or school as characters/main scenarios: *Veronica (2009)*, *Uma Professora Muito Maluquinha (2011)* and *Qualquer gato vira-lata (2011).* The Critical Discourse Analysis, proposed by Fairclough (2001), was the theoretical and methodological framework chosen. Approaching the movies as text, starting from screenplay and film language, discourse and social practices. Regarding the text, preference was given to three points of entry: semantic, involving lexical choices; syntactic, which corresponds to the relations between words and also shots of the film; and pragmatic, which concerns the relationship of producers with text. Both in textual analysis and in discursive and social practices, several concepts of Cultural Industry and Hegemony, related to movies and other means of communication and education were referred to. To perform the analysis was established first a social-historical characterization of *Globo Organizations*, main responsible for production and dissemination of selected films, as a Cultural Industry and Private Hegemony Apparatus. Aiming at point out the main conceptions of teacher and school that this company wanted to hegemonize through its films, along with its economic partners and the State itself. Like semiformation, from Adorno (1996), in which the films extolled the annulment of teaching, in the teaching-learning process, focusing on an uncritical learning content from the learner autonomy. And conformism, from Gramsci (1982), where such placement is stimulated facing the presentation of problems related to teaching practice. Therefore, based on Critical Discourse Analysis of films, this research approaches the film not only as a work of art, but as a social practice that hegemonizes ideologies of the culture industry which produces it.

Keywords: Filmmaking production. Cultural industry. Hegemony. School and teacher in the Contemporary Brazilian Film.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	**O OBJETO DE ESTUDO**.....	15
1.1	**Cinema – Indústria cultural e Hegemonia**	15
1.1.1	Cinema – arte, indústria e meio de comunicação de massa.....	16
1.1.2	Meios de comunicação de massa, indústria cultural e hegemonia.....	20
1.1.3	Realidade brasileira – o desenvolvimento da indústria cultural e a constituição histórico-social de um aparelho privado de hegemonia.....	31
1.2	**Objetivo**.....	42
1.3	**Aspectos Metodológicos – Análise Fílmica e Análise Crítica do Discurso**.....	42
1.4	**Justificativas**	50
2	**CINEMA INDUSTRIAL, CINEMA DE VANGUARDA E CINEMA BRASILEIRO – ASPECTOS HISTÓRICOS E LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA**.....	56
2.1	**Panorama da História do Cinema Mundial – das Origens ao Cinema Industria**.....	56
2.2	**O Cinema de Vanguarda**.....	64
2.3	**Cinema Brasileiro – História, Desenvolvimento e Mercado**	67
2.4	**Compreendendo um Filme – Fundamentos da Linguagem Cinematográfica**.....	73
3	**INDÚSTRIA CULTURAL, CINEMA E EDUCAÇÃO**.....	76
3.1	**Indústria cultural e Cinema**.....	76
3.1.1	Cinema e negócios.....	76
3.1.2	Cinema: identificação e diversão.....	83
3.1.2.1	Ficção e realidade.....	83
3.1.2.2	Diversão, prazer e estereótipos.....	86
3.2	**Indústria cultural e Tempo Livre**.....	88
3.3	**Indústria cultural e Educação**.....	91
3.3.1	Televisão e formação.....	91
3.3.2	Imagens do professor.....	95

3.3.3 Finalidades da educação e semiformação..... 100
4 **HEGEMONIA, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**..... 105
4.1 **O Conceito de Hegemonia**..... 105
4.2 **Hegemonia e Educação**..... 108
4.3 **Hegemonia e Comunicação**..... 115
5 **EM CAMPO COM O CINEMA BRASILEIRO – ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE FILMES NACIONAIS**..... 118
5.1 **Análise Crítica do Discurso Aplicada a Filmes – uma Abordagem Teórico-Metodológica**..... 118
5.2 **Uma Professora Muito Maluquinha**..... 122
5.2.1 Endereçamento e mimese – para quem é esse filme? 123
5.2.2 Adentrando a história – análise crítica do discurso fílmico..... 126
5.2.2.1 A educação e o professor tradicionais como vilões..... 127
5.2.2.2 Inovações e práticas semiformativas..... 132
5.2.3 Prática social – lucros antes e depois do filme..... 137
5.3 **Verônica**..... 141
5.3.1 Contextualizando: Verônica – um filme de ação..... 141
5.3.2 Verônica – a professora heroína..... 144
5.3.3 Prática social – patrocinadores e parcerias econômico-ideológicas..... 150
5.4 **Qualquer gato vira-lata**..... 152
5.4.1 O professor universitário e a ciência no filme..... 153
5.4.2 Prática social – ideologia e interesses econômicos..... 158
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 161
REFERÊNCIAS..... 170
ANEXO A - Cartaz de divulgação do filme *Uma professora muito maluquinha*..... 183
ANEXO B – Cartilha Pedagógica..... 184

INTRODUÇÃO

Qual é a sua profissão? Essa pergunta me instigou muito desde que a graduação em Comunicação Social - Cinema, em 2003, ficou para trás. E mais: creio que o meu envolvimento com esse fato e, posteriormente, com a pesquisa e a educação tem bastante a contribuir no entendimento do recorte que desenvolvi nesta tese. Quando adolescente, morava no interior de Goiás e, em casa, havia uma antena parabólica. O canal que achava mais interessante era o TV Escola, no qual assistia a programas e documentários sobre estrelas, experimentos químicos, matemática e outras disciplinas. Na época, eu estudava em um colégio voltado estritamente para a aprovação no vestibular e sugeri ao diretor/coordenador pedagógico que utilizássemos alguns desses vídeos nas aulas. Ele me respondeu que o que iria me fazer passar no vestibular "não era ficar vendo programas de TV, e sim, enfiar a cara nos livros". Por um lado, ele estava certo, só estava me mandando seguir à risca a "receita" de passar no vestibular. Enfim, deixando os programas de lado e decorando muitas fórmulas dos livros, ingressei no curso de Odontologia da Universidade Federal de Goiás. Logo que entrei, procurei um curso pré-vestibular, com o objetivo de dar aulas e ganhar algum trocado, mas acabei indo, como professor pró-labore, para um colégio estadual na periferia de Goiânia. Devido à falta de professores no Estado, os colégios contratavam alunos de cursos universitários, mesmo que não fossem de licenciaturas, para preencher essas lacunas.

Como professor pró-labore, ofereceram-me todas as turmas que estavam vagas, de diversas disciplinas, e eu assumi todas. Certo dia, na biblioteca do colégio, vi que havia um aparelho de DVD, uma televisão e vários DVDs de conteúdos do TV Escola. Fiquei encantado. A bibliotecária me disse que quase nenhum professor usava aquele material e que ainda havia um catálogo bimestral que a própria TV Escola enviava, com sugestões de usos dos vídeos para os professores. Falei com a coordenadora pedagógica, que me disse que eu poderia utilizar quantos vídeos quisesse, então a questionei sobre sua preocupação com o vestibular para a universidade pública, e ela disse: "eles não têm chance mesmo, faça o que achar melhor"!

Usei todos os vídeos possíveis. Se houvesse um vídeo que tivesse relação com algum conteúdo, eu o usava para ilustrar, para promover discussões, para complementar um conteúdo. Fiquei conhecido como o "professor dos vídeos" e, logo, surgiram comentários de que isso era "enrolação para não dar aula", que "eu era novo e imaturo, não sabia dar aula e deixava os vídeos falarem por mim". E esses comentários me marcaram muito.

Por circunstâncias e desejos de vida, deixei a faculdade de Odontologia e vim para o Rio de Janeiro estudar Cinema, abandonando também a educação. Na faculdade, dirigi três filmes em película e três vídeos. Alguns deles foram premiados em festivais e indicados a premiações importantes, como o Festival de Vídeo de Gramado e o Les GaiCineMad, em Madri. No último ano da faculdade, passei na prova de estágio da TV Globo, para exercer a função de assistente de direção, imediatamente abaixo do diretor de novela ou série de TV. Fiz um ano de estágio e fui contratado. Porém, menos de um ano depois de contratado, resolvi sair da televisão, por não gostar da mesmice que era fazer novelas ou séries de TV, além de possuir um posicionamento ideológico que ia de encontro ao que a TV Globo faz e representa para o país.

Resolvi, então, voltar a estudar para ser professor universitário. E estudar o quê? Não queria apenas pesquisar esteticamente um filme ou o estilo de um diretor, queria algo que fosse mais palpável, politizado e que servisse para a sociedade. Daí, lembrei-me da experiência que tive com filmes e vídeos em sala de aula e das críticas dos outros professores quanto ao utilizá-los para "enrolar a aula". A partir disso, busquei, no Mestrado, estudar os usos, as apropriações e as mediações dos vídeos e de outras mídias em sala de aula.

No ano de 2007, várias escolas estavam equipadas com computadores, devido ao Proinfo – Programa Informática na Educação, e também com Salas de Leitura – Programa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que equipava salas com diversos tipos de mídias, como jornais, revistas, vídeos e também livros (CHAMPANGNATTE, 2009). Dentre as principais conclusões deste estudo, percebi, em campo e em várias bibliografias, que às vezes muitos professores utilizavam os vídeos sem nenhuma ligação com o conteúdo que estavam trabalhando, mas que a maioria que os utilizava tentava criar alguma relação crítica com a disciplina, em que os vídeos funcionavam como mediadores entre professor-conteúdo-aluno.

Paralelamente ao Mestrado, comecei a dar aulas no curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda da Universidade do Grande Rio, onde estou até o momento. Em minhas aulas, utilizo muitas mídias na busca de diversas mediações possíveis. Mas e quanto à minha profissão?

Prefiro dizer que sou professor universitário, é mais tangível, posso dizer onde e com o que trabalho. Já respondi que era cineasta e me perguntaram que filme eu havia feito. Respondi que tenho seis filmes curtas-metragens prontos. "E passou no cinema?" Não. "Então você não é cineasta!" E, realmente, continuei respondendo que era só professor, apesar de

estar, paralelamente, há três anos, captando recursos para a produção de meu primeiro longa-metragem.

Continuei na educação e decidi/percebi que precisava estudar mais, já que quanto mais títulos acadêmicos você tem, mais valorizado você é – mesmo que essa "valorização" seja muito questionável quanto ao seu caráter qualitativo e quantitativo, principalmente no âmbito privado de ensino superior. Então, criei um projeto de Doutorado que se propunha a analisar a produção audiovisual dos alunos no ambiente escolar, já que as escolas, como constatado na pesquisa de Mestrado, possuíam algum tipo de equipamento para produzir vídeos. Porém, com a ajuda de minha orientadora, percebi que poderia ir além disso. Não que esse tema não fosse importante, mas descobri que, além de dar continuidade ao meu Mestrado, poderia tocar em um ponto que me instigava ainda mais: o cinema.

Alguns filmes brasileiros estão na minha lista dos melhores filmes que já vi. Mas, como faço Doutorado em Educação, não queria analisar apenas filmes por si só. Foi quando tive a ideia de abordar filmes nacionais que têm a escola e/ou o professor em suas histórias. Afinal, sou professor e, como é a minha profissão que está sendo retratada nesses filmes, instigou-me a ideia de analisar de que forma ela é apresentada e construída em seus enredos. Cavalcanti (1977), em seu trabalho sobre filme e realidade, aborda que o cinema de ficção pode ser o espelho da realidade ou se inspirar nela para retratá-la e ainda reinventá-la. [1]

Para realizar este trabalho, procurei diversas possibilidades de análise fílmica e até diferentes formas de se perceber um filme, por exemplo, como obra de arte e/ou produto de uma indústria. Envolvi-me com a teoria crítica no que diz respeito às significações e aos conceitos de hegemonia e Indústria cultural, além de passar a vislumbrar a obra fílmica não só como um texto fechado, mas também integrante/resultado de práticas sociais. O estudo da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001) possibilitou tal posicionamento e, inclusive, a construção de uma abordagem em que o filme pode ser analisado a partir de três instâncias: como texto, prática discursiva e prática social. Essa abordagem permite trazer para a análise fílmica tradicional aspectos que se referem às influências econômicas, políticas e sociais que abrangem desde o processo da produção de um filme até a sua exibição em diversas salas de cinema.

---

[1] Segundo Costa (1987), um filme de ficção é aquele em que seu enredo é inventado ou baseado em fatos reais, utilizando-se de atores para representar os personagens, diferentemente de um filme-documentário, que se baseia em fatos reais e utiliza as próprias pessoas abordadas no filme. Porém, o autor alerta que um mesmo filme pode apresentar os dois formatos.

Enfim, finalizo esta pequena introdução situando-me como professor, cineasta e pesquisador, fato que considero importante para a compreensão dos recortes e das abordagens que fiz, bem como das conclusões a que cheguei com o desenvolvimento deste trabalho.

No capítulo 1, *Construindo um objeto de estudo*, o cinema é abordado a partir de seu surgimento enquanto negócio, colocando-o em contraste com sua abordagem como arte. Há a caracterização do cinema como atividade industrial, a partir dos conceitos de Indústria cultural, trabalhado por Theodor Adorno e Max Horkheimer, e de reprodutibilidade técnica, por Walter Benjamin. A partir desses conceitos, parte-se para a caracterização da indústria cinematográfica como aparelho privado de hegemonia, trabalhado por Gramsci e, a partir desse, por Dênis de Moraes. Em seguida, quanto à construção dos enredos trabalhados nos filmes, há uma abordagem da noção de modos de endereçamento, segundo Elizabeth Ellsworth. Além disso, há a aplicação de todos os conceitos abordados em uma caracterização da produção cinematográfica brasileira contemporânea para o delineamento do objetivo e seus desdobramentos. Após isso, há a apresentação da metodologia e da justificativa. Na metodologia, há a apresentação da Análise Crítica do Discurso, a partir de Fairclough (2001), no intuito de trazer sua abordagem teórico-metodológica para uma análise fílmica que vá além do texto.

No capítulo 2, *Cinema industrial, cinema de vanguarda e cinema brasileiro – aspectos históricos e linguagem cinematográfica*, há a apresentação de tópicos relacionados à história do cinema mundial e brasileiro, importantes para a compreensão da atividade cinematográfica atual. Primeiramente, expõe-se o nascimento do cinema e os contextos que levaram os Estados Unidos a serem líderes no mercado mundial nessa atividade, desde a década de 1920. Esses contextos vão desde a influência de acontecimentos históricos até o desenvolvimento da linguagem da narrativa cinematográfica clássica, em contrapartida às narrativas dos cinemas de vanguarda, surgidos em diversos países. Após isso, há uma apresentação panorâmica geral do desenvolvimento do cinema brasileiro, desde o seu surgimento, passando pela era dos estúdios – como *Cinédia*, *Atlântida* e *Vera Cruz* –, pelo cinema novo e pela EMBRAFILME até o cinema nos dias atuais. Ao final, há a apresentação de alguns conceitos da linguagem cinematográfica, imprescindíveis para a análise de filmes.

No capítulo 3, *Indústria cultural, cinema e educação*, há a apresentação de conceitos que abordam, primeiramente, as relações entre Indústria cultural e Cinema, tais como o *star system*, o *merchandising, o processo de identificação do espectador frente ao filme, a diversão, o prazer, o uso de estereótipos nas narrativas* e o *tempo livre*. Após isso, parte-se para as relações entre Indústria cultural e Educação, principalmente a partir de estudos de

Adorno, como também de apropriações contemporâneas do conceito de Indústria cultural e/na Educação. As principais abordagens referem-se *à televisão e à formação, aos tabus que circulam socialmente sobre a prática docente e a escola, às finalidades da educação e ao desenvolvimento do conceito de semiformação.*

No capítulo 4, *Hegemonia, educação e comunicação*, há uma abordagem mais aprofundada dos conceitos de *Hegemonia, Aparelhos Privados de Hegemonia e Estado Ampliado.* Após essa caracterização, há a busca de aproximações entre os conceitos de hegemonia e educação, partindo-se de apontamentos de Gramsci e de importantes teóricos que o estudaram, sendo que tal abordagem também é utilizada para aproximar os conceitos de hegemonia e comunicação, principalmente, quanto ao jornal impresso, ao rádio e ao cinema.

No capítulo 5, *Em campo com o cinema brasileiro – análise crítica do discurso de filmes nacionais,* há a análise de três filmes, a partir dos conceitos apresentados/discutidos nos capítulos anteriores. Os filmes abordados são: *Uma Professora Muito Maluquinha* (2011), *Verônica* (2009) e *Qualquer gato vira-lata* (2011). Todos eles são apoiados, em alguma instância, pela *Globo Filmes*, tiveram grande número de espectadores e apresentam, em seus enredos, protagonistas professores e/ou a escola como cenário principal. A análise discursiva é feita a partir da abordagem tridimensional do discurso, trabalhada por Fairclough (2001). Há, portanto, discussões a partir do texto, em que se analisam aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos. Há, também, discussões quanto à prática discursiva, a partir das funções da linguagem identitária, relacional e ideacional, tendo como referencial os conceitos de Indústria cultural e hegemonia. E, então, chega-se à prática social, em que são discutidos aspectos econômicos e ideológicos relacionados aos filmes, aos seus produtores e parceiros econômicos.

1 **O OBJETO DE ESTUDO**

Este primeiro capítulo é dividido em quatro seções, facilitando a apresentação geral do objeto de estudo. A primeira parte refere-se a uma introdução dos principais conceitos e dos recortes escolhidos para este trabalho, permitindo um delineamento teórico que clarifica a construção do objetivo e seus desdobramentos, apresentados na segunda parte. A terceira parte aborda os aspectos metodológicos escolhidos para alcançar os objetivo. Por fim, a quarta seção apresenta as justificativas que permeiam este trabalho e uma revisão da literatura produzida em campos de estudos próximos a este.

1.1 **Cinema - Indústria cultural e Hegemonia**

Esta primeira seção aborda o cinema como arte e, principalmente, como indústria, partindo de concepções sobre seu surgimento, que envolvem questões mercadológicas, até o desenvolvimento do cinema no Brasil enquanto parte de uma indústria cultural e de um aparelho privado de hegemonia. Nesse sentido, filmes nacionais têm, em seus enredos, modos de endereçamento ideologicamente construídos a partir do contexto social e ideológico da empresa produtora.

Para isso, esta seção está dividida em três subseções. Na primeira, há a apresentação do conceito de Cinema e a relação com seu nascimento e desenvolvimento enquanto atividade comercial e, posteriormente, como meio de comunicação de massa. Na segunda, os conceitos básicos de Indústria cultural e de hegemonia são apresentados, levantando-se, principalmente, as relações desses conceitos com os meios de comunicação de massa. Na terceira subseção, há uma abordagem do surgimento e do desenvolvimento da indústria cultural no Brasil, além da constituição histórico-social da principal empresa de comunicação do país como um aparelho privado de hegemonia. Ao final, busca-se, na noção de endereçamento, uma relação entre os conteúdos de um filme e o contexto social de sua produção no Brasil.

1.1.1 Cinema – arte, indústria e meio de comunicação de massa

Pelo fato de esta pesquisa abordar o cinema, faz-se necessário tecer definições e distinções entre cinema, filme e vídeo. São pontos que vão além de questões de vocabulário e que permeiam posições mercadológicas e qualitativas que seus significados podem ocupar.

Numa definição básica, cinema é uma sala onde se passam filmes, em que as pessoas pagam para assisti-los. Filmes são obras registradas em películas[2], geralmente em tamanho 35 mm, com ou sem som, que são feitas para passar no cinema. O vídeo é um outro formato, que pode ser feito em fita magnética ou, como atualmente, capturado diretamente no disco rígido[3] de um computador/câmera, onde se gravam imagens. Essas imagens podem até ter a finalidade de ir ao cinema, mas geralmente não vão, pois este só aceita produções em película. Portanto, como os cinemas só passam películas, e só estas são denominadas filmes, um vídeo não é um filme. (BENTES, 2003)

Essas definições, segundo Bentes (2003), estão se hibridizando, misturando-se umas às outras, de modo que se pode chamar um vídeo de filme, e vice-versa. A origem das definições anteriores vem do próprio surgimento das tecnologias. O filme, que é feito em película, só é exibido em um projetor próprio para isso. Porém, com o surgimento do *videotape* e a tecnologia da *telecinagem*, que é a passagem da película para o vídeo, pode-se assistir a filmes num videocassete e na televisão. Um filme não deixa de ser filme por estar passando na televisão. E, com essa possibilidade, muitos filmes conseguiram se disseminar ainda mais, pois, mesmo saindo de cartaz das salas de cinema, poderiam estar em videolocadoras ou ir para televisão. O processo contrário, que é passar de vídeo para película, chama-se *kinescopagem*, em que, mesmo com a tecnologia atual, perde-se alguma qualidade na imagem. Ainda em termos de qualidade, a película é superior à mais recente tecnologia de vídeo, principalmente no que diz respeito à profundidade de campo em tela grande.

Essas hibridizações, como afirma Bentes (2003), propiciam novas opções de exibições para filmes e vídeos, mas a sala de cinema ainda é vista como o lugar onde realmente se vive

---

[2] Película é um material feito de celuloide onde as imagens são fixadas. O "tamanho" de uma película diz respeito à sua largura, pode haver películas de 35 mm, a mais usual nos cinemas, 70 mm, 16 mm e 8 mm. A película também é chamada de "filme" e é semelhante ao filme fotográfico. A diferença entre uma câmera fotográfica e uma câmera de cinema é que nesta última há o movimento do rolo de filmes, geralmente numa velocidade de 24 fotogramas (quadros) por segundo (RODRIGUES, 2002).

[3] O disco rígido de uma câmera é chamado de *hard disk* (hd). Usualmente, câmeras que capturam a imagem diretamente no hd são chamadas de "câmeras hd", diferenciando-se das que capturam em fitas (RODRIGUES, 2002).

a experiência do cinema. E não se trata apenas de uma questão de experiência, mas também mercadológica, pois os filmes são produzidos para ir, primeiramente, ao cinema. Depois, geralmente, vão para videolocadoras, canais de televisões pagos e, só mais tarde, para a TV aberta.

O cinema, segundo Bernadet (1985) e Costa (1987), é uma atividade artística e econômica que foi estruturada ao longo de sua trajetória histórica, e defini-lo perpassa questões culturais e interesses mercadológicos. Bernadet (1985), logo de início, ao buscar definir cinema, recorre à história para explicá-lo. O nascimento do cinema data de 28 de dezembro de 1895, não por ser o dia em que inventaram ou projetaram o primeiro filme. Convencionou-se que o surgimento do cinema seria esse dia – e que seus fundadores/inventores seriam os Irmãos Lumiére –, pois foi o dia em que houve a primeira sessão de cinema paga, realizada pelos irmãos em um café de Paris. Uma vez que o filme já havia sido feito antes e sua projeção também já havia sido testada, o surgimento do cinema estava unicamente atrelado à exibição paga do filme.

Da mesma forma que Bernadet (1985) e Costa (1987), Rosenfeld (2009) também vislumbra a trajetória do cinema por meandros artísticos e mercadológicos. E, além disso, ressalta abordagens que não se prendem somente ao caráter artístico.

> Evidentemente, o cinema pode ser arte, mas abordá-lo exclusivamente sob este prisma é, sem dúvida, uma limitação extrema. Pois a imagem móvel é, antes de tudo, um meio de comunicação e reprodução, como a impressão tipográfica ou o disco; e como tal, ela pode visar a divulgação de dados variados sem que a preocupação fundamental seja de ordem estética (ROSENFELD, 2009, p. 33).

O autor ainda ressalta que as empresas cinematográficas fazem uso de recursos estéticos a fim de atrair atenção para seus filmes, sem que estes percam os atrativos econômicos para seus financiadores. Isso significa que há uma mescla do caráter artístico com o caráter industrial, sendo que o primeiro servirá às intenções do segundo. “A arte é expressão; mas ela é também, comunicação. Uma expressão restrita ao próprio artista deixa de ser expressão” (ROSENFELD, 2009, p. 39).

Rosenfeld (2009) propõe que o estudo do cinema/filme envolva suas características artísticas, mas que também se deve atentar para seus aspectos mercadológicos, relacionando-os. Essas relações propostas pelo autor destacam um caráter de imposição das empresas cinematográficas frente a seus artistas, frente a temas e conteúdos que deverão (ou não) ser abordados.

Quanto às questões artísticas, Rosenfeld destaca o desenvolvimento da linguagem cinematográfica, bem como dos estudos e das teorias que são feitos a partir dela. O cinema possui uma linguagem própria, com códigos específicos e formas distintas de coesão, o que possibilita diferentes formas de expressões fílmicas. Porém, o que mais chama a atenção no trabalho de Rosenfeld, para esta pesquisa, está na relação que o pesquisador/estudioso levanta sobre cinema e indústria

> ...uma história do cinema deve tomar em consideração que o seu objeto é, essencialmente, uma Indústria de Entretenimento, que também faz uso de meios estéticos para obter determinados efeitos e para satisfazer um grande mercado de consumidores, em visar, todavia, na maioria dos casos, à criação de obras de arte (ROSENFELD, 2009, p. 35).

Rosenfeld inclui o cinema no que chama de *indústria de entretenimento*. Apesar de não definir diretamente o que seria essa indústria, ele a caracteriza como uma atividade para obtenção de lucro, voltada para uma massa e na qual "a organização industrial se concentra em poucos lugares e poucas mãos;... que a distribuição se torna privilégio de monopólios, e o processo de produção vem tomando o rumo de uma rigorosa divisão de trabalho" (ROSENFELD, 2009, p. 44).

Tanto a abordagem de hibridização dos meios, de Bentes (2003); quanto a convenção do nascimento do cinema ser a primeira sessão paga, de Bernadet (1985) e Costa (1987); e a abordagem dupla, indústria de entretenimento e arte, de Rosenfeld (2009); envolvem o cinema em questões mercadológicas. Esses posicionamentos podem ser explicados com o fato de que o cinema surge dentro de uma sociedade já bastante envolvida com os processos de industrialização, iniciados com a Revolução Industrial do século XVIII, e, ainda, numa economia baseada no consumo de bens, fato esse que pode caracterizar essa sociedade como uma sociedade de consumo, a partir da segunda metade do século XIX (COELHO, 1980).

A concepção de cinema como negócio pode ser abordada desde antes do que foi convencionado como seu surgimento. Os primeiros experimentos que buscavam proporcionar movimento à imagem fotográfica resultaram na produção de pequenos filmes, que eram exibidos em "'brinquedos ópticos' do século XIX, como o taumatrópio (1825), o fenaquistiscópio (1832) e o zootrópio (1833)" (COSTA, 2006). Esses equipamentos eram produzidos por cientistas e inventores, que os exibiam em palestras e eventos de ciências, porém, logo eram comprados por comerciantes e colocados como atrações pagas em circos, parques de diversões e feiras de novidades. As experiências dos pagantes com esses equipamentos eram individuais. A primeira exibição coletiva cobrada foi realizada em 1º de

novembro de 1895, pelos irmãos Max e Emil Skladanowsky, em Berlim, dois meses antes da feita pelos irmãos Lumière. Porém, como aborda Costa (2006), apesar de estes não terem sido os primeiros a realizar tal feito, foram os que ficaram famosos por isso, pois "eram negociantes experientes, que souberam tornar seu invento conhecido no mundo todo e fazer do cinema uma atividade lucrativa, vendendo câmeras e filmes" (COSTA, 2006, p. 19).

É interessante apontar que não é só o fato de cobrar/pagar para se ver um filme que torna essa experiência característica de ser chamada de cinema, mas também o fato de ela ser coletiva. Mc Luhan (2007) aborda o cinema como meio de comunicação a partir dessa característica. "O cinema não é um meio simples, como a canção ou a palavra escrita, mas uma forma de arte coletiva" (MC LUHAN, 2007, p. 328). Coletiva, principalmente, no sentido de sua exibição, em que diversos espectadores estão, ao mesmo tempo, usufruindo da experiência cinematográfica.

Neste trabalho, Mc Luhan (2007) traça um panorama do surgimento de diversos meios de comunicação, desde a imprensa, a fotografia, o cinema, o rádio e a televisão. Há dois pontos importantes nesse trabalho, sendo que o segundo é o que mais interessa a esta pesquisa. O primeiro trata-se do fato de Mc Luhan afirmar que o meio é a mensagem, ou seja, não importa quais conteúdos o meio vai difundir/difundiu, mas sim, os impactos e as alterações que esse próprio meio, enquanto técnica, promove/promoveu na dinâmica social: "pois a 'mensagem' de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas" (MC LUHAN, 2007, p. 22).

Um exemplo é o impacto da criação da prensa de Gutenberg, que possibilitou a cópia de diversos textos. McLuhan (2007) expõe, como consequência desse meio, a destribalização de culturas. Antigamente, os conhecimentos eram transmitidos de forma conjunta, de modo que as pessoas se uniam para ouvir um ou demais membros de seus grupos, ou seja, havia uma tribalização. Com a possibilidade de leitura e acesso a livros, as pessoas passam a ter acesso a conhecimentos de forma individual. Nessa perspectiva, McLuhan não está abordando quais conteúdos há nesses textos, mas as mudanças que a prensa, por permitir cópias e estimular a leitura individual, promoveu na sociedade.

O segundo ponto abordado por McLuhan (2007, p. 215) é que os meios de comunicação, independentemente do tipo de conteúdo, só terão efeitos sociais relevantes caso seus produtos sejam consumidos por uma grande quantidade de pessoas. Por exemplo, a "fotografia estende e multiplica a imagem humana em proporções de mercadoria produzida em massa". Dessa forma, a fotografia pode ser considerada um meio de comunicação de

massa, assim como meios de entretenimento, como o cinema, o rádio e a televisão, são considerados de massa, por transmitirem determinados conteúdos a diversos espectadores. Além disso, esses meios também são considerados de massa por terem a fonte produtora separada da fonte consumidora. Não são os milhares de espectadores de cinema que produzem os filmes a que assistem e, sim, outras poucas fontes produtoras. Mc Luhan (2007) exemplifica isso por meio do cinema americano, que exporta filmes para todo o mundo e domina o mercado cinematográfico já nos anos 1920, no século XX.

1.1.2 Meios de comunicação de massa, indústria cultural e hegemonia

O conceito de Meio de Comunicação de Massa, de McLuhan (2007), também é compartilhado por Coelho (1980), que afirma que somente o surgimento de um novo meio de comunicação não faz deste automaticamente um meio de comunicação de massa: para isso, seus produtos e conteúdos têm que ser recebidos e aceitos por uma massa. É válido ressaltar que o autor, diferentemente de McLuhan, interessa-se qualitativamente pelos conteúdos distribuídos pelos meios. Partindo dessas afirmações, adicionam-se a essa discussão sobre meios de comunicação de massa os termos “cultura de massa” e “indústria cultural”, que são agora trabalhados a partir de Coelho (1980).

É fato que, para que a cultura de massa exista, os meios de comunicação devem existir, e estes devem produzir conteúdos que sejam atraentes para uma massa. Quando do surgimento da prensa de Gutenberg, apesar de esta já poder reproduzir inúmeras cópias de textos, no início elas ficaram restritas às elites, porque praticamente somente elas sabiam ler e também devido aos conteúdos abordados. Além disso, nesse começo, segmentos da própria elite produziam e copiavam textos para si próprios. O jornal só se tornou um meio de comunicação de massa quando começou a divulgar romances de folhetim – “que destilava em episódios, e para amplo público, uma arte fácil que se servia de esquemas simplificadores para traçar um quadro da vida na época” (COELHO, 1980, p. 05). Além disso, o jornal não era feito por aqueles que o consumiam, ou seja, havia um emissor, que fazia o jornal, para um público, consumidor.

O jornal, portanto, já era um meio de comunicação de massa, mas ele sozinho não poderia caracterizar a formação de uma cultura de massa. Para a constituição dessa cultura, juntaram-se ao jornal outros meios contemporâneos a ele, como “o teatro de revista, (como

forma simplificada e massificada do teatro), a opereta (idem em relação à opera), o cartaz (massificação da pintura) – o que situaria o aparecimento da cultura de massa na segunda metade do século XIX" (COELHO, 1980, p. 07).

Para caracterizar a indústria cultural, remete-se ao que já foi dito em relação à contextualização histórica do nascimento do cinema. Na segunda metade do século XIX, a sociedade europeia já estava industrializada, a Revolução Industrial havia ocorrido no século XVIII, e a sociedade já se encontrava em uma economia baseada no consumo de bens. Nesse contexto, portanto, é que houve o surgimento e o fortalecimento de meios como o jornal, e seus folhetins, o teatro de revista, a opereta, o cartaz, além do desenvolvimento de práticas relacionadas ao cinema, inicialmente com brinquedos ópticos e o próprio cinema, ao final do século. Portanto, pode-se afirmar que:

> a Indústria cultural, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa surgem como fenômenos da industrialização. É esta, através das alterações que produz no modo de produção e na forma do trabalho humano, que determina um tipo particular de indústria (a cultural) e de cultura (a de massa), implantando numa e noutra os mesmos princípios em vigor na produção econômica em geral: o uso crescente da máquina e a submissão do ritmo humano de trabalho ao ritmo da máquina; a exploração do trabalhador e a divisão do trabalho (COELHO, 1980, p. 08).

Coelho (1980) afirma que os traços anteriormente descritos fazem parte de uma sociedade capitalista liberal, "onde é nítida a oposição de classes e em cujo interior começa a surgir a cultura de massa" (COELHO, 1980, p. 08). Uma característica importante dessa sociedade é a *coisificação*, tudo é transformado em produto, em bem, em coisa; tanto a cultura, como o próprio homem. O produto cultural, como outro qualquer, é feito de acordo com um padrão, "como uma espécie de kit para montar, um tipo de pré-confecção feito para atender necessidade e gostos médios de um público que não tem tempo de questionar o que consome" (COELHO, 1980, p. 09). Esse produto cultural também é perecível; depois de usado uma vez, logo se esvai, porém, o interessante é que o próximo produto a ser oferecido tem estrutura semelhante à do primeiro, com algumas poucas mudanças.

Voltando ao conceito de Indústria cultural, Ortiz (1986, p. 02) afirma que este "sintetiza a crítica da cultura de massa nas sociedades modernas" e que aparece, pela primeira vez, na obra *Dialética do iluminismo*, de Adorno e Horkheimer. Antes de adentrar essa obra, é interessante uma abordagem desses autores, a partir de uma apresentação da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica, das quais os dois autores fizeram parte.

A Escola de Frankfurt, que recebeu esse nome nos anos 1950, tem seu surgimento na década de 1920 com a criação do Instituto de Pesquisa Social, vinculado à Universidade da

Cidade de Frankfurt. Segundo Nobre (2004, p. 13), "o objetivo principal do Instituto era o de promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx". O marxismo, nessa época, era marginalizado em universidades de todo o mundo, com exceção da União Soviética. Tamanho era o desprezo com relação a isso, inclusive na Alemanha, que, para o Instituto ser criado, teve que contar com o financiamento do pai de um de seus fundadores[4]. Também para se vincular à Universidade de Frankfurt, houve a necessidade de um pedido direto ao Ministério da Educação, além de uma exigência da própria universidade, em que o diretor do Instituto tinha que ser um professor titular da instituição. Até então, nenhum dos fundadores era docente da universidade, mas, em 1930, Horkheimer recebeu o título de professor e pôde assumir a direção do Instituto de Pesquisa Social. Até essa data, outros professores da universidade assumiram a função, mas Horkheimer tinha grande influência sobre os rumos tomados.

A história do socialismo e do movimento operário foram os primeiros temas a serem pesquisados no Instituto. Horkheimer, após assumir a direção, propôs uma nova abordagem, em que haveria a integração de diversas áreas do conhecimento, como economia, direito, filosofia, ciência política e psicologia, valorizando a especialização em cada área, mas todas tendo a obra de Marx como unidade comum.

> Essa experiência inovadora ficou conhecida como 'materialismo interdisciplinar'. Esse foi, portanto, o primeiro sentido da Teoria Crítica tal como teorizada por Horkheimer nesse período: pesquisadores de diferentes especialidades trabalhando em regime interdisciplinar e tendo como referência comum a tradição marxista (NOBRE, 2004, p. 15).

A Teoria Crítica surgiu como expressão num texto de Horkheimer, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, de 1937. O conceito, que estava ligado às práticas do Instituto, propunha um novo método para se pensar as ciências humanas, diferenciando a teoria crítica da tradicional. Numa concepção da teoria tradicional, o cientista deve ser apenas um observador que, em campo, deve ser o mais neutro possível, para não interferir nos processos sociais anotados/pesquisados.

> Em nome de uma pretensa neutralidade da descrição, a Teoria Tradicional resigna-se à forma histórica presente da dominação. Em uma sociedade dividida em classes, a concepção tradicional acaba por justificar essa divisão como necessária" (p. 38)... "Contra isso, insurge-se o comportamento crítico que pretende conhecer sem abdicar

[4] Segundo Nobre (2004, p. 13), "o Instituto de Pesquisa Social nasceu da iniciativa do economista e cientista social Felix Weil (1898-1975), apoiado decisivamente pelo também economista Friedrich Pollock (1894-1970) e por Horkheimer".

> da reflexão sobre o caráter histórico do conhecimento produzido (NOBRE, 2004, p. 39).

Tendo, então, a concepção crítica em seu cerne, o Instituto incorporou questões relacionadas ao funcionamento social, a partir do marxismo; a formação do indivíduo, da psicanálise freudiana e o estudo do elemento cultural, uma perspectiva nova, mas tida como inerente ao social e ao indivíduo. A interdisciplinaridade, como a entrada do elemento cultural, pode ser considerada como uma nova leitura de Marx, que vai de encontro à ortodoxia de uma leitura apenas econômica.

Para essa nova investida, o Instituto não contou apenas com a adesão de novas abordagens, mas também com a participação de teóricos importantes em diversos ramos do conhecimento. Podem-se citar, na psicologia e na psicanálise, Erich Fromm; na filosofia, Herbert Marcuse e, na crítica da cultura, Theodor Adorno, Leo Lowenthal, Walter Benjamin, além do próprio Horkheimer, que também atuou no campo da filosofia. Porém, com o crescimento do nazismo, no início dos anos 1930, o grupo dissipou-se, e alguns de seus membros foram exilados em outros países: Horkheimer e Adorno nos Estados Unidos, e Walter Benjamin, na Itália, sendo que este foi morto pelo nazismo em 1940. Nos anos 1950, a sede do Instituto foi reestruturada em Frankfurt, com grande influência de Horkheimer e Adorno e, a partir de então, o Instituto passou a se chamar Escola de Frankfurt. Apesar disso, vários autores e pesquisadores utilizam a nomenclatura Escola de Frankfurt para designar o período que se inicia desde a constituição do Instituto de Pesquisa Social (NOBRE, 2004; LOWY, 2002).

Após essa rápida apresentação sobre a Escola de Frankfurt, volta-se ao surgimento do conceito de Indústria cultural em *Dialética do iluminismo*, de Adorno e Horkheimer. Essa obra foi escrita na década de 1940, quando os autores estavam exilados nos Estados Unidos e atuavam na Universidade de Columbia. A obra teve dois capítulos traduzidos para o português, em 1969, *O iluminismo como mistificação das massas* e *O conceito de iluminismo.* Ortiz (1986) afirma que também data dessa época o início da influência do pensamento frankfurtiano sobre a pesquisa brasileira e que, coincidentemente, é também nesse período que há a consolidação da indústria cultural no Brasil. “Existe, por assim dizer, uma coincidência entre a “importação” da teoria e a emergência de uma nova realidade social até então pouco discutida entre nós” (ORTIZ, 1986, p. 01).

Nesse primeiro capítulo, há a exposição de alguns conceitos do texto de Adorno e Horkheimer, *O iluminismo como mistificação das massas*, que integra a obra Indústria cultural *e Sociedade*, editada pela *Editora Paz e Terra*, em 2009, como do texto de Walter

Benjamin, *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. A obra foi publicada em 2012, pela *Editora Zouk*, que contém a tradução, inédita no Brasil, da segunda versão alemã desse texto. A apresentação inicial desses dois textos dá-se pela importância de seus conceitos frente ao delineamento do objetivo deste trabalho.

Adorno e Horkheimer (2009) abrem o seu texto afirmando que o cinema e o rádio não precisam ser chamados, nem assim se veem, como arte. As suas práticas estão atreladas a uma concepção de negócio, produzindo produtos para uma demanda de mercado, visando ao lucro. Sendo assim, quanto mais demanda de espectadores, melhor. Porém, é interessante observar que no processo de manutenção/aumento dessa demanda há um controle do que é produzido e exibido. Tudo é feito sob a lógica dos conceitos da Indústria cultural, em que a determinação comum entre seus executivos é de "não produzir ou admitir nada que não se assemelhe às suas tábuas da lei, ao seu conceito de consumidor, e, sobretudo, nada que se afaste de seu auto-retrato" (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 07). E ainda, com o mesmo intuito, ilustram tal característica com comparações em que

> nenhum construtor de igrejas da Idade Média teria analisado os temas dos vitrais e das esculturas com a mesma desconfiança com que a hierarquia dos estúdios cinematográficos examina um tema de Balzac ou Victor Hugo antes de obter o *imprimatur* que lhe permite a divulgação. Nenhum concílio teria indicado às carrancas diabólicas e às penas dos condenados o seu devido lugar na ordem do sumo amor com o mesmo escrúpulo com que a direção da produção o fixa para a tortura do herói ou para a mini-saia da atriz principal, no lengalenga do filme de sucesso (ADORNO, HOKHEIMER, 2009, p. 11).

Outro ponto que merece destaque é que, como em uma empresa qualquer, não são as necessidades dos consumidores que demandam mudanças na Indústria cultural e nos seus conteúdos. É a indústria que vai criar e manipular essas necessidades e esses desejos nos consumidores. E, por incrível que pareça, vai lhes transmitir a noção de que foram os interesses deles que causaram determinada mudança ou tomada de rumo. "É por causa desse círculo de manipulações e necessidades derivadas que a unidade do sistema torna-se cada vez mais impermeável" (ADORNO, HOKHEIMER, 2009, p. 06).

É curioso notar que esse texto foi escrito a partir de observações/pesquisas do funcionamento de meios de comunicação americanos na década de 1940, como rádio, cinema e jornal, visto que os autores estavam exilados e trabalhando na Universidade de Columbia. Como se percebe, nos dois parágrafos anteriores, há caracterizações/comparações de um meio de comunicação à lógica capitalista de funcionamento de uma empresa, seja em termos estratégicos de produção e até na forma como se deve lidar com os consumidores. Essas

comparações se dão de forma bastante incisiva, buscando a negação de tais meios de comunicação enquanto arte e reafirmando suas características de negócio, indústria e empresa. Adorno e Horkheimer, nessas comparações, são vanguardistas quanto à antecipação e à caracterização de conceitos que somente são desenvolvidos, pela teoria do marketing americano[5], a partir da década de 1960.

Como exemplo, podem-se comparar as duas abordagens apontadas por Adorno e Horkheimer (2009) com conceitos apresentados por Philip Kotler (2010), em seu livro *Administração de Marketing – a Bíblia do Marketing*[6], em que o autor constrói todo um roteiro de estratégias e posicionamentos para empresas, visando ao lucro. Com isso, pode-se afirmar que, além de vanguardistas, os conceitos relacionados à Indústria cultural, de Adorno e Horkheimer, são aplicáveis a estratégias de negócios como um todo, e não só à cultura. Contribuem, assim, para o acirramento da discussão acerca da descaracterização dos meios de comunicação como arte, aproximando-os ainda mais da esfera mercadológica.

Kotler (2010) afirma que uma empresa deve possuir *declarações de missão* bem claras e bem divulgadas/conhecidas por todos os seus funcionários, pois nelas estão contidos os direcionamentos e posicionamentos estratégicos da empresa. Pode-se comparar as *declarações de missão* às *tábuas da lei,* afirmadas por Adorno e Horkheimer (2009). "Uma declaração de missão bem formulada dá aos funcionários um senso compartilhado do propósito e ideologias de uma empresa" (KOTLER, 2010, p. 43). Isso quer dizer que tudo o que é produzido e relacionado à empresa tem que estar de acordo com suas concepções ideológicas.

Em outro ponto, Adorno e Hokheimer abordam a importância de uma empresa manipular as necessidades de seus consumidores, e pode-se encontrar em Kotler (2010) um posicionamento semelhante. Este autor aponta que uma empresa pode/deve criar e estimular as necessidades de seus consumidores para os produtos/serviços que forem mais rentáveis a

---

[5] Segundo Alberto Ajzental (2010), em sua obra "História do pensamento em marketing – evoluções e perspectivas", o surgimento do marketing, enquanto campo de estudo, apareceu como uma necessidade de mercado. A partir da década de 1950, com a estabilização e o crescimento da economia americana, aumentou-se o número de empresas e, consequentemente, de concorrentes para determinado negócio. As estratégias, até então desenvolvidas no campo da administração, não estavam suprindo as necessidades de diferenciação perante os consumidores. Com base em diversas pesquisas e estudos de mercado, começou-se a definir um novo campo de estudo, o marketing, a partir da década de 1960. Esse campo, no início, visava traçar estratégias para as empresas na área de relacionamentos com seus consumidores. O marketing cultural, segundo o autor, é apenas mais uma das adaptações das estratégias/teorias do marketing a um campo de negócio ainda não abordado por elas. Tais como o marketing cultural, há outros exemplos, como marketing esportivo, marketing de moda e marketing de entretenimento.

[6] Ainda segundo Ajzental (2010), a obra de Kotler (2010 – 12ªedição) é um agrupamento de diversas teorias e estratégias de marketing essenciais para estudantes e empresários de diversos setores.

ela. Kotler (2010) ilustra essa questão com a fala de um diretor de uma empresa automobilística: “simplesmente dar aos clientes o que eles querem não basta – para obter vantagem competitiva, as empresas devem ajudar os clientes a descobrirem o que querem” (KOTLER, 2010, p. 22). Numa perspectiva semelhante a essa questão notória de manipulação de necessidades, observa-se, em Adorno e Horkheimer (2009, p. 31), que “a cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, bem como os costumes bárbaros. A cultura industrializada dá algo mais. Ela ensina e infunde a condição em que a vida desumana pode ser tolerada”.

Porém, a Indústria cultural, segundo Adorno e Horkheimer (2009, p. 39), não age sozinha. “A publicidade é o seu elixir da vida”. Por meio dela, a Indústria cultural sustenta-se e, junto com ela, propaga os valores necessários à manutenção/progressão de um sistema complexo, uma *trinca*, que envolve o mercado tradicional, a publicidade e os meios de comunicação. “O abandono de uma práxis publicitária corrente por parte de uma firma é uma perda de prestígio e, na realidade, uma violação da disciplina que a trinca determinante impõe aos seus” (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 39).

E o público não entraria também nesse sistema complexo, nessa *trinca*? O público está à margem, no que diz respeito a formulações de estratégias por parte dos componentes da trinca. Contudo, é a base desse sistema, pois é o receptor e o consumidor das estratégias, dos serviços e dos produtos de tal trinca. E, para que o público não questione o seu papel e a sua passividade, a Indústria cultural busca, em seus produtos, como, por exemplo, nos filmes de ficção, diminuir possíveis tensões entre ele e a trinca.

> A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espetáculo que acabou de ver – pois este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo percebido cotidianamente – tornou-se o critério de produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema (ADORNO, HOKHEIMER, 2009, p. 10).

Ainda com relação à identificação e ao interesse do público com/pelos filmes, Walter Benjamin (2012) aborda as estratégias publicitárias utilizadas pela indústria cinematográfica para envolver a massa[7] com o cinema fora da sala de projeção. Isso ocorre, por exemplo, por meio da exploração da vida particular de atores em jornais e revistas, ou mesmo com a criação de concursos para eleição da estrela mais bela ou do galã mais sedutor, votados pelo público.

[7] “massa” – termo utilizado por Walter Benjamin (2012) para designar um grande público homogêneo em termos de gostos e comportamentos.

Benjamin (2012) aborda o cinema como uma arte que já nasceu na era da reprodutibilidade técnica de obras de artes. Essa reprodutibilidade diz respeito à reprodução, em grande escala, de uma obra de arte a partir de uma máquina, sendo que isso provocou alterações nas relações entre a arte e a sociedade. Por exemplo, com a prensa de Gutenberg, a literatura pôde se expandir por meio da copiagem rápida de livros. Por sua vez, a fotografia desencarregou as mãos do processo de reprodução de imagens, "uma das mais importantes incumbências artísticas" (BENJAMIN, 2012, p. 15) até então feitas por pintores. Além disso, juntamente com o processo de impressão de cartazes, a fotografia possibilitou a reprodução de quadros, esculturas e arquiteturas famosas.

A reprodutibilidade técnica de obras de arte[8] promoveu uma série de mudanças nos contextos artístico, social e econômico. A primeira mudança está relacionada com a forma como reagiram os artistas contemporâneos frente à concepção do que é arte; a segunda refere-se à maneira como as massas passaram a lidar com a grande presença de reproduções de obras de arte em seus cotidianos. Finalmente, a terceira mudança tem a ver com aspectos econômicos relacionados com um novo mercado de arte que daí surge.

Para explicar esse processo, Benjamin (2012) aponta que uma das primeiras consequências da reprodutibilidade técnica foi causar o desaparecimento da *aura* da obra de arte. A *aura* está intimamente ligada aos contextos históricos e culturais de produção e uso de uma obra de arte ao longo do tempo, ou seja, desaparecendo-se a aura, perde-se todo o vínculo com o contexto da tradição que uma obra possui.

Os contextos de produção e uso variaram historicamente, sendo tanto religiosos, quanto de culto à beleza e, também, de representação de funções e papéis sociais. Uma questão comum a todos esses contextos é que "o valor único da obra de arte 'autêntica' tem seu fundamento sempre no ritual" (BENJAMIN, 2012, p. 33). Esse ritual envolve a apreciação da obra de arte não só como um objeto, mas como forma de conhecimento cultural, de catarse, de adoração e, até mesmo, de posicionamento crítico frente à própria obra.

Com o início da reprodução de obras de arte, a partir do desenvolvimento da técnica fotográfica e da impressão de cartazes, o artista, frente a essa banalização, "reagiu com a doutrina da arte pela arte, que rejeita não só qualquer função social, mas também qualquer determinação por meio de um assunto objetivo" (BENJAMIN, 2012, p. 33). Isso significa que

---

[8] Com relação ao impacto da reprodutibilidade técnica, Benjamin (2012), refere-se às artes plásticas, pintura e escultura, à arquitetura e à literatura, formas de arte existentes até então, sendo que o foco principal é quanto às artes plásticas e à arquitetura, que passam a ser reproduzidas principalmente em fotografias e em impressos, com a mesma tecnologia de produção de cartazes.

as produções artísticas, a partir daí, principalmente nas artes plásticas, passaram a se afastar dos contextos sociais, políticos e econômicos.

A segunda mudança, apontada por Benjamin, está na relação da massa com a obra de arte. Num primeiro momento, isso pode até parecer interessante, pois, a partir da reprodução, pode-se aumentar o acesso a uma obra de arte. Mas é aí que está o problema. A cópia não é a obra de arte, ela não vem acompanhada de sua aura, da tradição da obra, de seu contexto histórico-social e de sua importância com relação a isso. A cópia é apenas mais um produto consumível e, devido à rapidez de novas produções, também descartável.

Benjamin (2012), apesar de não utilizar o termo "Indústria cultural", cunhado depois de sua morte, apresenta afirmações e descrições comparáveis a tal conceito. Com a reprodutibilidade técnica, surge um novo mercado de arte, em que há a transformação da obra de arte em um produto de consumo por meio de sua repetição. A cópia, como já dito, é sem aura, sem tradição e, consequentemente, sem função social, diferentemente do mercado de arte já existente – formado por colecionadores e apreciadores da arte –, que não funcionava com a lógica dinâmica da produção/distribuição industrial. Com a cópia e com a constituição de um novo mercado, em função desta, a arte fica tão banalizada, que Benjamin (2012, P. 35) afirma a existência de um círculo intrigante em que "a obra de arte reproduzida torna-se cada vez mais a reprodução de uma obra de arte voltada à reprodutibilidade".

Voltando ao cinema, nascido já na maturidade da reprodutibilidade técnica da arte, Benjamin (2012, p. 23)considera que "seu significado social não é concebível, inclusive e precisamente em sua forma mais positiva, sem esse lado destrutivo, catártico: a liquidação do valor de tradição na herança cultural". Ele exemplifica isso com a produção de filmes históricos ou baseados em obras importantes da literatura mundial. Quando um filme é uma adaptação de uma peça de Shakespeare, por exemplo, não traz consigo toda a bagagem histórica, cultural e social inerente à obra original, impossibilitando a compreensão e a contemplação da obra por completo. Benjamin é ainda mais enfático quando cita e fala de um diretor francês de filmes épicos, Abel Gance.

> 'Shakespeare, Rembrandt, Beethoven farão cinema. Todas as lendas, todas as mitologias e todos os mitos, todos os fundadores de religiões, sim, todas as religiões, esperam por sua ressurreição iluminada'. Ele convidava, talvez sem intenção, para uma vasta liquidação. (BENJAMIN, 2012, p. 25).

Benjamin ainda atribui ao cinema de ficção a importante função de manter o equilíbrio entre o homem e o social pelo modo como o homem representa o seu mundo, por meio da

ajuda/influência dos filmes. Com isso, pode-se fazer uma aproximação com um dos papéis do cinema indicado por Adorno e Horkheimer (2009), que é o de diminuir a tensão existente entre o mundo do entretenimento e o real, pois o espectador passa a ver a sua realidade como extensão/representação do fictício.

Do ponto de vista crítico, isso pode ser um problema, já que a representação do real no produto cultural[9] pode se tornar espelho e inspiração para o mundo literalmente real do público. Quem dominar a Indústria cultural pode ter certo poder sobre a constituição desse real, utilizando-a em seu favor. Porém, esta é uma relação que não pode ser analisada de forma tão direta, pois envolve uma questão de consenso do próprio público quanto à realidade que lhe é apresentada dentro do produto cultural. Ademais, consenso é construído ao longo do tempo, a partir das interações das percepções humanas com suas próprias realidades sócio-históricas e os meios de comunicação/artes. Nota-se isso em Benjamin (2012, p. 25) quando afirma que "o modo como a percepção humana se organiza – o *medium*[10] no qual ocorre – não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente". Assim, como quanto à importância do consenso, levanta-se uma afirmação de Adorno e Horkheimer (2009, p. 32): "todos podem ser como a sociedade onipotente, todos podem ser felizes, conquanto se entreguem sem reservas e renunciem à sua pretensão de felicidade". Isso implica que, consensualmente, adotem as posições estabelecidas pela Indústria cultural.

A partir desse ponto, chega-se ao conceito de Hegemonia, trabalhado por Gramsci, em que ele nos ajuda "a desvendar os jogos de consenso e dissenso que atravessam e condicionam a produção simbólica nos meios de comunicação, interferindo na conformação do imaginário social e nas disputas de sentido e de poder" (MORAES, 2010, p. 54).

Segundo Luciano Gruppi (1978, p. 01), "Antonio Gramsci[11], sem nenhuma dúvida, foi o teórico marxista que mais insistiu sobre o conceito de Hegemonia". Indo além de um materialismo que vê mecanicamente uma relação entre classe e ideologia, Gramsci acrescenta

---

[9] Produto cultural refere-se a jornais, filmes, programas de rádio e de televisão.

[10] De acordo com o tradutor Francisco Machado, em nota no livro de Benjamin, "optou-se por manter o termo original *medium*, usado por Benjamin no sentido de "meio" enquanto ambiente, espaço onde ocorre a percepção" (BENJAMIN, p. 25).

[11] Antônio Gramsci foi um intelectual italiano que, tendo como base os ideais de Marx e Lênin, desenvolveu diversos artigos criticando a dominação e a forma de funcionamento da economia capitalista, articulando em estreita conexão, segundo Gruppi (1978), "teoria e prática, teoria e ação política". Participou do Partido Comunista Italiano, atuando politicamente até ser preso pelo fascismo. Na prisão, produziu diversos artigos, que foram reunidos, após sua morte, na obra Cadernos do Cárcere. A grande obra de Gramsci ficou dividida/conhecida em pré-cárcere, referente principalmente a artigos de jornais publicados por ele e o próprio *Cadernos do cárcere*. De acordo com Moraes (2010), "Gramsci escreveu nada menos do que 1.700 artigos jornalísticos. Equivalem a mais do que o dobro das páginas reunidas nos *Cadernos do cárcere*, redigidos entre 1929 e 1935" (p. 62).

questões culturais ao estudo da superestrutura. “O conceito de Hegemonia permite precisamente que se capte a complexidade dos planos superestruturais, assim como a complexidade de todo o desenvolvimento da formação econômico-social” (GRUPPI, 1978, p. 90). A Hegemonia não influencia somente as organizações política e econômica da sociedade, mas também seus posicionamentos ideológicos circulantes, interferindo nos modos de pensar e agir.

É por meio da ideologia que uma determinada classe dominante nos planos econômico, político e social hegemoniza toda uma sociedade, difundindo sua concepção de mundo. “Essa Hegemonia entra em crise quando desaparece sua capacidade de justificar um determinado ordenamento econômico e político da sociedade” (GRUPPI, 1978, p. 90), ou seja, quando essa classe dominante não obtém mais o consenso de quem domina. Numa concepção de articular a teoria com a prática e a ação política, Gramsci, segundo Gruppi, vê como estratégia para o proletariado, primeiramente, conquistar a Hegemonia da classe trabalhadora para, depois, chegar ao poder. “A Hegemonia é concebida como direção e domínio e, portanto, como conquista, através da persuasão, do consenso, mas também como força para reprimir as classes adversárias” (GRUPPI, 1978, p. 58).

Um processo de Hegemonia, como ação partindo da classe trabalhadora, é bastante complexo, pois a estrutura dominante já opera com diversas estratégias relacionadas ao seu próprio modo de hegemonizar. A ideologia de uma classe dominante chega às classes subalternas por diversos canais, por intermédio dos quais “constrói a própria influência ideal, a própria capacidade de plasmar as consciências de toda a coletividade, a própria Hegemonia” (GRUPPI, 1978, p. 68). Nesse sentido, é necessária à classe trabalhadora, primeiramente, uma tomada de consciência dessas formas de Hegemonia para consigo própria, bem como a tomada, para si, de importantes elementos do processo de hegemonização, tais como esses canais.

Gramsci (2001) aponta como exemplos desses canais a igreja, a escola e também alguns meios de comunicação, como o jornal impresso, o rádio e o cinema[12]. Esses canais fazem parte da sociedade civil, que integram a superestrutura juntamente com a sociedade política. Esta última, que é o governo em si, tem o poder sobre as esferas econômica e política, além de ser detentora de instâncias coercitivas como o serviço militar. E, é principalmente com o apoio da sociedade civil, por meio de seus canais, que a sociedade política pode disseminar seus pressupostos ideológicos. Quando alguns canais assumem essa

[12] Segundo Gruppi (1978), Gramsci não trabalha tantas questões relacionadas ao cinema, pois este não estava muito difundido em sua época, além de o autor estar preso e não poder ter tido grandes contatos com o cinema.

função de parceria com o Estado, eles são denominados Aparelhos Privados de Hegemonia, que, como sintetiza Moraes (2010, p. 59), são "organismos relativamente autônomos em face do Estado, em sentido estrito, que desejam somar consensos e consentimentos em torno de suas proposições".

Assim, o Estado traz para perto de si aparelhos privados interessados em compartilhar e disseminar seus ideais, fortalecendo "ligações com outras forças sociais, enquanto encontra vínculos também culturais, e faz valer no campo cultural, as próprias posições" (GRUPPI, p. 63). A todo esse complexo aparato, Gramsci atribui o nome de Estado Ampliado, ou seja, uma união do Estado com os aparelhos privados da sociedade civil que estão/agem a seu favor.

Voltando à questão dos canais apontados por Gramsci (2001), interessa para este trabalho, principalmente, o que se refere aos veículos de comunicação. Moraes (2010) aponta que, nos textos *pré-cárcere,* Gramsci criticou o papel do jornal impresso quanto à manipulação e à sedimentação da opinião pública. Além disso, apontou o alinhamento ideológico de vários jornais ao governo e a grandes capitalistas parceiros deste. Ao trazer essas relações para os tempos atuais, Moraes coloca que os veículos de comunicação possuem "posição distintiva no âmbito das relações sociais, visto que fixam os contornos ideológicos da ordem hegemônica, elevando o mercado e o consumo a instâncias máximas de representação de interesses" (MORAES, 2010, p. 61).

A partir dessa afirmação de Moraes, estabelece-se uma conexão interessante para este trabalho, entre o conceito de Indústria cultural e o que foi abordado sobre Hegemonia. Os meios de comunicação/arte de massa, com a possibilidade técnica de reprodução e alcance rápido de seus conteúdos, que são vistos como produtos/mercadorias, atuam sob a lógica capitalista industrial do lucro. Dentre suas práticas, estão a adesão e a difusão das concepções ideológicas de classes economicamente dominantes e da sociedade política, funcionando, portanto, como aparelhos privados de Hegemonia.

1.1.3 – Realidade brasileira – o desenvolvimento da indústria cultural e a constituição histórico-social de um aparelho privado de hegemonia

Para uma análise inicial da situação brasileira, a partir dessa conexão Indústria cultural/Hegemonia, apresenta-se um pequeno desenvolvimento da Indústria cultural no

Brasil e depois, com foco na maior empresa de comunicação do país, abordam-se aproximações que podem apontá-la como um aparelho privado de Hegemonia.

Em relação ao desenvolvimento da Indústria cultural no Brasil, Duarte (2012) afirma que esta demorou um pouco a acontecer devido, principalmente, a limitações técnicas em nosso país. No início do século XX, os jornais impressos circulavam por grandes centros, porém, cada um possuía o seu. Não havia um jornal de circulação nacional, os meios de transportes não eram suficientes para tal feito, ainda mais em um país de extensão continental como o Brasil. Além disso, o índice de analfabetismo era bem alto, contribuindo também para que os primeiros jornais não tivessem uma significativa penetração popular. Porém, esses jornais já eram empresas e, como afirma Sodré (1999, p. 276), havia aqueles de "virulenta oposição, confrontando com aqueles jornais que se subordinavam ao poder"

O rádio, em seu desenvolvimento no país, teve uma história parecida. No início, as emissoras eram locais e, só a partir da criação das primeiras redes de alcance nacional, é que se pode começar a visualizar a estrutura ou o funcionamento de um meio de comunicação de massa no Brasil. Em *As rainhas do rádio – símbolos da nascente* Indústria cultural *brasileira,* Maria Luisa Hupfer (2009) aponta como as emissoras conseguiram alcançar um número de espectadores nunca antes tido por outro meio de comunicação no país com a criação de uma programação voltada para o público popular, que incluía telenovelas e programas de auditório.

Os programas de auditório geralmente apresentavam cantores e cantoras que se tornavam muito famosos. As rainhas do rádio, em especial, tornaram-se os produtos culturais chefes das emissoras. Juntamente com elas, faziam-se parcerias comerciais com gravadoras de discos, empresas de propaganda, vendendo-as como garotas-propaganda e também com estúdios de cinema, em que essas "rainhas" estrelavam filmes nacionais e até internacionais, como aconteceu com Carmen Miranda (HUPFER, 2009).

A forma de implantação da televisão no Brasil também não se diferenciou das mídias anteriores, em que as primeiras emissoras eram locais. Porém, as limitações técnicas, como apontadas em Duarte (2012), tiveram muito mais impacto neste meio do que nos outros, no que diz respeito a seu estabelecimento como meio de comunicação de massa. Segundo Ribeiro, Roxo e Sacramento (2010), a primeira transmissão televisiva ocorreu no ano de 1950. Porém, devido à baixa qualidade dos equipamentos e de qualificação técnico-profissional, ocorreram diversos problemas relacionados com a produção de programas e sua transmissão.

A programação inicial era composta por adaptações de formatos do rádio. Os programas de auditório passaram a ser filmados. As radionovelas viraram telenovelas, não como hoje, diárias, mas com poucos capítulos e de curta duração. Outro ponto importante para a compreensão do início da produção televisiva no Brasil é o fato de ela ter sido feita ao vivo nos seus 14 primeiros anos de existência. Não havia equipamentos para gravar e editar, apenas para transmitir. Esse fator limitava a produção de programas em grande escala, de longa duração ou que se utilizassem de gravações externas. Portanto, a programação não tinha muita variedade, além de não ser contínua. Todas essas características, somadas ao fato de um equipamento de televisão, na década de 1950 e no início dos anos 1960, ser caro e restrito às elites econômicas, descaracterizam a televisão como um meio de comunicação de massa no Brasil nesse período (RIBEIRO; ROXO; SACRAMENTO, 2010; ORTIZ, 1986).

Em 1964, chega ao Brasil a tecnologia do *videotape*, com câmeras que possuíam fitas, nas quais a programação poderia ser gravada, e ilhas de edição, onde a gravação poderia ser editada. Segundo Alencar (2004)[13] e Ribeiro, Roxo e Sacramento (2010), esse avanço tecnológico permitiu às emissoras maior liberdade para produzir seus programas e, consequentemente, mais qualidade no que era exibido. As novelas não precisavam mais ser ao vivo. Os atores poderiam errar, vários cenários poderiam ser construídos, e gravações externas poderiam ser feitas de forma independente. Contemporâneo a isso, houve também uma modernização dos aparelhos de televisão, acompanhada de um barateamento de seus custos para o consumidor final, aumentando o número de lares que possuíam o aparelho.

Em 1965, é inaugurada a *TV Globo*, pelo jornalista Roberto Marinho, proprietário de uma emissora de rádio do mesmo nome e do jornal impresso *O Globo*, no Rio de Janeiro. Alencar (2004) afirma que a *TV Globo* demorou apenas cinco anos para ser a emissora de TV líder em audiência no país, atribuindo isso a diversos fatores. O primeiro se refere ao fato de a *TV Globo* ter surgido já utilizando a tecnologia do *videotape*, o que possibilitou liberdade de criação artística e de produção desde seu início. Outro fator se refere às estratégias de expansão da emissora pelo país, por meio de parcerias com diversas televisões locais[14], para que reproduzissem a sua programação, posicionamento adotado ainda nos anos 1960. Um terceiro fator está relacionado com a estratégia de gestão da sua grade de programação,

---

[13] Mauro Alencar é pesquisador contratado pela TV Globo e, em seu livro *A Holywood brasileira – panorama da telenovela no Brasil* (2004), aborda, como já diz o título, a história da telenovela no país, desde a primeira novela "não diária", *Sua vida me pertence*, em 1951, produzida TV Tupi de São Paulo, até o início dos anos 2000.

[14] Essas parcerias resultaram no que se chama hoje de emissoras de televisão afiliadas da TV Globo, prática que foi/é exercida também por outras emissoras, como BT, Record e Band (ALENCAR, 2004).

voltada para torná-la mais atraente aos olhos dos investidores, ou seja, para angariar mais publicidade. Além disso, Alencar (2004) atribui o sucesso da *TV Globo* ao papel desempenhado por seus dois gestores principais na época: Walter Clark e José Bonifácio Oliveira Sobrinho, o Boni[15].

Walter Clark, em seu livro *O campeão de audiência* (1991), explica como implementou uma grade de programação na *TV Globo* que atraiu uma vasta demanda de anunciantes. A estratégia consistiu em segmentar o público por meio do agrupamento de programas com público-alvo semelhante, levando-se em consideração uma faixa de horário adequada. Por exemplo, no período vespertino, que tinha mulheres donas de casa como maioria do público, eram transmitidos programas que a emissora julgava ser do interesse delas, como programas de receitas culinárias e curiosidades domésticas. Em outro exemplo, no período noturno, em que os homens já chegaram do trabalho, haveria programas e novelas com temas relacionados a eles. Mesmo que toda a família também assistisse, geralmente era o homem quem determinava o que se via na TV[16].

A programação segmentada por diversos tipos de público-alvo permitia a negociação dos espaços publicitários de forma mais determinada e rápida, pois um anunciante poderia visualizar em qual horário seu público-alvo estava vendo televisão e investir de maneira mais objetiva. Além da segmentação, essa programação era fixa, ou seja, tanto o espectador quanto o anunciante sabiam quais dias da semana e em quais horários seus programas de interesse eram exibidos. Para não prejudicar determinados horários e programas, devido a uma possível falta de interesse por parte dos anunciantes, os executivos da *TV Globo* decidiram começar a "vender pacotes de horários, de maneira tal que quem quisesse anunciar no horário nobre teria que anunciar também em outros horários" (ALENCAR, 2004, p. 55).

---

[15] O Boni, José Bonifácio de Oliveira Sobrinho, lançou uma biografia em 2011. Nela, ele afirma que a informação do livro de Walter Clark, onde ele diz que foi ele quem criou a grade de programação, é falsa. Na verdade, ele e Walter Clark só fizeram copiar o modelo americano. Cópia ou não, a estratégia deu certo. (ROBERTO RAMOS, 2005).

[16] Essa concepção de que era o homem quem escolhia o canal a que deveria ser assistido, no momento em que toda a família estivesse presente, aparece em Alencar (2004). Essa concepção, apesar de não ser baseada em um estudo sociológico, guiou as estratégias de programação de muitas emissoras, como a própria TV Globo. Alencar exemplifica esse fato com a criação de tipos de novelas diferenciados, de acordo com os horários de exibição. A novela das 18 h era voltada para a dona de casa e contou com muitos enredos de época baseados em romances da nossa literatura, como "Helena, Senhora, A Moreninha, O feijão e o sonho, passando por Escrava Isaura, Dona Xepa, Cabocla", dentre outras (p. 28). Ela era voltada para a dona de casa que estaria "em casa" esperando o esposo e os filhos chegarem, preparando o jantar. "O horário das 19 horas estabeleceu-se com as comédias de costumes, dirigidas para o público jovem" (p. 29). Neste horário, os filhos já estariam em casa e poderiam assistir a novelas, tais como *Estúpido cupido* e *Locomotivas*. "O horário das 20 horas abordava temas rurais e urbanos. E o horário das 22 horas exibia temas adultos", esses dois horários tinham como público-alvo o homem adulto pai de família, baseando-se no fato de que toda a família estaria assistindo e de que o "homem da casa" seria o crivo para o que se assistia, ou não, na televisão.

Alencar, após apresentar as notáveis estratégias que levaram a *TV Globo* a ser líder de audiência no início dos anos 1970, cita que a *Rede Globo* teve uma sociedade com a *Time-Life*, um grupo americano de comunicação, iniciada no ano de 1962[17]. Graças a essa sociedade, obtiveram-se consultorias de executivos e profissionais técnicos e artísticos, sendo que:

> quando o grupo *Time-Life* se desassocia da *Rede Globo*, em 1969, a emissora já havia tido condições de se estruturar, aprendendo com os executivos do grupo americano a organizar uma empresa que trata a cultura como produto dentro de um mercado cultural de massa. (ALENCAR, 2004, p. 55).

Essa colocação de Alencar é importante em dois pontos para este trabalho. O primeiro está relacionado ao fato de a *Rede Globo* ter como estratégia se tornar um meio de comunicação de massa, visando tratar a cultura como um "produto" para um "mercado cultural de massa". Nesse sentido, ela busca, na perspectiva dos executivos americanos, país onde a televisão já fazia parte da Indústria cultural, experiências e ensinamentos para se tornar uma Indústria cultural no Brasil.

O outro ponto está relacionado à questão do tipo de envolvimento que ocorreu entre a *TV Globo* e o grupo *Time-Life*. Na época da assinatura da parceria, em 1962, havia uma lei, na Constituição vigente, que proibia empresas estrangeiras de investir capital ou ser donas/sócias de empresas de comunicação no Brasil. Em 1965, dois meses após a inauguração da *TV Globo*, Carlos Lacerda, governador do Estado da Guanabara, denunciou como ilegal a relação da *Time-Life* com a *Rede Globo*. A denúncia afirmava que esta recebera cerca de cinco milhões de dólares do grupo *Time-Life* para desenvolver a estrutura de sua televisão e que, em troca, o grupo americano ficaria com 30% de seus lucros (ROBERTO RAMOS, 2005). Alencar (2004, p. 56) apresenta um trecho de uma entrevista concedida por Walter Clark, em que este defende a *TV Globo* ao afirmar que "o dinheiro do grupo *Time-Life* não existia, o grupo garantia apenas uma assessoria técnica".

A possível relação ilegal entre as duas empresas foi para o Congresso Nacional, onde se instituiu uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Ela concluiu que o acordo era inconstitucional. Entretanto, o presidente Castelo Branco alterou a Constituição para legalizar o acordo *Globo/Time-Life* em 1967 (ROBERTO RAMOS, 2005, p. 144).

---

[17] Aqui, quando se fala em Rede Globo, estão inclusos os meios de comunicação agregados: televisão, rádio e jornal impresso. O acordo com o grupo *Time-Life* ocorreu em 1962, envolvendo o rádio e o jornal impresso e preparando a Rede Globo para construir a TV Globo, inaugurada em 1965.

Alencar (2004), como já dito em nota de rodapé, é pesquisador da *TV Globo* e, portanto, mantém o seu discurso como o da própria empresa. No *site* oficial chamado *Memória Globo*[18], produzido pela TV homônima, há uma matéria sobre o caso *Time-Life*. Nela há o relato de que o parecer da CPI foi negativo à emissora, mas que, em 1967, houve uma mudança "efetiva" na lei e, como descrito no *site*, esta "tratava-se de um dispositivo legal sem efeito retroativo, e os contratos do *Time-Life* com a *TV Globo* eram de 1962 a 1965". Portanto, não haveria punição a ela.

Roberto Ramos (2005) aponta como grave tal atitude do Presidente Castelo Branco. Para entendimento de tal proposição, é necessário situar que este fora um presidente da ditadura militar brasileira e que tal mudança na lei, favorecendo a *TV Globo*, resultou em trocas de favores entre a ditadura e a emissora. Um exemplo desses favores era o fato de os jornais da *Rede Globo* ignorarem, não noticiando, desaparecimentos e torturas de perseguidos políticos, como também greves e conflitos no país, como exemplifica Roberto Ramos (2005, p. 144), a partir de uma fala do Presidente Médici:

> Sinto-me feliz, todas as noites, quando ligo a televisão, para assistir ao jornal. Enquanto as notícias dão conta de greves, agitações, atentados e conflitos em várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. É como se eu tomasse um tranquilizante, após um dia de trabalho.

Os jornais da *Rede Globo*, em todos os seus meios – impresso, rádio e televisão – exaltavam feitos governamentais, como obras e avanços na economia, praticamente ignorando a existência de um regime repressor e fazendo valer a troca de favores.

Outro momento importante de envolvimento da *TV Globo* com o Estado foram suas relações díspares com o político Fernando Collor: primeiramente, ao apoiá-lo em sua candidatura à presidência em 1989, em que "o Jornal Nacional consagrou-o vitorioso no debate televisivo final" (RAMOS, 2005, p. 145), e, depois, ao ficar contra o então presidente após o escândalo envolvendo corrupção no poder executivo. "A Globo, ao apoiar a saída de Collor, estava salvando o país da corrupção, porém não aludia ao fato de que tinha sido, também, responsável pela sua entrada, ajudando a construir o seu marketing de 'Caçador de Marajás'" (RAMOS, 2005, p. 146).

Partindo de outro momento histórico, nota-se, em Miguel (2003), que a *TV Globo* influenciou, mais uma vez, uma eleição presidencial ao apoiar o candidato de esquerda,

---

[18] *Link* da matéria: http://memoriaglobo.globo.com/Memoriaglobo/0,27723,5270-p-21890,00.html

Lula[19], em sua primeira vitória, em 2002. Curiosamente, é o mesmo candidato que ela foi contra, em 1989, quando apoiou Collor. "Em 2002, porém, o clima entre o líder do Partido dos Trabalhadores e a maior emissora de televisão do país não era apenas cordial, era festivo" (MIGUEL, 2003, p. 290).

Miguel (2003) afirma que, apesar de a relação da *TV Globo* com Lula ser uma incógnita, era de se esperar que ela apoiasse algum candidato que tivesse chance de ganhar em 2002. Fernando Henrique Cardoso, presidente na época em seu segundo mandato, não poderia mais se reeleger, mas tinha uma boa popularidade. Isso poderia, de certo modo, ajudar na eleição de alguém de seu partido. Porém, do ponto de vista da *TV Globo*, as alianças partidárias não indicavam um candidato forte para tal feito. Além do mais, essas alianças não agradaram muito os executivos da emissora, resultando, então, no apoio a Lula.

Segundo Murilo Ramos (2005), esse "favor" dado pela *TV Globo* a Lula foi recompensado no desmonte do projeto da Ancinav – Agência Nacional de Cinema e Audiovisual, por influência da emissora junto ao governo. O projeto dessa Agência aumentava a legislação sobre as televisões de concessão pública, podendo o Estado interferir na estrutura de programação de uma emissora, tal como a *TV Globo*. Porém, como já dito, o projeto foi derrubado.

Em outro caso, referente à cobertura do escândalo do mensalão, a *Rede Globo*, por meio do *Jornal Nacional*, criou uma espécie de conflito em que existiam o "bem" e o "mal". Segundo Guazina e Motta (2010, p. 146) "o conflito (enquanto ingrediente básico do drama) funciona como elemento estruturador da narrativa jornalística, dualiza o mundo político e reforça a visão que compreende a política como um jogo de oposições". O *Jornal Nacional*, então, colocou os acusados uns contra os outros, mas protegeu, ao não colocar em jogo, a integridade geral do governo Lula. Essa colocação quanto à *Rede Globo* pode ser reafirmada com base em uma pesquisa empírica feita com os principais jornais impressos do país, acerca da cobertura do mensalão em 2005: *O Globo, Estadão e Folha de São Paulo.* Nela se chegou à conclusão de que, principalmente, *O Globo* culpabilizou os principais envolvidos no caso, porém, resguardou/desatrelou do escândalo a imagem de Lula e de seu governo (COUTINHO; MIGUEL, 2007).

A partir do que foi abordado sobre a *Rede Globo*, tendo em vista a apresentação do conceito, pode-se afirmar que ela é uma Indústria cultural, tanto por ser uma empresa que lida com a comunicação/arte a partir da lógica capitalista industrial do lucro quanto por atingir um

---

[19] Lula – Luís Inácio Lula da Silva – líder do Partido dos Trabalhadores, PT, desde a época da eleição presidencial de 1989.

grande público, se relacionando com o mesmo enquanto massa (ALENCAR, 2004; DUARTE, 2002; RIBEIRO, ROXO, SACRAMENTO, 2010). Também se pode afirmar que a *Rede Globo* é um aparelho privado de Hegemonia, a partir do conceito de Gramsci, visto que as relações que ela vem desenvolvendo com o Estado, principalmente a partir da inauguração da *TV Globo* até os governos atuais, são de parceria, proteção e disseminação de posicionamentos ideológicos compartilhados (COUTINHO; MIGUEL, 2007; MIGUEL, 2003; MOTTA; GUAZINA, 2010; RAMOS MURILO. 2005; RAMOS ROBERTO, 2005).

Os objetos de estudos deste presente trabalho são filmes brasileiros de ficção que abordam o professor e/ou a escola em seus conteúdos, tendo em sua produção algum tipo de ligação com a empresa *Globo Filmes.* Essa empresa pertence às *Organizações Globo* e, sendo esta uma Indústria cultural, todas as práticas da *Globo Filmes* estão ligadas aos posicionamentos ideológicos e às práticas da empresa principal. Quanto a isso, é só retomar Adorno e Horkheimer (2009), no que diz respeito ao funcionamento da Indústria cultural: tudo é feito sob a determinação dos executivos principais, dos mais altos cargos.[20]

Para a compreensão da influência da *Globo Filmes* no cinema nacional, é necessário conhecer a dinâmica de funcionamento da atividade cinematográfica. Bernardet (1985) a situa, na condição de indústria[21], ocorrendo a partir de três fases: a produção, a distribuição e a exibição.

A produção é a etapa em que o filme é feito por uma produtora, que, com ele pronto, tentará vendê-lo a uma distribuidora. A distribuição é a fase em que uma empresa distribuidora de cinema comprará uma cota de um filme, para poder pagar sua copiagem e disseminá-lo pelas salas de exibição. Essa cota dá direito à distribuidora de retirar parte dos lucros com a exibição do filme. Um filme, portanto, tem que ser financeiramente interessante para uma distribuidora. Existem diversas distribuidoras brasileiras, porém, as mais influentes são americanas.

---

[20] Não se pode afirmar que a Globo Filmes, sozinha, é uma Indústria cultural, a partir dos conceitos de Adorno e Horkheimer (2009) e Coelho (1980). Primeiro, como já explicado, ela já faz parte de uma complexa Indústria cultural, as Organizações Globo. Segundo, os filmes apoiados por ela, em qualquer instância, não são todos grandes sucessos de bilheteria e, por isso, não podem ser considerados produtos culturais de massa. Isso significa que a Globo Filmes vai ter suas ações e seus filmes analisados a partir do conceito de Indústria cultural por estar, e só existir e poder ser o que é, pelo fato de estar diretamente/intimamente ligada às Organizações Globo.

[21] O termo "indústria", em Bernadet (1985), não se refere ao conceito de Indústria cultural. Tanto ele, como importantes pesquisadores de cinema, que não têm como paradigma de pesquisa a Escola de Frankfurt, utilizam o termo.. Dentre esses pesquisadores, referenciados neste trabalho, estão Ismail Xavier, Jacques Aumont, Ivana Bentes, Anatol Rosenfeld. No intuito de evitar confusões quanto à utilização do conceito "indústria", de cinema, diferentemente do conceito de cinema como "Indústria cultural", quando for se referir a este último, será utilizada a expressão em lugar da palavra.

A exibição ocorre quando o filme vai para o cinema, ou seja, o circuito exibidor é formado por salas de cinemas. Como já visto, a distribuidora vai disseminar os filmes pelos exibidores, cinemas. Da mesma forma que as distribuidoras, há muitas exibidoras multinacionais no Brasil.

O cinema brasileiro, diferentemente do americano, não é uma indústria. O que caracteriza o cinema como uma indústria, além de apresentar, em sua produção, as três fases descritas por Bernardet (1985), é o fato de ela se manter sem apoio estatal, apenas com sua própria atividade e iniciativa privada, ou seja, com a venda de ingressos e produtos/serviços relacionados aos filmes, além de investimentos privados (GATTI, 2005). A maior parte dos filmes americanos é produzida, distribuída e exibida dentro de uma estrutura composta de diversas indústrias cinematográficas. O que mais se aproxima dessa realidade industrial no Brasil são os filmes realizados totalmente, ou em parte, pela *Globo Filmes.*

A *Globo Filmes*, segundo a descrição de seu diretor executivo no *site* da empresa, seção *quem somos*[22], atua na produção – "apoio ao desenvolvimento artístico" e na divulgação de filmes nacionais – por meio da *TV Globo* e em outras mídias, como rádio e internet, sendo que, segundo o *site*, os "investimentos na divulgação dos filmes nacionais permitiram que esses filmes pudessem competir com o cinema estrangeiro, dominante no país". Além disso, fazendo alusão ao processo de hibridização de meios de exibição, em que filmes, feitos inicialmente para cinema, são exibidos em outros formatos, o *site* aponta que:

> Junto à Central Globo de Programação, temos estimulado a exibição dos filmes nacionais na TV Globo – cerca de 80 produções são exibidas por ano. Hoje, a TV Globo é a TV aberta privada brasileira que mais exibe filmes nacionais das mais variadas vertentes. (GLOBO FILME, *site*, 2012, seção "quem somos").

Segundo Fonseca (2003) e H. C. Silva (2010), realmente a *Globo Filmes* contribuiu para o aumento da exibição de filmes brasileiros no cinema nacional. Porém, deve-se ficar bastante atento a este fato, pois, segundo Fonseca (2003, p. 1):

> O braço cinematográfico da Rede Globo está fazendo os filmes de maior audiência do cinema brasileiro, associando-se a sucessos como 'Carandiru' e 'Cidade de Deus', ou levando para a tela grande produtos televisivos como 'Os Normais' e 'Casseta e Planeta'. Isso gerou um novo domínio global, agora na indústria do cinema, onde só os filmes com a mídia da TV Globo conseguem decolar.

[22] http://globofilmes.globo.com/quemsomos.htm

Acrescentando ao que afirma Fonseca, a *Globo Filmes*, devido à grande influência da *TV Globo* no contexto da comunicação nacional, tem acesso fácil e boa relação com as distribuidoras e exibidoras nacionais e internacionais, influenciando, junto a estes, a entrada de filmes brasileiros no circuito de exibição. Esses filmes, devido à grande divulgação na programação da *TV Globo*, em programas como *Domingão do Faustão, Mais Você, Big Brother Brasil* e até mesmo dentro das novelas, tendem a ser grande sucesso de bilheteria, como os recentes *De pernas pro ar 1 e 2* (2010, 2012), *Até que a sorte nos separe* (2012) e *E aí, comeu?* (2012). Soma-se a esse sucesso o fato de os atores da maioria desses filmes serem conhecidos pelo público por suas atuações na televisão, o que ajuda ainda mais na divulgação e, consequentemente, num possível aumento do número de espectadores.

A produção de filmes pela *Globo Filmes* ou com seu nome envolvido, desde a etapa de produção, facilita a captação de recursos, viabilizando mais rapidamente as filmagens e finalizações dos filmes. Atualmente, no Brasil, há a participação do Estado na produção cinematográfica por meio de leis de incentivo. A principal delas é a Lei do Audiovisual. Por essa lei, uma empresa pode destinar até 6% de seu imposto de renda anual para a produção de um filme. Em contrapartida, esse filme terá que divulgar a marca dessa empresa, o que pode acontecer de diferentes formas, dependendo do tipo de contrato realizado. A Agência Nacional do Cinema, ANCINE, regula essa atividade de dedução do imposto de renda para apoio a produções cinematográficas.

De acordo com Barone (2009), alguns filmes são produzidos por meio da lei de incentivo, sem estar envolvidos com a *Globo Filmes*, porém, não chegam aos cinemas por não conseguirem espaço frente às distribuidoras e exibidoras que, como já dito, são em sua maioria internacionais. A conclusão desse raciocínio é simples e remete novamente a Fonseca (2003): somente filmes que tenham alguma relação com a *Globo Filmes* "conseguem decolar", ou seja, completar o tripé cinematográfico de produção, distribuição e exibição.

A partir da constituição do cinema enquanto atividade comercial, é importante estabelecer relações no que diz respeito à sua influência no conteúdo de um filme e em seus modos de endereçamento. Ellsworth (2001, p. 24) afirma que o modo de endereçamento de um filme

> tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação "para" alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de controlar tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme.

Partindo disso, a autora coloca que a construção da narrativa cinematográfica é um processo consciente, que vai buscar dotá-la de desejos, expectativas e processos de identificação com o espectador, para que o filme fique mais interessante e para que o público se veja dentro dele. Isso quer dizer que, na narrativa cinematográfica, há um espaço para o público ocupar e, de acordo com Masterman (*apud* ELLSWORTH, 2001, p. 17), "os espaços que somos convidados a ocupar estão ligados a posições ideológicas – maneiras "naturais" de examinar e dar sentido à experiência".

Os modos de endereçamento buscam conduzir os espectadores para os sentidos que os produtores querem que estes captem nos seus filmes. Para isso, os modos de endereçamento oferecem estímulos para identificação do público, como "posições de gênero, *status* social, raça, nacionalidade, atitude, gosto, estilo às quais um determinado filme se endereça" (MASTERMAN, *apud* ELLSWORTH, 2001, p. 25). A respeito, cabe salientar que: "o espaço entre um filme e seu público é um espaço volátil. É esse entre-espaço que os modos de endereçamento tentam manipular. Nos filmes a volatilidade desse espaço é reconhecida e explorada em favor do lucro comercial e das ideologias dos agentes econômicos envolvidos" (MASTERMAN, *apud* ELLSWORTH, 2001, p. 44).

É a partir desses estímulos componentes do modo de endereçamento de um filme, influenciados pela ideologia dos produtores e pelo objetivo do lucro comercial, que este trabalho se volta aos filmes nacionais que entram em cartaz no cinema brasileiro apoiados pela *Globo Filmes.*

Pode-se afirmar, então, que os conteúdos/discursos desses filmes, e seus modos de endereçamento estão permeados por posicionamentos ideológicos da *Globo Filmes*, que, consequentemente, segue direcionamentos das *Organizações Globo* que, por ser um aparelho privado de Hegemonia, está em consonância com a ideologia do governo e com a configuração atual do modo de produção capitalista.

Em se tratando de filmes apoiados pela *Globo Filmes*, que têm o professor/escola como personagem/cenário e diversos discursos sobre estes, foram levantadas questões relacionadas a que discursos são esses, sobre o professor/escola, que passaram pelo crivo ideológico das *Organizações Globo,* sabendo-se de sua constituição enquanto Indústria cultural e Aparelho Privado de Hegemonia.

Os filmes escolhidos para análise foram:

- *Uma professora muito maluquinha* (2011)
- *Qualquer gato vira-lata* (2001)
- *Verônica* (2009)

Essa escolha deve-se, primeiramente, ao envolvimento desses filmes com a *Globo Filmes*, por eles apresentarem o professor e/ou a escola em seus enredos e por terem sido vistos por uma grande quantidade de pessoas. Além disso, pelas possibilidades de abordagens/críticas relacionadas aos conceitos de Indústria cultural e Hegemonia, a partir de suas construções narrativas e seus discursos.

1.2 **Objetivo**

Esta pesquisa tem como objetivo analisar discursivamente filmes produzidos/apoiados pela Indústria cultural *Organizações Globo*, que têm, em seus enredos, professores como personagens principais e a escola como cenário.

A partir desse objetivo há os seguintes desdobramentos:

- Identificar a constituição político-econômica atual da Indústria cultural que envolve o processo produtivo do cinema brasileiro.
- Identificar, nos discursos dos filmes brasileiros, que têm o professor como personagem principal e a escola como cenário, conceitos de Indústria cultural e Hegemonia que envolvem o processo educativo.

1.3 **Aspectos Metodológicos – Análise Fílmica e Análise Crítica do Discurso**

Para analisar os discursos presentes em filmes nacionais que abordam o professor e a escola, na busca de concepções hegemônicas destes, a alternativa teórico-metodológica escolhida foi a Análise Crítica de Discurso, proposta por Fairclough (2001).

Antes de partir para as questões relativas à proposta analítica, é feita aqui a apresentação de uma análise fílmica muito utilizada entre pesquisadores de cinema. Há uma revisão teórico/bibliográfica do que já foi produzido por algumas correntes que buscam explicar o funcionamento dessa metodologia, apontando, nos devidos momentos, os motivos da não adequação desta à proposta desse estudo.

Inicia-se com uma diferenciação apresentada em Vanoye;Goliot-Lété (1994) sobre os espectadores comuns, os analistas ou críticos de cinema, e os pesquisadores científicos. Os

primeiros seriam aqueles que assistem aos filmes atentando somente ao seu enredo, de forma passiva ou "melhor, menos ativo do que o analista, ou mais exatamente ainda, ativo de maneira instintiva e irracional" (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 18). Esse espectador comum, portanto, "está submetido ao filme, deixa-se guiar por ele. Para ele o filme pertence ao universo do lazer".

Os analistas têm a experiência do cinema como trabalho. O analista é ativo, "olha, ouve, observa, examina tecnicamente o filme, espreita, procura indícios" (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 18). Além disso, mantém um distanciamento da obra, de forma a poder formular hipóteses, de acordo com seus sistemas de análises. "Para ele, o filme pertence ao campo da reflexão" (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 18).

A terceira categoria, de pesquisadores científicos em cinema, é considerada nova e observa o filme a partir dos parâmetros da linguagem cinematográfica. Em sua maioria, observam as narrativas e as esmiúçam, na busca de relações entre as escolhas dos planos e cortes feitos pelo diretor. Fecham-se no universo do filme, porém, mantendo o distanciamento e a objetividade necessários para construir um conhecimento a partir de seus estudos.

Apesar da obra de Vanoye;Goliot-Lété (1994) ser bastante referenciada e sua proposta de análise fílmica ser utilizada como método de diversas pesquisas em análises de filmes[23], esta se distancia da proposta deste trabalho, pois, devido ao objetivo apresentado, há a necessidade de uma análise fílmica que não se feche no universo do filme, mas que faça conexões/relações entre os contextos socioeconômicos de sua produção e os discursos presentes nos filmes analisados.

França (2002) realiza um trabalho sobre a historiografia da análise fílmica, abordando diferentes métodos propostos para fazê-la. Ele inicia sua apresentação com a metodologia de Vanoye; Goliot-Lété (1994), devido à sua grande utilização em diversos trabalhos sobre cinema. França critica o método dos autores, classificando-o como muito objetivo e centrado, ao extremo, no universo fechado de um filme. Ainda sobre os autores, ele afirma que estes se referenciaram em apenas um dos pontos da metodologia proposta por Metz (1980, apud FRANÇA, 2002). Para Metz, uma análise fílmica deve ser feita a partir de uma análise textual do filme, que é composta de duas etapas: a primeira, em que se observa a linguagem cinematográfica, como tipos de planos, enquadramentos, movimentos de câmera e montagem; e a segunda, na qual outros pontos devem ser observados, como figurino, cenografia e

[23] Esta afirmação parte de uma referência à obra de França (2002), que será abordada à frente, e também a partir de uma pesquisa feita na plataforma de produções científicas, Google Acadêmico, onde o livro *Ensaio sobre a análise fílmica* possuía 335 citações, entre teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos publicados em revistas.

iluminação. Isso porque esses outros elementos, juntamente com a linguagem cinematográfica, também integram a sintaxe textual do filme. Vanoye; Goliot-Lété (1994), segundo França (2002), consideram apenas a primeira etapa de Metz (1980) como necessária a uma análise fílmica.

Apesar de mais abrangente, a metodologia de Metz (1980) prevê que esta fique restrita ao filme, assim como deve haver apenas uma, ou outras poucas, possibilidades interpretativas para um filme. França (2002) rebate esse posicionamento ao afirmar, a partir de Barthes (1988), que existem diversas formas de se analisar e interpretar um mesmo filme, e que isso dependerá do estilo e da proposta de cada espectador/crítico/pesquisador. Ainda explicando essas possibilidades, Barthes (1988) afirma que um filme pode ser visto/analisado, inclusive, sem qualquer parâmetro, de linguagem cinematográfica ou contexto histórico, já que pelo fato de ser uma obra de arte, pode ser analisado como arte pela arte. De certa forma, essa perspectiva de Barthes (1988), também compartilhada por França (2002), tem raízes na concepção de que a análise fílmica surgiu de forma livre, na qual cada analista vai constituindo o seu método, e assim deveria se manter (XAVIER, 1994).

No Brasil, as primeiras revistas sobre cinema, que continham análises fílmicas, foram *Scena Muda*, de 1921 a 1955, e *Cinearte*, 1926 a 1942. Ambas as revistas apresentavam tanto conteúdo relacionado a filmes americanos quanto a produções nacionais, em especial no caso da última (MORETTIN, 1995).

De acordo com Xavier (1994), o surgimento da atividade cineclubista, na década de 1920, impulsionou a exibição e a discussão cinematográfica, principalmente de filmes que não entravam no circuito comercial de salas, já dominado por produções americanas. O surgimento de cinematecas[24], e de museus relacionados, estimulou ainda mais as discussões sobre a preservação e o desenvolvimento da produção nacional. O interesse da universidade pelo cinema, enquanto campo de estudo, veio somente mais tarde[25], apesar de os cineclubes vinculados a ela terem surgido bem antes, como o *Clube de Cinema da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo*, fundado em 1940.

Após a apresentação das abordagens de França (2002) e Xavier (1994), passa-se ao trabalho da pesquisadora portuguesa Penafria (2009), que apresenta conceitos e uma metodologia para a análise de filmes. Ela tem como referência a concepção de análise fílmica

---

[24] A Cinemateca Brasileira foi fundada em São Paulo, nos anos 1950. E a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (AUTRAN, 2007).

[25] As primeiras faculdades de cinema, no Brasil, foram implantadas na Universidade de Brasília, em 1965, e na Universidade de São Paulo, em 1967, tendo como agente principal o jornalista Paulo Emílio Salles Gomes (AUTRAN, 2007).

de Vanoye; Goliot-Lété (1994), já abordada nesta pesquisa, e ancora-se em Aumont (2005), principalmente no que se refere às duas etapas de análise sugeridas pelo último: decomposição do filme e interpretação das partes, ou seja, valorizando-se somente o universo fechado do filme.

Diferentemente de França (2002) e Xavier (1994), Penafria (2009) traz, em seu texto, orientações diretas sobre como realizar uma análise fílmica. Logo na introdução, há um índice com três itens: "1- O que é a análise de filmes e para que serve? 2- Como analisar? 3- Bibliografia". No decorrer do texto, ela apresenta um passo-a-passo para a realização da análise. Esse processo ser resumido em: decomponha os elementos da linguagem cinematográfica[26], como sequências, cenas e planos; escolha a cena principal e analise detalhadamente seus planos, de acordo com enquadramento, duração, movimentos de câmera. Ou seja, trata-se de uma visão fechada no filme. Essa visão ainda é reafirmada pela autora ao final, quando ela aborda a figura do espectador, de modo a "identificar o lugar reservado" a ele. Em outras palavras, verificar o "grau de envolvimento que um filme permite ao seu espectador".

Em contraposição aos autores apresentados, e seus métodos de análise fílmica, Mascarello (2006a) afirma haver uma semelhança entre críticos, pesquisadores e analistas de filmes, que se refere ao aniquilamento do papel do espectador, em favor da importância do filme somente enquanto texto. Nota-se esse posicionamento já no título de seu trabalho: *Procura-se a audiência cinematográfica brasileira desesperadamente ou Como e por que os estudos brasileiros de cinema seguem textualistas.*

Mascarello (2006a) traça um pequeno panorama do desenvolvimento da pesquisa em cinema no Brasil, abordando desde o surgimento dos programas de pós-graduação em Comunicação, na década de 1970; à formação de grupos de trabalho sobre cinema na Intercom[27] e na Compós[28] e à criação de um fórum específico para a área, o Socine[29], em

---

[26] Tais elementos da linguagem cinematográfica são abordados no capítulo 2.

[27] Intercom é a sigla que se refere à Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Essa Sociedade realiza, anualmente, um congresso nacional e cinco congressos regionais paralelos. Neles são apresentados trabalhos em forma de comunicação oral e/ou publicação dos mesmos nos anais do evento. Fonte: www.intercom.org.br

[28] A Compós é a sigla para Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Esta também realiza um congresso nacional para apresentação de resultados de pesquisas feitas em mestrados e doutorados vinculados. Fonte: www.compos.org.br

[29] Socine é a sigla para Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. Ela realiza um encontro anual, onde são apresentados e discutidos trabalhos envolvendo as diversas áreas de cinema e audiovisual. Fonte: www.socine.org.br

1996. O autor afirma que a tendência/pertinência da análise fílmica textual no Brasil tem sua origem no processo histórico de desenvolvimento de seu próprio cinema e na sua relação com a credibilidade/aceitabilidade internacional. Ele exemplifica com o caso do cinema novo[30], mais especificamente com Glauber Rocha, que foi objeto de estudo de cinéfilos e estudiosos franceses. Diante dessa recepção positiva do cinema nacional e do interesse por ele e, ainda, em virtude da contemporaneidade do início da pesquisa em cinema no Brasil com esse fato, adotou-se o modo francês de análise fílmica, feito a partir dos filmes do cinema novo. Segundo Mascarello (2006a, p. 129), esse modelo persiste até hoje com "a continuidade do glauberianismo como cânone estético-teórico nos estudos brasileiros de cinema".

Por mais que o cinema novo tenha, na maioria de seus filmes, uma preocupação de denúncia social e de apresentação de conflitos socioeconômicos, as análises fílmicas nacionais seguiram o modelo textual francês. Ele permanece até o momento, evidenciando "hipertrofia e anticontextualismo da área analítico-fílmica" (MASCARELLO, 2006a, p. 129). Em sintonia com a crítica de Mascarello (2006a), este trabalho realiza não só uma análise textual de filmes, mas também identifica/discute outras instâncias a eles relacionadas, como as relações político-econômicas de seu processo de produção, focalizando os modos pelos quais seus discursos estão relacionados ao contexto social brasileiro, especificamente em se tratando do professor e da escola. Para alcançar o objetivo e seus desdobramentos, escolheu-se, como metodologia, a análise crítica do discurso em vez da análise fílmica tradicional apresentada.

Fairclough (2001), logo no início de sua exposição sobre a Análise Crítica do Discurso, apresenta uma concepção de discurso e um quadro teórico para sua análise, sendo que sua abordagem principal é "reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89). Trazendo essa abordagem para os objetivos deste trabalho, o que se faz é reunir uma análise da linguagem cinematográfica, observando as diegeses[31] dos filmes e as relações com os elementos da narrativa e cênicos que os compõem[32]; com uma abordagem sócio-política e

---

[30] O cinema novo foi um movimento de vanguarda do cinema nacional, que ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, agrupando cineastas que tinham preocupação em trazer a realidade social brasileira para os filmes. Esse movimento será abordado no capítulo 2.

[31] Diegese refere-se à ação temporal do filme, a tudo que está relacionado ao universo da história do filme, numa visão fechada nele mesmo. Por exemplo, a diegese de Feitiço de Áquila é regida pelas descrições e características apresentadas do mundo/contexto onde se passa o filme, "a terra média". (RODRIGUES, 2002)

[32] Os elementos linguísticos referem-se às escolhas de planos e movimentos de câmera. Os elementos cênicos referem-se à escolha e à constituição de cenografia, figurino, iluminação e som. (RODRIGUES, 2002)

econômica centrada, principalmente, na caracterização/discussão dos processos relacionados a produção, distribuição e exibição de filmes no Brasil, abordando suas relações com a *Globo Filmes* e as *Organizações Globo*, tendo como referencial teórico os conceitos de Indústria cultural e Hegemonia.

Fairclough (2001) apresenta uma concepção tridimensional do discurso, formada pelo discurso como texto, prática discursiva e prática social. Quanto ao texto audiovisual, a análise é feita a partir de conceitos da linguagem cinematográfica, abordando questões relacionadas aos planos e suas relações com os elementos cênicos (MARTIN, 1990; RODRIGUES, 2002). Quanto ao texto escrito, ou seja, o roteiro propriamente dito, há a abordagem a partir de três pontos de entrada textuais: semânticos, sintáticos e pragmáticos (BARRETO, 2012).

Os aspectos semânticos são observados a partir das escolhas lexicais utilizadas nos filmes, apresentadas nas falas dos personagens. Podem surgir ressignificações, "que compreendem a atribuição de sentidos novos a palavras dicionarizadas, em deslocamentos que tendem a marcar sua inscrição em matrizes outras" (BARRETO, 2012, p. 987), e também relexicalizações, que "correspondem à utilização de neologismos ou de termos já cunhados em outras áreas e para outros fins, para dar conta de sentidos que as palavras existentes não expressariam" (BARRETO, 2012, p. 987). Quanto ao aspecto sintático, observam-se as relações entre as palavras e os sentidos que surgem a partir dessas relações, como causa e efeito, subordinação e afirmações/negações de identidades/sentidos. Quanto ao aspecto pragmático, abordam-se as relações entre os produtores dos discursos com os próprios discursos. No caso do filme, quem está emitindo tal discurso, que recursos semânticos e sintáticos utiliza para colocar-se quanto ao próprio discurso.

Quanto à segunda dimensão, a prática discursiva, Fairclough (2001, p. 107) afirma que a mesma "envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais". Para explicitar a prática discursiva relacionada aos filmes nacionais escolhidos, será necessária uma análise de questões sociais, econômicas e políticas que envolvem seus processos de produção e distribuição/exibição por salas de cinema brasileiras e em que isso interfere na construção de seus discursos. Para isso, tendo como referência conceitos de Indústria cultural, pretende-se caracterizar a prática discursiva a partir da relação que a *Globo Filmes* tem com o mercado de distribuição/exibição e com os filmes que apoia. A intenção foi identificar, nesses discursos, concepções hegemônicas acerca do professor e da escola, a partir de seus conteúdos e modos de endereçamento.

Ainda com relação à prática discursiva, "os processos de produção e interpretação" são socialmente restringidos num sentido "duplo" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109). Quanto ao processo de produção dos filmes em parceria com a *Globo Filmes*, ele é restringido pelo posicionamento ideológico das *Organizações Globo*, que, por sua vez, está relacionado com seu envolvimento com o Estado, funcionando como um aparelho privado de Hegemonia.

Com relação à atuação da *Globo Filmes* diretamente no processo de produção, há questões/restrições relacionadas a: escolha de enredos que tenham maior apelo popular para gerar grandes bilheterias; seleção de atores da *TV Globo*, já conhecidos e que ajudarão na empatia do público e na boa aceitação do filme; e utilização de narrativas simples, em que os personagens e os acontecimentos são bem definidos e de fácil compreensão, inspiradas na narrativa clássica americana[33].

Quanto à interpretação dos filmes pelo público, o fato da restrição social pode estar relacionado aos "recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109). Com base nisso, os filmes são interpretados a partir dos contextos sociais e culturais vividos pelos espectadores. Como já dito, os filmes nacionais produzidos pela *Globo Filmes* buscam, em seus enredos, clareza e facilidade de compreensão narrativa, tentando apresentar coerência para diversos públicos. Fairclough (2001, p. 113) aponta que:

> um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo 'faça sentido', mesmo que haja relativamente poucos marcadores formais dessas relações de sentido – isto é, relativamente pouca coesão explícita. Entretanto, o ponto em foco é que um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos.

Nos filmes da *Globo Filmes*, os marcadores necessários ao entendimento da história geralmente estão bem explícitos, seguindo a tradição da narrativa clássica. E, em quase sua totalidade, os filmes são coerentes para o público em geral, vide o grande número de espectadores que buscam os filmes.[34] Porém, há aí uma questão interessante. Os marcadores

---

[33] A narrativa clássica americana, ou modelo clássico-narrativo, foi estruturada a partir de Griffith (1915) e desenvolvida pelo cinema americano. Esse modelo prevê uma estrutura simples para se contar uma história, em que os personagens têm personalidades bem definidas, "do bem ou do mal", e as situações são narradas de forma mais linear possível, para não confundir o espectador, tornando o filme de fácil compreensão (COSTA, 1987).

[34] É claro que seria necessária uma pesquisa, até mesmo quantitativa, com o público para saber se os espectadores acharam ou não tal filme coerente. Porém, os recursos usados na produção do texto fílmico, como a utilização de sinopses simples, a prevalência de atores já conhecidos e a ampla divulgação na TV Globo, dos filmes da Globo Filmes, além da tradição que a última já tem com outros filmes de sucesso de público,

explícitos nesses filmes são bem semelhantes aos trabalhados em novelas da *TV Globo*, como a construção maniqueísta dos personagens e o desenvolvimento de seus enredos com base numa estrutura simples. Tudo na história começa bem, aparecem um ou mais complicadores que perduram durante a trama, e tudo se resolve no final (ALENCAR, 2004). Os espectadores, portanto, já familiarizados com a linguagem da novela[35], não terão dificuldades em compreender a linguagem dos filmes produzidos nesses moldes lineares.

Quanto ao discurso como prática social, Fairclough (2001) apresenta-o relacionando-o aos conceitos de Ideologia e Hegemonia. A respeito da questão da análise crítica do discurso fílmico, é interessante perceber em Fairclough (2001) que "as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de senso comum" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)[36]. Como abordado anteriormente, o fato de os filmes terem suas narrativas e escolhas temáticas semelhantes às das novelas contribui para a naturalização de ideologias neles apresentadas.

Quanto à questão da Hegemonia, Fairclough (2001, p. 122), apoiado nos conceitos de Gramsci, assim a define

> "Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança como outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio estável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento"

---

contribuem para uma grande procura de seus lançamentos e para uma pré-concepção de que os filmes terão histórias compreensíveis.

[35] Esther Hamburger (2005), em seu livro *Brasil Antenado – a sociedade da novela*, aponta a relação existente entre a grande audiência das novelas da TV Globo com a estrutura narrativa fácil e simples de ser compreendida que estas apresentam. Além disso, constata temas que são trabalhados de forma cíclica, como suspense, em que a grande questão pode ser quem matou determinado personagem; a novela rural, em que o foco está na simplicidade da vida interiorana e novelas com temas internacionais, principalmente as de Glória Perez, nas quais o cotidiano e os costumes de outros países são o grande atrativo.

[36] O autor ainda alerta, na continuação dessa citação, que "essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a 'transformação' aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117). Essa questão da transformação será trabalhada quando for feita a análise dos discursos frente às mediações dos professores quanto aos filmes. Nesse momento, preza-se pelo discurso dos filmes enquanto prática social, em que realmente há ideologias embutidas e naturalizadas, principalmente por causa de suas relações com as novelas, como já abordado. É válido ressaltar que não se trata de uma abordagem baseada na ideia de que os espectadores de tais filmes são "imunes aos efeitos das ideologias que estão supostamente 'nos' textos" (FAIRCLOUGH, 2001, p.119), mas se está, nesse momento, verificando os processos de naturalização de conceitos ideológicos nesses filmes.

A construção de alianças das *Organizações Globo*, como abordado em Miguel (2003) e Roberto Ramos (2005), tanto com o Estado – em instâncias federais, estaduais e municipais – quanto com empresários de outros setores – como o da indústria cinematográfica e o educacional – a torna, como já dito, um aparelho privado de Hegemonia. Isso influencia na forma como posicionamentos ideológicos tentam ser naturalizados, hegemonizados, nos conteúdos de seus produtos, sejam eles novelas, telejornais ou filmes.

1.4 **Justificativas**

A relação entre a educação e o cinema pode ser percebida a partir de duas formas principais: uma seria entre o audiovisual e a escola, e a outra teria a escola como tema no audiovisual. Ambas são abordadas em estudos que fazem parte de um novo campo de pesquisa denominado mídia-educação (BELLONI, 2005). Esse campo refere-se tanto à educação e à formação de posicionamentos críticos com relação à mídia, quanto à presença das mídias na escola, na condição de recursos pedagógicos.

Antes mesmo da estruturação do campo da mídia-educação, Belloni (1991) aborda a educação para a mídia como tarefa primordial da escola. Segundo a autora, a escola deve estimular discussões relacionadas aos conteúdos e às práticas midiáticas, formando alunos ativos e críticos perante as informações que recebem dos diversos meios de comunicação. O mesmo ocorre com Duarte (2002), ao afirmar que a escola pode ensinar a ver, com novas perspectivas, a mídia diante dos diferentes cotidianos de seus alunos.

Diversas disciplinas, em seus conteúdos, podem discutir e mediar notícias, novelas e filmes, questionando ficções, comparando-as às realidades dos alunos, além de, dependendo da série que estejam trabalhando, explicitar as relações entre as mídias e os acontecimentos sociais e políticos. Dialogando com Belloni (1991, 2005), Fantin (2006) apresenta algumas dificuldades encontradas na prática da educação para as mídias. As disciplinas possuem programas com conteúdos extensos e muito fechados a novos diálogos, tais como discussões sobre mídias. Além disso, os professores são cobrados por suas secretarias e coordenações a cumprir tais programas. Mesmo com iniciativas de trabalhos interdisciplinares, a autora vê poucas práticas relacionadas a educação e mídias na escola. Pode-se também atribuir a isso, segundo Fischer (2008, p. 01), questões relacionadas à formação do professor para o trabalho com mídias na escola, em que currículos de graduação, de pedagogia ou licenciaturas

poderiam privilegiar mais experiências com mídias, por exemplo, com o cinema. “O aprendizado vivido com o cinema potencializa uma relação mais viva com a cultura audiovisual e contribui para uma formação docente mais ampla e atenta à complexidade das novas questões sociais, éticas e estéticas de nosso tempo”.

Em Belloni (2005) e Fantin (2006), encontram-se estudos referentes ao surgimento e desenvolvimento do campo da mídia-educação. Nos dois trabalhos, nota-se que não há uma data certa de definição do campo, e que isso também não é o mais importante, mas sim as diferentes concepções relacionadas à presença das mídias na escola. Em um primeiro momento, a concepção era de que a escola deveria se proteger da mídia, não se deixando influenciar por ela. A mídia era algo ruim, e evitá-la, preferindo os estudos somente nos livros, era uma forma de não se contaminar pelas imposições de gostos e posturas que a mídia apresentava. Nessa perspectiva, nesse primeiro momento, o importante era a escola ignorá-la. Num segundo momento, ainda na defensiva, a concepção era de a escola começar a perceber e discutir a mídia, mas no intuito de atacá-la e menosprezá-la, principalmente no que diz respeito à manipulação de informações e conhecimentos. Porém, num terceiro momento, a concepção torna-se mais dialógica: a escola deveria se portar ativamente perante as mídias, podendo discuti-las, questioná-las e até mesmo participar delas.

Mesmo com essa concepção crítica da escola com relação às mídias, em pesquisas empíricas, nota-se que há uma realidade diferenciada. Fantin e Girardello (2009) afirmam que muitas escolas possuem equipamentos midiáticos e estão informatizadas, porém, o acesso às tecnologias não configura uma prática crítica, tanto nos usos desses meios quanto nas relações com a mídia. Portanto, ainda que tenha se fortalecido e tenha como concepção uma postura de trocas e práticas críticas, a relação mídia-educação ainda é superficial.

Outros trabalhos, frutos de pesquisas empíricas, como os de Pretto (1996), Napolitano (2003) e Moran (2007), mesmo sugerindo diversas formas de usos das mídias no contexto escolar, apontam que a maioria de seus usos está aquém das possibilidades críticas que estes podem permitir. Na maioria das vezes, as mídias são utilizadas apenas como recursos ilustrativos, sem questionamentos, críticas ou posicionamentos ativos diante desses recursos.

Nas escolas, é comum a utilização de vídeos educativos. Em Champangnatte (2009), está posto que o Ministério da Educação possuía duas estratégias de abastecimento de vídeos na escola: uma, com base na programação da TV Escola (emissora de TV pública), em que as escolas recebiam uma parabólica, uma televisão e um videocassete, para gravar a programação desse canal; outra que consistia no envio de caixas contendo DVDs (programa Dvd Escola), com vídeos de diversos assuntos. Além disso, a Secretaria Municipal de

Educação do Rio de Janeiro, por intermédio da Multirio – empresa municipal de multimeios – produzia e enviava conteúdos audiovisuais às escolas.

A produção de vídeos educativos não é uma estratégia recente e, apesar de não ser um processo contínuo, iniciou-se no Brasil na década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, INCE. Segundo Alegria e Duarte (2005 p. 09):

> a perspectiva do Estado Novo de dar ao cinema uma função educativa "oficial" desembocaria não apenas na criação do INCE, mas também na implementação de medidas destinadas a inserir filmes na rotina das escolas e na formação dos professores.

Por meio dessas iniciativas, foram produzidos filmes que abordavam a prevenção de doenças, a valorização da pátria, a ética e os bons costumes sociais, além de filmes diretamente ligados aos conteúdos das disciplinas escolares. Humberto Mauro, importante cineasta brasileiro da época, foi um dos diretores de vários desses filmes, que eram exibidos nas escolas mais importantes, levando-se projetores cinematográficos para as escolas que não os tinham, e promoviam-se sessões com debates acerca dos temas (MORETTIN, 1995).

A respeito do vídeo educativo, é tênue sua diferenciação de vídeos como documentários ou ficções comuns. Wohlgemuth (2005) define e apresenta o vídeo educativo como o que possui um conteúdo que deve ser apreendido, dotado de artifícios pedagógicos, ou seja, com a finalidade de ensinar. Porém, os limites entre o que é pedagógico ou não são semelhantes às diferenciações entre o que é ficção ou documentário, ou seja, depende das intenções de quem o faz (emissor) e das condições/intenções de quem o recebe (receptor). Por exemplo, um vídeo com estratégias pedagógicas pode ser assistido como uma ficção, assim como um documentário pode ser exibido com fins pedagógicos. São os contextos e as intencionalidades de produção e exibição é que vão definir se determinado vídeo está sendo, ou não, utilizado para fins educativos.

Seja um vídeo educativo ou um filme de ficção, ou ainda outro conteúdo midiático, Fischer (2007, p. 296) aponta para um posicionamento crítico perante estes e suas íntimas relações com a prática pedagógica:

> estudar as imagens, os processos de produção de materiais audiovisuais, as diferentes formas de recepção e uso das informações, narrativas e interpelações de programas de televisão, filmes, vídeos, jogos eletrônicos, corresponderia, a meu ver, a práticas eminentemente pedagógicas e indispensáveis ao professor que atua nestes tempos. Isso porque há todo um trabalho de simbolização, no lugar daquele que imagina, planeja, produz e veicula filmes, novelas, telejornais, vídeos, assim como há um trabalho permanente de simbolização, no lugar daquele que se apropria do que vê e ouve a partir das diferentes mídias .

A partir disso, esta pesquisa apresenta suas justificativas ao se apropriar de filmes que tratam do professor e da escola de uma maneira crítica, identificando esse "trabalho de simbolização no lugar daquele que imagina, planeja, produz e veicula filmes" (FISCHER, 2007, p. 296). Isso é feito a partir de uma análise complexa que não fica restrita apenas ao filme, mas também leva em conta o seu contexto social de produção, inscrevendo-se em perspectiva da pesquisa em educação e cinema:

> a construção de um objeto, na medida do possível, complexo, rico, pleno de questões, tanto no tocante a um tipo de criação particular (a narrativa cinematográfica), quanto ao tipo de sujeitos, de algum modo, envolvidos com filmes (na condição de espectadores, de personagens principais, ou mesmo de realizadores ou de analistas de imagens) em relação aos modos de existência propostos, ligados a problemas contemporâneos urgentes (FISCHER, 2007, p. 297).

As condições aqui assumidas são de espectador, cineasta e pesquisador que veem nos filmes e nas suas diversas formas de exibição, como no cinema e na televisão, instrumentos de criação e manutenção de Hegemonia a partir das condições de produção e exibição inseridas no contexto da Indústria cultural. Mesmo não sendo esse o recorte deste trabalho, também vê na produção audiovisual possibilidades de práticas engajadas na busca de uma sociedade mais igualitária e crítica de si própria.

Finalizando as justificativas, apresenta-se uma revisão de literatura relacionada especificamente ao objeto de estudo – filmes que apresentam o professor como personagem e/ou a escola como cenário. A partir de uma pesquisa feita no banco de teses e dissertações da *Capes*, artigos de revistas indexadas na plataforma *Scielo* e em produções presentes no *Google Acadêmico*, apresentam-se alguns trabalhos que merecem ser mencionados, os quais se aproximam desta pesquisa, deixando mais claro o seu recorte.

O primeiro é a tese de doutorado de Elí Fabris, defendida, em 2005, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seu título é *Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente*. O objetivo principal desse trabalho foi caracterizar a "feminização" e o "branqueamento" do trabalho docente em filmes nacionais. A autora aborda 17 filmes, mas se aprofunda em três deles. Apoiando-se nos Estudos Culturais, há o interesse pelos conteúdos que os filmes apresentam e o que isso significa em termos de representações do trabalho docente e do ensino, a partir de marcadores sociais escolhidos pela pesquisadora, como gênero e raça. Devido ao recorte

escolhido, não há, no trabalho, questões relacionadas a produção, distribuição e exibição de filmes nacionais.

Quanto à análise dos filmes, esta se restringe à história destes, aos seus roteiros; não há, portanto, menção a outros elementos que compõem a linguagem cinematográfica, como decupagem[37], fotografia, cenografia ou figurino. Assim, tal análise assemelha-se bastante às características de uma análise fílmica textual. A partir dela, e observando os marcadores citados, concluiu-se que a representação dos professores nos filmes abordados realmente tende a feminizar o trabalho docente e a segregá-lo a mulheres brancas.

O segundo trabalho, *Identidades docentes no filme "Mentes perigosas" – O que temos para a aula de hoje?*, de autoria de Luciani Malatér, foi apresentado na I Jornada Pedagógica de Educação e Compromisso Social: novos desafios aos educadores, realizada na Universidade Federal do Rio Grande, em 2005. O trabalho teve como objetivo analisar discursivamente a representação da professora apresentada no filme. Para isso, utilizou como metodologia, pelo menos em parte, a Análise Crítica do Discurso, proposta por Fairclough (2001). No seu desenvolvimento, a autora optou pela abordagem textual, primeira das três dimensões propostas por Fairclough para Análise Crítica de Discurso. Abordou a naturalização de representações ideológicas ligadas ao senso comum sobre o papel do professor. Entre seus resultados principais, está o fato de que o filme aborda, naturaliza, questões como a professora mais nova ser sempre mais esperta que a mais velha, a mulher que escolhe a docência o fazer por não ser competente para outra função, mas, ao mesmo tempo, só permanecer nela quem tem "pulso forte" para lidar com alunos cada vez mais indisciplinados. A autora concluiu que a representação do professor no filme contribui para a aversão à carreira docente, mas que, simultaneamente, confere à professora que se mantém nela um caráter heroico.

O terceiro trabalho, *O professor de matemática no cinema: cenários de identidades e diferenças*, de Carla Mesquita, foi apresentado no GT-19 da Anped, Educação Matemática, no ano de 2004. A autora trabalhou com análise de conteúdo de filmes americanos, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, em busca de identidades relacionadas ao que é ser um professor de matemática. A conclusão a que chegou foi:

> Hollywod conduz os espectadores de seus filmes para uma abreviação identitária do professor de matemática – homens, tímidos, obsessivos, arrogantes, competitivos,

[37]Decupagem refere-se à ação de decupar um roteiro. Um roteiro contém a descrição das cenas de um filme. O diretor, ao decupá-lo, criará planos que, por sua vez, referem-se aos enquadramentos pretendidos para uma ação. Logo, a decupagem é o ato de criar planos, feito pelo diretor.

> indiferentes frente às relações interpessoais, racionais, patéticos, desajeitados, isolados, problemáticos, exibicionistas perante o conhecimento matemático (MESQUITA, 2004, p. 06).

O quarto e quinto trabalhos a seguir são dois artigos. O primeiro, *O professor no cinema brasileiro: representação fílmica e imaginário social,* de Adilson Felipe, foi publicado na Revista Anagrama – Revista interdisciplinar da graduação da Universidade de São Paulo, em 2008. No artigo, são analisados dois filmes nacionais, nos quais o autor busca representações sociais de seus personagens. Apesar de a intenção ser um trabalho relacionado à representação fílmica, o filme se atém a descrevê-los, sem aprofundar questões sociais e políticas geradas em suas recepções.

O outro artigo, *Cinema na escola ou escola no cinema?,* de Martha Silva e Massako Taminato, publicado na Revista Múltiplas Leituras, em 2009, aborda três filmes cujos personagens principais são professores. O objetivo das autoras é levantar a importância da utilização de filmes nas aulas de Didática em cursos de licenciaturas. Há uma análise das representações dos professores para discussão da prática docência e a indicação de vários filmes que podem – e devem – ser trabalhados em instâncias de formação de professores.

A partir dessas pesquisas, nota-se, em ambas, uma preocupação com a forma com que os professores estão sendo apresentados nos filmes. O recorte aqui abordado, centrado em filmes nacionais, está mais próximo de Fabris, porém, distancia-se desta quanto ao paradigma escolhido. O dela, Estudos Culturais, o desse, Indústria cultural e Hegemonia. Se a metodologia aproxima-o de Luciani Malatér, com relação à Análise Crítica do Discurso, de Fairclough, diferencia-se pelo fato de o recorte dela adequar-se à análise textual, enquanto este busca a abordagem tridimensional do discurso.

Finaliza-se essa justificativa, reiterando o caráter crítico deste trabalho, quando se propõe a analisar filmes a partir da instância textual e a relacioná-los com seus contextos de produção e com as imagens de professor que apresentam, tendo em vista os conceitos de Indústria cultural e Hegemonia.

2 CINEMA INDUSTRIAL, CINEMA DE VANGUARDA E CINEMA BRASILEIRO – ASPECTOS HISTÓRICOS E LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA

Na introdução do livro organizado por Fernando Mascarello, *História do cinema mundial* (2006b), é dito que a história do cinema é contada a partir de modernizações técnicas e de linguagem, da caracterização e do desenvolvimento do cinema enquanto indústria e também a partir dos movimentos de vanguardas que surgiram.

Partindo disso, a apresentação deste capítulo é guiada pela concepção de Mascarello (2006b). Inicialmente, abordam-se o nascimento e a evolução do cinema mundial, partindo para a caracterização do cinema como indústria influenciada pela atuação americana. A seguir, há a apresentação das principais vanguardas de cinema que influenciaram a produção de filmes em todo o mundo. Paralelamente, são apresentados alguns elementos constituintes da linguagem cinematográfica, intimamente ligados ao momento histórico retratado.

Feito isso, parte-se para uma análise do cinema nacional, iniciando-se com a apresentação de momentos históricos importantes quanto ao desenvolvimento dessa atividade, chegando até aos dias atuais. Por fim, o capítulo traz a abordagem de alguns elementos da linguagem cinematográfica necessários para a realização deste estudo.

2.1 **Panorama da História do Cinema Mundial – das Origens ao Cinema Industrial**

Como abordado no capítulo 1, convencionou-se uma data para o nascimento do cinema, assim como foi atribuído seu protagonismo a quem proporcionou os acontecimentos relacionados a tal data. Trata-se dos Irmãos Lumière, que fizeram a primeira exibição fílmica paga em um Café na cidade de Paris, no dia 28 de dezembro de 1895. As questões relacionadas a essa convenção já foram abordadas e, resumidamente, devem-se ao fato de que o cinema é uma experiência que envolve desde a concepção do filme até sua exibição cobrada. Parte-se, agora, para apresentação de um panorama que envolve os principais fatos históricos e as produções cinematográficas mais importantes para a compreensão básica da história do cinema mundial.

Os irmãos Lumière inventaram uma máquina chamada *cinetoscópio*, que filmava e projetava filmes, e fizeram vários experimentos filmando seu cotidiano. As primeiras imagens

deles de que se tem registro mostram operários saindo de uma fábrica na cidade de Lion, na França. Para tal feito, eles fizeram a mesma filmagem durante três dias na porta dessa fábrica. Alega-se isso ao fato de os irmãos Lumière estarem experimentando o equipamento e, como em um experimento científico, realizaram-no mais de uma vez para verificar se daria certo. Depois disso, filmaram um trem chegando à estação, pessoas saindo de um barco em um porto e cenas de suas próprias famílias. Com vários desses filmetes prontos, os irmãos Lumière fizeram a já citada exibição cinematográfica paga num Café na cidade de Paris (BRIGGS, BURKE, 2006).

Antes dos irmãos Lumière, na década de 1970 do século XIX, Thomas Edison desenvolveu um equipamento chamado *kinetoscópio,* nos Estados Unidos. Era um aparelho que exibia um filme em movimento através de um visor único, ou seja, permitia apenas a experiência individual. Porém, logo Edison vendeu sua patente e desenvolveu um *cinematógrafo,* parecido com o dos Lumière. Também em dezembro de 1895, Thomas Edison exibiu seu cinematógrafo num Café em Paris, para uma plateia de 35 pessoas não pagantes. Desenvolveu, ainda nessa década, outros modelos de cinematógrafos e os patenteou, o que influenciou o cinema, principalmente americano no início do século XX.

> O padrão de filmagem fora afetado pela existência das patentes de Edison, nacionais e internacionais. Em 1908, as dez maiores produtoras e fornecedoras norte-americanas, todas usando as patentes de Edison em acordo feito com ele, tentaram formar um conglomerado que representaria um monopólio: a Motion Picture Patents Company (BRIGGS, BURKE, 2006p. 171).

Dessa forma, reduziriam custos com as patentes e poderiam somar forças para desenvolver o cinema americano e difundi-lo por outros países. Até então, a França dominava a produção e a exibição mundial, apesar de outros centros começarem a se desenvolver, como a Inglaterra e a Alemanha, além dos próprios Estados Unidos. O pioneirismo francês é atribuído não só pelo fato de Paris ter sido palco das primeiras sessões cinematográficas, mas também pela forma como os primeiros empresários da área conduziram seus negócios. Charles Pathé adquiriu, em 1902, a patente dos Lumière e, vislumbrando novas possibilidades de lucro, abriu, com seus irmãos, diversas salas de cinema na França. Além disso, passaram a produzir novos cinematógrafos e a exportá-los, juntamente com vários filmes feitos por eles, para diversos países (COSTA, 2006).

Os primeiros realizadores, ao contar suas histórias, buscaram suas primeiras inspirações no teatro e na literatura, tanto na forma de interpretação dos atores, quanto nos enredos contados.

> Diretores estavam de olho no teatro. De fato, em 1906, um observador sustentava que, 'em vez de tomar o lugar do papel ilustrado, como o cinematográfo fez no início, quase exclusivamente, ele estava tirando o lugar do teatro'. Na verdade o formato dos filmes provou ser tão adaptável como o romance em que se baseava; que enquanto alguns cineastas tinham por objetivo a arte, uma nova plateia de massa se formava por causa filmes (BRIGGS, BURKE, 2006, p.169).

Essa relação com o teatro, com o espetáculo ao vivo, pode ser bem representada pela trajetória do mágico francês George Méliès. Ele, desde antes da primeira exibição pública, interessou-se pela projeção de imagens, com o intuito de utilizá-la como atração em seus shows. Rosenfeld (2009, p. 79) afirma que, após não conseguir comprar a patente dos Lumière, Méliès encomendou um equipamento a Thomas Edison e começou a exibir os filmetes deste em suas apresentações. "Com sete sessões e cerca de 1.500 espectadores, diariamente, a um preço de cinquenta cêntimos, o ilusionista percebe que o cinema não é ilusão" e que poderia lhe render muito dinheiro.

A importância de Méliès para a história do cinema não se deve apenas a esse fato. Ele tinha "fantasia e sangue de teatro" (ROSENFELD, 2009, p. 79) e foi o responsável pela criação dos efeitos especiais em filmes, sendo o "primeiro a descobrir uma segunda face do cinema ao aplicar truques para criar um mundo fantástico com todas as aparências da realidade" (ROSENFELD, 2009, p. 80). Com base em suas experimentações, Méliès desenvolveu recursos como o de câmera lenta, fusões e reversões de tomada[38] e, por meio desses, fez pessoas voarem, desaparecem e, literalmente, perderem a cabeça em seus filmes. Assim, permitiu ao cinema explorar outra dimensão, além da terrestre, "imprimindo-lhe a sua duplicidade característica, motivo de intermináveis discussões: o seu 'aspecto esquizofrênico'" (ROSENFELD, 2009, p. 80).

Os efeitos especiais, inicialmente, foram usados para impressionar a plateia, como no filme a *Orquestra de um homem só,* de 1900, no qual, por meio da fusão, ele replicou a sua própria imagem, formando uma orquestra musical. Também utilizou os efeitos para contar histórias complexas, como nos filmes *Viagem à lua,* de 1902, em que retratou a chegada do homem ao satélite terrestre, e *A lanterna mágica,* de 1903, no qual uma lanterna tinha o poder de emitir imagens.

Tão importante para o desenvolvimento do cinema quanto George Méliès foi o americano Edwin Porter. Em Rodrigues (2002) e em Rosenfeld (2009), encontra-se a afirmativa de que Porter foi o primeiro a utilizar, intencionalmente, um dos recursos essenciais à narrativa cinematográfica: o corte. Além disso, em sua obra *O grande roubo do*

---

[38] Fusão refere-se à sobreposição de uma imagem sobre a outra. Reversão de tomada é quando o filme é exibido ao contrário, do fim para o começo (RODRIGUES, 2002).

trem, 1903, são construídas cenas internas, em estúdio, e externas, ao ar livre; além de sequências de perseguições bastante complexas de serem realizadas.

O cinema americano começou a se desenvolver no final do século XIX, com a grande produção de filmes pela Casa Edison[39], incluindo a obra citada de Porter. Porém, só se tornou mundialmente conhecido, e influente, após a Primeira Guerra Mundial, ultrapassando a França em números de salas de cinema e de filmes exportados. Os Estados Unidos lucraram com a guerra em diversos setores econômicos, incluindo o cinema. Neste período

> firmas americanas compram grande número de cinemas franceses ou associam-se aos seus proprietários; concedem-lhes créditos com a condição de que eles lhes adquirissem os filmes. Por meio de manifestações sutis e pressões de toda a ordem, infiltram-se lentamente nos mercados da Europa, ameaçando a existência das indústrias cinematográficas nacionais (ROSENFELD, 2009, p. 109).

Os países europeus, com o decorrer da guerra, perdiam a capacidade de concorrer com os filmes americanos. Faltavam recursos para as produções locais, e as salas de cinema precisavam se sustentar. Além disso, segundo Costa (2006), as produções americanas dessa época possuíam fácil aceitação popular, o que garantia grande visibilidade para seus filmes e, consequentemente, bons lucros. É durante a Primeira Guerra que é produzido e lançado o primeiro longa-metragem[40] de sucesso da história: *O nascimento de uma nação* (1915), do diretor americano D. W. Griffith, ficção ambientada durante a guerra civil dos Estados Unidos.

De acordo com Martin (1990) e Zani (2009), D. W. Griffith foi um dos cineastas mais importantes de sua época, por trazer para os filmes de ficção uma narrativa que se baseou nos pilares da literatura e do teatro realista. Os seus filmes inauguraram certos aspectos que vieram a fazer parte do chamado cinema clássico-narrativo, estilo que impera no cinema americano até os dias atuais.

Uma das contribuições de Griffith foi a técnica da montagem paralela, que consiste em levar o espectador a perceber que duas cenas podem acontecer ao mesmo tempo e serem justapostas, facilitando o desenvolvimento do filme. Outra contribuição deve-se ao estabelecimento de uma narrativa linear, clara, de fácil entendimento do público; com

---

[39] Segundo Briggs e Burke (2006), a Casa Edison era uma produtora de filmes e também administrava as salas de exibição pertencentes a esse grupo.

[40] Um filme pode ser classificado de acordo com o tempo de sua duração. Essa classificação pode variar conforme um festival de cinema ou mesmo na concepção de algum teórico. Nesta pesquisa, de acordo com Costa (1987), estabelece-se que um curta-metragem possui até 15 minutos; um média-metragem vai de 16 até 50 minutos e um longa-metragem é um filme com duração acima de 51 minutos.

começo, meio e fim, permitindo que o público acredite que a história seja real, que ela tenha lógica, mesmo dentro de filmes de fantasia, em que essa lógica pertencerá ao contexto interno desse filme[41]. Segundo Zani (2009, p. 132) "a intenção do cinema clássico é envolver o espectador e fazê-lo acreditar que a história contada é 'real', eliminando-se as lacunas causadas pelo corte da edição e transmitindo a sensação de tempo corrido".

Os filmes de estilo narrativa clássica possuem uma estrutura dramática comum. De acordo com Martin (1990), geralmente eles começam com a apresentação dos personagens principais e dos cenários/ambientes onde se desenvolverá a história. Logo, ainda no início, apresenta-se o conflito principal do filme e, a partir disso, a história começa a se desenvolver na busca da resolução impasse. Outros conflitos vão aparecendo à medida que a história se desenrola, postergando a resolução do conflito principal para o final do filme. É interessante notar que, geralmente, os personagens são superficiais, delineados por estereótipos. Isso é coerente com a proposta do estilo clássico-narrativo, pois quanto menos se complicam os enredos e os personagens, mais facilmente o filme é compreendido e pode ser visto por uma maior quantidade de pessoas, independentemente de sua heterogeneidade.

Como já dito, a indústria cinematográfica americana utiliza-se dessa forma de fazer filmes – narrativa clássica – desde o seu desenvolvimento a partir de Griffith. Silva (2008) afirma que, além do estilo de narrativa, o cinema americano, para se tornar industrial, precisou investir em mais três elementos: gêneros fílmicos, *studio system* e *star system.* Inicia-se, agora, a apresentação de cada um deles.

Com o intuito de angariar mais público, mas também de segmentá-lo, os filmes produzidos pela indústria americana começam a ser agrupados por gêneros, a partir dos anos 1930, o que ficou conhecido como gêneros fílmicos ou cinematográficos. Segundo Vugman (2003, p. 04), tratava-se

> de uma estratégia ao mesmo tempo artística e comercial. Era, também, resultado da experimentação com as diferentes possibilidades técnicas proporcionadas pelo novo meio (uso da câmera, iluminação, *mise-en-scène*,

[41] A trilogia *O senhor dos anéis*, dirigido por Peter Jackson, é um exemplo disso. Na construção do filme, principalmente do primeiro, há uma exposição do que é a Terra Média, mundo fantástico onde se passa o filme, assim como há a apresentação de seus personagens principais, como os Hobbits e Golum. Essa caracterização inicial é necessária para que o público entenda onde está se passando a história e conheça as "regras/constituições" daquele mundo e, conhecendo a lógica deste, possa entender a história com facilidade. Um dos recursos para se contar a história é o *flashback*, que é a ação de apresentar algo que ocorreu antes do tempo atual em que se passa a narrativa. É interessante observar também, quanto a esse filme, que ele foi adaptado de uma obra literária de J.R.R Tolkien, também estruturada a partir de uma narrativa clássica, com grandes descrições sobre onde se passa a história e sobre seus personagens.

> trilha sonora[42], montagem, etc.), motivadas pelo impulso estético dos realizadores (mas também impulsionadas pelo imperativo ideológico de sempre buscar a inovação tecnológica), bem como pela resposta do público ao produto acabado na tela.

Segundo Stam (2000), os primeiros gêneros constituídos foram o musical, o romance e o *western*. Todos eles seguiam os pressupostos da narrativa clássica e se diferenciavam pelos tipos de conteúdos abordados. Tanto o musical quanto o romance tratavam de histórias de amor e abordagens do cotidiano da burguesia, em que muitos enredos eram adaptações ou se inspiravam na literatura ou no teatro.

O gênero *western*, segundo Stam (2000) e Vugman (2006), caracterizou-se por filmes com histórias bastante parecidas, em que havia a luta entre o bem e o mal, ambientadas no Velho Oeste americano, nas quais a luta pela terra e chefia de determinado vilarejo era seu mote principal. De acordo com Vugman (2006, p. 160), a representação do Velho Oeste americano era feita de forma mitificada, sem preocupações com um recorte histórico verídico e coeso:

> Para o historiador Richard Slotkin, mitos são "histórias criadas a partir da história de uma sociedade que, repetidas ao longo do tempo, adquiriram o poder de simbolizar a ideologia daquela sociedade e de dramatizar sua consciência moral" (Slotkin 1998, p. 5). Assim, tais histórias surgem de eventos reais, mas, no processo de contá-las e recontá-las, vão sendo sintetizadas a ponto de se tornarem convencionais e abstratas, até se transformarem em um conjunto de símbolos, ícones, palavras-chave ou clichês históricos.

Vugman (2006) afirma ser essa uma das razões para a afirmação de que o gênero *western* seria o único genuinamente americano, por uma grande aproximação com seu passado histórico, mesmo mitificado. Dentre os grandes diretores desse gênero, está John Ford, que trabalhou para estúdios como Fox e Universal. Seus principais filmes são *Cavalo de ferro* (1924), produzido pela Fox, e *No tempo das diligências* (1939), pela Universal.

Outro gênero significativo do cinema americano foi o *noir*, ou *film noir*, que surgiu nos anos 1940. Segundo Mascarello (2006b), nem o termo nem a concepção de gênero existiam na época, sendo que seu nome foi cunhado por franceses admiradores desses filmes americanos, que os agruparam em um novo gênero.

> A introdução do conceito de *noir* nos Estados Unidos foi paralela à assimilação americana da política dos autores desenvolvida pelos *Cahiers du Cinéma* e guardou

[42] A tecnologia do filme sonoro surgiu em 1927, com o lançamento de *O cantor de jazz*. Antes disso, os filmes eram mudos. Em algumas exibições de filmes mudos, principalmente no início do cinema, havia o acompanhamento de uma orquestra ou de dubladores.

> com ela diversas semelhanças. Orgulhosa do elogio europeu a Hollywood, a crítica local acolheu o termo com generosidade. Contudo, ao contrário da política dos autores, isso resultaria em severos problemas teórico-críticos, em virtude da falta de precisão e consistência da categoria francesa do *noir*. Por outro lado, tal como o ocorrido com a noção de autor, o conceito imediatamente ultrapassou os limites da crítica e da academia, popularizando-se no meio cinefílico e tornando-se objeto de culto (MASCARELLO, 2006b, p. 179).

Os filmes agrupados como *noir* caracterizam-se por um ambiente sombrio, de suspense, que geralmente envolve o mundo do crime e, muitas das vezes, são também chamados de policiais. Nesses filmes, notam-se certas denúncias de papéis sociais e uma sensualidade feminina nunca antes vista no cinema americano, atrelada a desejos sexuais mais expressivos, tanto masculinos quanto femininos.

Mascarello (2006b) afirma que ainda existem, entre teóricos de cinema, diversas controvérsias a respeito do *film noir* ser ou não um gênero cinematográfico, já que esse agrupamento e sua denominação vieram de espectadores cinéfilos franceses. À época da produção dos filmes, os produtores não os tratavam como se devessem ter uma unidade significativa comum, como acontecia com o *western.* Mascarello prefere, então, denominar esses filmes a partir de "um conjunto de gêneros como 'policiais, thrillers, filmes de espionagens e melodramas'" (MASCARELLO, 2006b, p. 184). Dentre os grandes, estão: *Pacto de sangue* (1944), produzido pela Universal e dirigido por Billy Wilder, e *A marca da maldade* (1958), também produzido pela Universal.

Um fato comum entre os filmes *western* e *noir*, mesmo estes últimos não sendo chamados assim à época de suas realizações, é que foram produzidos por grandes estúdios[43] americanos em ritmo industrial. Apresenta-se, agora, outro elemento que contribuiu para a constituição do cinema americano enquanto indústria: o *studio system*. Esse elemento diz respeito à rapidez com que os filmes eram feitos. Para isso, a estrutura industrial definiu funções e criou padrões de qualidade; construiu grandes estúdios, onde era possível a gravação de cenas que se passavam de dia ou à noite, com ou sem chuva. Ergueu cidades cenográficas, que eram feitas no mesmo complexo onde ficavam os estúdios, facilitando a locomoção e ganhando tempo nas gravações. Nesse complexo, também foram construídas fábricas de cenários, figurinos e objetos de cena, que ficavam à disposição dos profissionais

---

[43] A palavra "estúdio", em estudos cinematográficos nacionais frente à produção americana, assume dois significados: o primeiro relaciona-se a um sinônimo de empresa cinematográfica. Por exemplo, pode-se referir à Warner Brothers Company como a Empresa Cinematográfica Warner ou como Estúdios Warner. O segundo significado é a definição de um lugar fechado, com isolamento acústico e estrutura própria para receber filmagens, os estúdios da Warner.

dos filmes, ou seja, a estrutura industrial otimizou a logística de produção, economizando tempo e dinheiro investido nos filmes (SCORSESE; WILSON, 2004).

Outra estratégia adotada pela indústria cinematográfica americana foi o *star system.* Esse sistema funciona com a criação de uma aura em torno de um ator ou uma atriz que estrelou determinados filmes. A aura é construída dentro do filme, por meio da escalação desse ator ou dessa atriz para um personagem heroico, que sirva de exemplo de comportamento social, que se destaque de forma positiva, e também fora do filme, por meio de publicidade envolvendo a vida pessoal dos atores e chamando a atenção da mídia para eles. Assim, quando da divulgação de um próximo filme, utilizava-se da fama desse ator ou dessa atriz para atrair público. Os espectadores vão criando uma identificação com essas estrelas, de modo que muitos deles assistiam a vários filmes por causa de determinado artista[44], como *Shirley Maclaine, Humphrey Bogart, Gloria Swanson, Elizabeth Taylor e Rodolfo Valentino*.

> A estrela não só representava uma personagem, no sentido de *interpretar*, mas ela também personificava a melhor maneira que um indivíduo pode tomar diante dos problemas da vida. O *star system* trabalha sobre esses estereótipos recorrentes na sociedade e que permitem uma identificação do espectador através de traços de personalidade e expectativas comuns à maioria deles. Isso justifica a existência das "estrelas", cujas funções principais passam a ser de modelo de comportamento, de exorcizar demônios ou de serem simplesmente instrumento da *catharsis* que envolve qualquer espetáculo. Mas a estrela é, antes de tudo, um produto industrial. Inserida no contexto da mercadoria "filme", a estrela é um artigo manufaturado e submetido a uma metamorfose pelo estúdio. (GUBERNIKOFF, 2009, p. 71).

A partir da década de 1930, o cinema industrial americano, com suas características de gêneros, *studio system* e *star system*, passa a difundir ainda mais, nos enredos de seus filmes, uma ideologia capitalista que ficou conhecida como *american way of life*[45]. Essa difusão consistiu na apresentação/criação de um

> modo norte-americano de se viver a vida, sua maneira de encarar problemas, suas soluções para eles, seu modo particular de alcançar a felicidade e seu próprio conceito de felicidade. As informações sobre esse modo norte-americano de estar no mundo nos eram dadas tanto no roteiro dos filmes, nas falas dos personagens, em suas atitudes, como também na própria organização da imagem (GONÇALVES, 2000, p.01).

---

[44] O *star system*, segundo Gubernikoff (2009), também se estendeu aos diretores, tendo vários deles se tornado estrelas, como John Ford, Alfred Hitcock, Steven Spielberg.

[45] Expressão em inglês que foi adotada para designar o estilo de vida americano apresentado no cinema de Hollywood.

Esse estilo baseia-se na busca da felicidade por meio do consumismo, da constituição de família entre um homem e uma mulher, incluindo a determinação dos papéis de cada um. O homem é um ser duro, másculo, que provê a casa com alimentos e bens de consumo, e a mulher é um ser frágil, cuja felicidade está ligada diretamente à de sua família. O cinema de Hollywood, segundo Paiva (2006), difundia esses valores para beneficiar seus parceiros comerciais e investidores, geralmente empresas, e o próprio governo, ao incentivar o consumo, aquecendo a economia capitalista. Além disso, a difusão desse estilo americano de vida beneficiava o próprio cinema, segundo Paiva (2006, p. 02)

> a grande metáfora do cinema resplandece no filme *A Rosa Púrpura do Cairo*, mostrando a necessidade diária do espírito humano de transcender a dura rotina do cotidiano. Os espectadores querem sempre mais, e na aceleração dos seus tempos de trabalho misturados aos tempos de lazer, desejam os sonhos em quantidade e diversidade; ou seja, um tipo de exigência que casa bem com os interesses mercadológicos da indústria cinematográfica.

Os Estados Unidos já lidavam com o cinema enquanto negócio e mídia de massa, desde os anos 1920, e seus filmes rodavam o mundo levando o estilo de vida americano. Surgiram, paralelamente, na Europa, diversos movimentos cinematográficos, chamados de vanguardas. Muitos desses movimentos surgiram acompanhando inovações nas artes plásticas e na literatura. O estudo dessas vanguardas é importante pelas inovações linguísticas que trouxeram ao cinema e por serem, em suas propostas, diferentes do cinema industrial americano.

2.2 **O Cinema de Vanguarda**

Um dos primeiros movimentos de vanguarda foi o Expressionismo Alemão. Como afirma Cánepa (2006), o expressionismo foi um movimento que surgiu fortemente nas artes plásticas e se podem agrupar nele alguns filmes realizados no período entre guerras, que se utilizaram de alguns conceitos vindos das artes plásticas e que, em sua maioria, inspiraram-se no primeiro filme considerado expressionista, *O gabinete do Dr. Caligari* (1920). Os filmes tinham como características contraposição de cores claras e escuras, figurinos estilizados e situações dramáticas recorrentes, como temáticas de perda, abandono e loucura. A efervescência cultural do período entre guerras, conhecido como República de Weimar,

permitiu grande visibilidade desses filmes pelo público e liberdade de criação para seus diretores.

O movimento surrealista, que também teve origem na literatura e nas artes plásticas, igualmente é considerado uma vanguarda cinematográfica. *Um cão andaluz* (1928), filme dirigido por Luís Buñuel e Salvador Dalí, é considerado o marco desse movimento. O surrealismo, segundo Canizal (2006, p. 143), preza pelas "associações de coisas aparentemente desconexas, ou então pelos chamados processos oníricos, ou seja, da decifração de significados enigmáticos que se elaboram nos sonhos". Seu cinema era bastante visual, as imagens chocavam e, às vezes, comoviam pela falta de sentido aparente ou determinado. O surrealismo influenciou o cineasta brasileiro Mário Peixoto na realização de *Limite* (1931), único filme do cineasta e considerado o primeiro filme brasileiro independente.

Outra vanguarda, apontada por Leandro Saraiva (2006), é a montagem, que ocorreu na extinta União Soviética. A montagem diz respeito ao sequenciamento das cenas e dos planos de um filme. Em uma montagem americana, de um filme clássico, tenta-se ao máximo não confundir o espectador, para que a história flua como se estivesse acontecendo ali, naquele momento, ou seja, preza-se por uma montagem fluida. Já na montagem soviética, a própria montagem é o cerne do filme. A justaposição de planos e de cenas é importante para contar a história. Um desses exemplos é o chamado efeito *Kuleschov*, associado ao nome do cineasta soviético que o demonstrou com o seguinte exemplo: há a imagem de um homem olhando para a câmera, sem muita expressão em sua face. A seguir, tem-se a imagem de um prato de comida. Depois, volta-se para a imagem desse homem. É esperado que a plateia entenda que esse homem deseja esse prato de comida.

O significado de um filme está subtendido e pode ser manipulado na montagem, diferentemente do que ocorre no cinema clássico americano, em que o filme vem montado já com as possibilidades de entendimento bem aparentes. Tanto Kuleschov quanto Eisenstein, outro cineasta soviético de grande importância, basearam-se nos princípios do construtivismo para elaborar a montagem de seus filmes. A busca pela não linearidade, diferentemente do cinema clássico americano, era bem aparente. Além disso, Eisenstein, em seus filmes, como *O encouraçado Potemkin* (1925) e *Outubro* (1928), utiliza-se da montagem construtivista, a fim de chamar a atenção para a própria manipulação da montagem, enfatizando o caráter de libertação frente à ilusão da ficção clássica.

Apesar de não serem filmes que tiveram grande público, os filmes de vanguarda, como já dito, influenciaram algumas questões relativas à narrativa cinematográfica, incluindo a própria indústria americana, que buscou inspirações para suas obras de ficção nos elementos

fantásticos do expressionismo e do surrealismo. O cinema brasileiro também incorporou algumas das características de vanguarda em seu cinema, como no Cinema Novo, em que Glauber Rocha utilizou-se de técnicas da montagem soviética em filmes como *Deus e o diabo na terra do sol* (1964) e *Terra em transe* (1967).

Passa-se agora para uma análise histórica do cinema nacional, que foi influenciado, em diversos momentos, pelo modo americano de se fazer filmes.

2.3 **Cinema Brasileiro – História, Desenvolvimento e Mercado**

Como na seção da história do cinema mundial, os aspectos aqui apresentados sobre a história cinematográfica brasileira servem para ambientar as discussões relacionadas ao cinema brasileiro nos tempos atuais. Por isso, são eleitos alguns momentos históricos importantes para tal entendimento.

De acordo com Bernardet (1995), a convenção da data de nascimento do cinema brasileiro foi objeto de discussão entre historiadores como Alex Viany, Paulo Emílio Sales Gomes e Vicente de Paula Araujo. Isso porque havia se convencionado que o cinema surgiu em 1898, com a exibição pública e paga de filmes num salão denominado *Paris no Rio,* na cidade do Rio de Janeiro. Porém, há registros escritos de uma filmagem feita no Brasil em 1897. Bernardet afirma ainda que, de acordo com a convenção mundial, era interessante que se tivesse como nascimento do cinema a data da primeira exibição pública e paga no Brasil, então realmente ficou sendo a data de 1898.

Os primeiros anos do cinema no Brasil foram marcados por exibições de filmes europeus e por uma escassa produção nacional. Alguns cinematógrafos foram importados, mas poucos filmes foram feitos. Dentre os temas iniciais, estavam filmagens do cotidiano e de eventos públicos. De acordo com Sales (1980, apud CAMPOS, 2004, p.07)

> os dez primeiros anos de cinema no Brasil são paupérrimos. As salas fixas de projeção são poucas, e praticamente limitadas a Rio e São Paulo, sendo que os numerosos cinemas ambulantes não alteravam muito a fisionomia de um mercado de pouca significação

Schvarzman (2004) afirma que, até o início da produção fílmica por Humberto Mauro, o cinema nacional caracterizou-se por ser apenas público do cinema estrangeiro presente no

país. “Humberto Mauro fez filmes entre 1925 e 1974, tendo sempre como foco e tema, o Brasil. E foi reconhecido, por isso, como o mais brasileiro dos diretores nacionais.” (SCHVARZMAN, 2004, p. 15). Em 1925, em parceria com o empresário Agenor de Barros, fundou em Cataguases, Minas Gerais, uma produtora chamada *Phebo Sul America*. Após ter comprado uma câmera, dirigiu os filmes *Na primavera da vida* e *Tesouro perdido.* Em 1929, filmou *Sangue mineiro,* que foi distribuído para várias capitais do país e teve o melhor público, até então, no cinema nacional. Esses primeiros filmes, feitos pela *Phebo,* ficaram conhecidos como *Ciclo de Cataguases.*

Em 1929, foi lançado também, mas sem grande repercussão de público, o filme que é considerado o primeiro longa-metragem experimental/independente brasileiro: *Limite,* de Mário Peixoto. Ainda é também em torno desse filme que se registram as primeiras movimentações cineclubistas brasileiras, em favor de uma maior produção/exibição nacional frente aos filmes americanos. (RAMOS; MOURA, 1990). Segundo Power e Schwartz (2002), a partir de um comentário registrado de Mário Peixoto, o filme tem inspirações no expressionismo alemão, tanto na construção do enredo, como na decupagem dos planos. Ainda, segundo os autores, é um filme tão diferente do que já havia sido feito no Brasil, que os próprios tecem a seguinte afirmação:

> Essa obra de puros ritmos, de ambígua meditação visual, sobre os limites da existência, com seus longos planos, seus caminhos e água, sua fotografia claríssima, suas complexas metáforas, representa um enigma: nada há no cinema brasileiro da época, quer na produção ou na reflexão teórica, nada há na cultura em geral, literária, plástica, musical, filosófica, que explique seu surgimento entre nós (SCHWARTZ, 2002, p. 07).

Voltando a Schvarzman (2004), é essa influência do expressionismo alemão que descaracterizou Mário Peixoto de ser tão exaltado como um cineasta nacional pelos primeiros historiadores do cinema brasileiro, os quais, por sua vez, voltaram essa atenção nacionalista para Humberto Mauro. Ainda sobre esse último, é válido ressaltar a sua participação, a partir dos anos 1930, no Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE, no governo Getúlio Vargas. Ele dirigiu diversos filmes voltados ao processo educacional, com temas que iam desde as ciências até a história do Brasil.

Entre os anos 1930 e 1950, diversas iniciativas buscaram constituir, no Brasil, uma indústria cinematográfica aos moldes americanos. Em 1930, surge a *Cinédia,* fundada pelo jornalista Adhemar Gonzaga; em 1941, a *Atlântida Cinematográfica,* pelos cineastas Moacir

Fenelon e José Carlos Burle; e, em 1949, a *Companhia Cinematográfica Vera Cruz,* pelo empresário Franco Zampari e Francisco Matarazzo.

As três empresas caracterizaram-se por atuar na produção, na distribuição e na exibição de filmes nacionais nos cinemas brasileiros, conseguindo competir com as produções americanas em cartaz. O funcionamento dessas empresas, como já dito, foi inspirado nos estúdios americanos. Cada uma construiu o seu próprio complexo de estúdios, *studio system,* assim como todas lançaram estrelas e souberam aproveitar de suas imagens para divulgar novos filmes, o *star system.* Na mesma linha, adotaram o contexto de gênero cinematográfico, criando o primeiro basicamente nacional, a *Chanchada,* caracterizada pela comédia carnavalesca, uma inspiração e adaptação brasileira do musical americano (RAMOS; MOURA, 1990).

No que diz respeito ao desenvolvimento do *studio system,* Simis (2008, p.122) assinala a iniciativa da Cinédia em que

> desde julho de 1930, tinha seus estúdios quase concluídos: já funcionavam palcos, dez camarins, escritórios e o departamento técnico. Dois anos depois, adquiriu um aparelhamento de gravação 'Movietone' portátil e máquinas de laboratório. Em 1936, tinha capacidade para filmar três produções simultâneas, contando com quatro aparelhos de som e dois laboratórios.

Com relação ao *star system,* entre seus principais representantes, estava Carmen Miranda, que iniciou sua carreira no cinema com o sucesso *Alô, Alô, Carnaval,* produzido pela Cinédia, em 1936. Logo, os filmes protagonizados pela atriz fizeram sucesso no Brasil e nos Estados Unidos. Segundo Garcia (2004), Carmen Miranda teve um papel importante na constituição de um *star system* brasileiro, pois ela estava, ao mesmo tempo, atuando em filmes, cantando em rádios e ilustrando matérias de revistas e jornais, ou seja, chamava atenção e agregava valor às obras de que participava. Além disso, ela foi um elemento importante na constituição de uma relação entre o Estado Novo, de Getúlio Vargas, e a política de boa vizinhança, do presidente Roosevelt.

> "Conciliaram-se, a partir de Carmen Miranda, os interesses da indústria cinematográfica estadunidense, que perdia mercado na Europa, devido à desestabilização de algumas economias, com a política de "boa vizinhança" do governo Roosevelt para a América Latina" (GARCIA, 2004, p. 143).

Outras duas estrelas da época foram Oscarito e Grande Otelo, que protagonizaram, em dupla, comédias de grande sucesso de público, como *Tristezas não pagam dívidas*, em 1943; *É com este que eu vou*, em 1948, e *Matar ou correr*, em 1954. Os dois atores, como Carmen

Miranda, despertavam a curiosidade para os filmes, que, como aponta Hirano (2009), não eram conhecidos/divulgados por seus títulos, mas por tê-los no elenco. Dessa forma, Oscarito e Grande Otelo eram protagonistas das indústrias cinematográficas das quais faziam parte.

De acordo com Leite (2005), o sucesso das três maiores empresas cinematográficas no Brasil entre as décadas de 1930, 1940 e 1950 foi devido a uma combinação entre *star system*, produção rápida e em grande escala, *studio system;* e ao gênero chanchada, de grande apelo popular. Porém, o esgotamento do gênero atrelado à concorrência americana, que sempre se renovava em termos de enredos, além de problemas financeiros/administrativos fizeram as empresas diminuírem as produções e, com isso, tiveram suas receitas reduzidas até o ponto de encerrarem as atividades.

Simis (2008) aponta que a primeira empresa a entrar em crise foi a *Companhia Cinematográfica Vera Cruz*, a última das três a começar as atividades. A autora reproduz uma nota de um jornalista publicada em 1954, que representa bem as causas que levaram essa e outras empresas de cinema à crise:

> E o que se viu foi desperdício de dinheiro e mau aproveitamento de material, elevado custo da produção, sem possibilidades de retorno do capital. Em vez de procurar assegurar nossa indústria com uma produção regular, preferiram envergar roupagens caras para buscar o convívio estrangeiro, esquecendo-se de nossa precariedade de recursos, acreditando ainda em milagres num terreno por demais realista. A Vera Cruz e as outras não produziram nunca se baseando no rendimento do próprio mercado (SIMIS, 2008, p. 175).

A autora ainda afirma que o Governo tentou intervir tabelando preços de ingressos e controlando a exibição de filmes estrangeiros, estipulando uma cota máxima para eles. Porém, a crise entre as empresas só se agravava, e a concorrência de um novo meio de comunicação que ainda engatinhava – a televisão – fez com que a situação das empresas cinematográficas nacionais piorasse.

Em termos de inovação de conteúdo, surge, ainda na década de 1950, uma nova tendência no cinema brasileiro. Filmes com temáticas sociais começaram a ser produzidos, alheios à chanchada, que ainda tentava sobreviver, e às grandes indústrias cinematográficas nacionais, já não tão grandes. Eles eram produzidos, segundo Ramos e Moura (1990) num sistema de cooperativa, em que havia um investidor principal, mas praticamente todos os envolvidos no filme também investiam e eram sócios do que viesse a ser lucro com as exibições.

Segundo Rodrigues (2002), esse movimento ficou conhecido como *cinema novo*, e o primeiro cineasta a ele relacionado foi Nelson Pereira dos Santos, com o filme *Rio 40 graus*,

de 1955. O filme contou a história de cinco garotos negros, moradores de uma favela carioca, que vendiam amendoim em bairros nobres do Rio de Janeiro. Com esse mote, o cineasta abordou temas relacionados ao racismo e à opressão de classes sociais. Por sua estrutura independente de produção,

> Rio 40 graus foi a bandeira contra o colonialismo americano, que estrangulava (e ainda estrangula) a exibição dos nossos filmes no nosso próprio país. Mas também foi uma válvula de escape para cineastas e espectadores que fugiam às chanchadas escapistas que, durante quase três décadas, fizeram muito sucesso (RODRIGUES, 2002, p.21).

Glauber Rocha, Ruy Guerra, Joaquim Pedro de Andrade e Cacá Diegues tornam-se os principais diretores desse movimento, que tomou proporções internacionais ao ser reconhecido como vanguarda por cineastas franceses da revista *Cahiers du Cinema*. Os filmes desses diretores tinham um denominador comum quanto à denúncia social e à presença de temas como "a seca, a fome, as agruras da terra, o drama geográfico entre as cidades grandes e o Nordeste, o folclore nacional e o misticismo religioso" (RODRIGUES, 2002, p. 22). Com a ditadura militar, a partir de 1964, houve uma repressão a vários filmes produzidos a partir dessas temáticas. Alguns cineastas foram presos, como Ruy Guerra, ou passaram a utilizar metáforas em seus filmes, como Nelson Pereira dos Santos em *Como era gostoso o meu francês*, de 1971. Nesse filme, o cineasta criou uma "alegoria relacionada ao canibalismo para criticar a situação dos brasileiros sob a ditadura militar" (RODRIGUES, 2002, p. 21).

Em 1969, foi criada a Empresa Brasileira de Filmes - EMBRAFILME, por uma junta de ministros militares que estavam no poder[46]. Essa empresa tinha como função principal fomentar a produção e a distribuição de filmes nacionais. Somando-se a uma política de censura a obras artísticas e meios de comunicação que fossem contra a ideologia do governo ditatorial, com a promulgação do Ato Institucional número 05, AI-5, em 1968, pode-se afirmar que a criação da EMBRAFILME a posiciona, desde seu início, como um Aparelho Ideológico do Estado, atuando como controladora do que era produzido, distribuído e exibido no cinema nacional (PAIVA, 2006).

Com o discurso militar de que a EMBRAFILME foi instituída para estimular o cinema e valorizar a cultura nacional frente à presença maciça de filmes americanos, houve uma tomada de poder da tríade cinematográfica brasileira pelo Estado, em que, segundo Amâncio (2007, p. 177):

---

[46] Essa junta militar de ministros presidiu a república entre os governos do Presidente Costa e Silva e do Presidente Médici.

> A cumplicidade estabelecida na associação financeira a um projeto e a responsabilidade requerida para sua comercialização, levaram para o interior da EMBRAFILME a absoluta gerência administrativa do produto fílmico, até então delegada aos setores privados. E, paralelamente, veremos diminuir, no âmbito da empresa, o papel dos produtores, enquanto aumentara a importância dos diretores, a nova clientela da casa.

O cinema brasileiro passou a se estruturar sob o crivo ideológico da ditadura militar. Nesse período, principalmente durante a década de 1970, em que o rigor com a censura era bem forte, houve a produção de longas-metragens adaptados de obras literárias nacionais com enredos alheios a discussões sociais, como, por exemplo, *Dona Flor e seus dois maridos*, de 1976, a partir da obra homônima de Jorge Amado. A produção brasileira também contou com releituras com conteúdo cômico, como *Iracema: uma Transa Amazônica*, a partir da obra *Iracema*, de José de Alencar; e de relacionamentos interpessoais, como em *Lição de amor*, 1975, adaptado da obra *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade.

A partir dos anos 1980, com o fim do AI-5 e os movimentos pela redemocratização no Brasil, a censura foi abrandada com relação aos filmes produzidos pela EMBRAFILME, ainda mais no governo do presidente José Sarney (1985-1989). Nesse período, foram produzidos filmes que, em seus enredos, apresentavam abordagens sociais e psicológicas mais densas, como em *A Hora da Estrela*, 1986, adaptação da obra homônima de Clarice Lispector; *Um trem para as estrelas*, 1987, e *Eternamente Pagu*, 1988.

No início de seu governo, o presidente Fernando Collor (1990-1992) fecha a EMBRAFILME, como parte de seu Programa Nacional de Desestatização. Todos os filmes produzidos e distribuídos pela empresa têm suas atividades paralisadas, como *Dias melhores virão*, do diretor Cacá Diegues. No período que vai de 1990 até 1993, o Estado não apoiou nenhuma produção cinematográfica, deixando-a estagnada, sendo que os poucos filmes que chegaram ao cinema foram feitos em iniciativa privada e divulgados com o apoio da *TV Globo* e de personalidades ligadas à emissora, que foram atores nessas obras. Como exemplo, temos *Os trapalhões e a árvore da juventude*, 1991, produzido pela *Renato Aragão Produções*, e *O inspetor Faustão e o Malandro*, 1991, pela *Xuxa Produções*.

Em 1993, no governo do presidente Itamar Franco, é promulgada a Lei do Audiovisual, que previa o investimento na produção e na coprodução de filmes nacionais. Porém, esse investimento seria feito por meio da iniciativa privada, em que uma empresa, previamente autorizada pelo governo, poderia destinar até 6% de seu imposto de renda anual para a produção fílmica. O primeiro filme a ser produzido nesse novo cenário foi *Carlota*

Joaquina – a princesa do Brasil, em 1995, dirigido por Carla Camurati. Este ficou conhecido como o filme símbolo da retomada do cinema brasileiro (NAGIB, ROSA 2002).

Campos (2004) afirma que esse termo foi cunhado por cineastas, e todos os filmes produzidos a partir de 1995, utilizando-se da Lei do Audiovisual, entrariam na categoria de filmes da retomada. O autor questiona isso em dois pontos, sendo o primeiro deles relacionado à nomenclatura retomada.

> Cabe a pergunta: retomar o que? Em termos mercadológicos o cinema brasileiro está muito distante dos representativos 30% de participação de mercado conquistados na época da EMBRAFILME. Portanto, não se trata de uma retomada do mercado por parte dos filmes nacionais. Em termos de produção não se vislumbra a possibilidade de construção de grandes estúdios como na época da Vera Cruz ou da Atlântida. Neste sentido, não se trata de uma retomada das produções industriais" (CAMPOS, 2004, p.19).

O segundo ponto é referente à tentativa de encontrar uma relação comum em todos os filmes produzidos a partir de 1995, como se devessem fazer parte de um movimento ou de uma vanguarda.

> Não tem nenhum sentido estético, é um monte de gente fazendo filmes. Eu já vi algumas pessoas tentarem encontrar traços em comum. Você vai encontrar, mas são traços em comum que você vai encontrar em qualquer período da história do cinema brasileiro. Alguém fez essa pergunta: Mas são filmes preocupados em retratar a realidade brasileira. Bem, desde que se faz filmes no Brasil há filmes preocupados em retratar a realidade, isso não é um traço comum (RIZZO *apud* CAMPOS, n2004, p.20).

Apesar de não se dever tratar o cinema brasileiro como um *continuum*, referente a seus conteúdos, como afirma Campos (2004), pode-se traçar um paralelo similar entre eles, referente às suas características de distribuição e exibição. Matta (2008) afirma que a Lei do Audiovisual estimulou a produção fílmica, mas não interferiu na conjuntura nacional de distribuição e exibição. As principais distribuidoras e exibidoras atuantes no Brasil, como já afirmado neste trabalho, são empresas privadas internacionais. Para estas distribuírem um filme e levá-lo às salas de cinema, ele tem que ser interessante em termos de se esperar um grande público para tal. Segundo o autor, são poucos filmes nacionais que alcançam grande visibilidade, pois, geralmente, não satisfazem os critérios das distribuidoras. Matta afirma que "as produções que trazem o selo da *Globo Filmes* têm obtido destacado desempenho de bilheteria, sendo fundamentais para o incremento da competitividade do cinema nacional" (MATTA, 2008, p. 12). Atribui a isso o fato de a *Globo Filmes* possuir fácil acesso às distribuidoras/exibidoras atuantes no país e de ter a maior emissora de televisão nacional, a

TV Globo, como instrumento de divulgação dos filmes que apoia. Esse fato reitera a afirmação de Fonseca (2003), em que, “no Brasil, só os filmes com a mídia da TV Globo conseguem decolar”.

Como já afirmado, é no contexto de influência da *Globo Filmes* na produção/exibição/distribuição de filmes nacionais, que este trabalho constitui sua análise discursiva de obras produzidas que têm o professor como personagem e a escola como cenário.

2.4 **Compreendendo um Filme – Fundamentos da Linguagem Cinematográfica**

A linguagem cinematográfica, como já abordada, é constituída pelos elementos utilizados para a construção de uma narrativa fílmica. Alguns deles já foram apresentados e, nesta subseção, outros são descritos a partir das obras *Linguagem Cinematográfica,* 1990, de Marcel Martin e *O cinema e produção*, de Chris Rodrigues, 2002. No sentido de não se transformar em um manual de termos técnicos, aqui se faz uma apresentação descritiva desde a criação de um roteiro até o filme ficar pronto.

Em uma produção de ficção, inspirada nos modelos clássicos de narrativa, a primeira etapa consiste na criação do roteiro. Este pode ser original ou baseado em outra obra de ficção – livro, conto, romance – ou, ainda, inspirado na vida de alguma personalidade da história. Com o roteiro pronto, o roteirista pode vendê-lo a uma produtora. Nessa etapa, como já abordado, inicia-se a fase de pré-produção do filme, em que há a preparação para gravação. O produtor do filme, juntamente com o diretor, escolhe os outros participantes da equipe de filmagem.

Uma equipe de filmagem é composta essencialmente por produtor, diretor, diretor de fotografia, diretor de arte, diretor de som, continuísta e técnico de iluminação. O diretor, com o roteiro em mãos, cria a decupagem do filme, que é a ação de fragmentar a história em planos. Geralmente um roteiro tem seu enredo dividido em sequências, que são partes da história que têm começo, meio e fim; cenas, que são unidades menores, que também têm começo, meio e fim, e que juntas formam uma sequência. O diretor pega esse roteiro e o transforma em planos. Plano é a menor unidade de um filme e se refere a como o diretor enquadra determinada ação. Um conjunto de planos forma uma cena.

O diretor pode enquadrar uma ação da maneira que achar melhor, mas geralmente se guia pelo que fica mais belo e dá melhor sentido àquela. Existem diversos tipos de planos, que recebem seus nomes pela amplitude do que está sendo mostrado ou com base no movimento da câmera. Os principais nomes de planos são: plano geral, que geralmente é o plano mais aberto de determinada cena; plano de conjunto, mais fechado que o geral, em que se veem os atores e o cenário; close ou detalhe, em que se vê apenas o rosto de um ator (close), ou um objeto (detalhe). Como já dito, os movimentos de câmera – ou a ausência deles – também influenciam no nome do plano. O *travelling* ocorre quando a câmera está em cima de algo que anda com ela, podendo ser um carrinho em um trilho ou um carro convencional. Quando a câmera está nas mãos do *cameraman*, chama-se o plano de câmera na mão. Vale lembrar que é o diretor quem escolhe o tipo de plano que é feito, em função dos efeitos que quer produzir.

Por exemplo, um plano filmado em câmera na mão pode dar mais instabilidade à ação, como na sequência inicial de *Tropa de elite I*, 2007, em que há uma perseguição policial. O *close* pode ser usado para aumentar a expressividade de um personagem, como na cena em que a personagem de Fernanda Montenegro chora ao final do filme. Quando se quer localizar onde acontecerá determinada cena, utiliza-se o plano geral.

Após a decupagem, ou seja, a descrição, por escrito, dos planos do filme, o produtor faz uma análise técnica que consiste em levantar tudo que será necessário para a produção do filme. Esse levantamento inclui desde locações, que são cenas gravadas em um lugar que já existe, até estúdio e cidade cenográfica, onde os cenários são desenvolvidos. É o produtor quem busca autorizações para gravação em locações como cidades, florestas ou fazendas. Enquanto ele está cuidando disso, o diretor inicia a preparação de seu elenco, que já foi escolhido juntamente com o produtor.

A entrada da equipe de filmagem na produção ocorre próximo à data de gravação, porém, os chefes das equipes entram antes para discutirem questões relacionadas à estética do filme, junto com o diretor e a produção. Todos leem o roteiro juntos e dão suas sugestões. O diretor de fotografia aponta que tipo de luz pretende utilizar, de acordo com a história. O diretor de arte diz que cores são mais adequadas e quais refletem as características do roteiro na história vista em imagens. Na equipe do diretor de arte, há o cenógrafo, o figurinista e o caracterizador, que cuida da maquiagem e do cabelo dos personagens. É sempre interessante que haja um diálogo entre fotografia e arte, pois as duas interferem na cor do filme, que, por sua vez, influencia na forma como ficará a cena. Num filme de terror, por exemplo, utiliza-se menos luz, e esta é mais incidente para gerar sombras, tal como a arte utiliza também cores sombrias.

O diretor de som, ou técnico de som, cuida da captação e da produção dos sons necessários ao filme; principalmente em filmes de narrativa clássica, como os que são abordados aqui, tudo tem que parecer bem realista. Ele escolhe os microfones necessários para uma captação sonora bem-feita e também produz sons que não estejam presentes na hora de determinada cena, como barulho de trovão, por exemplo.

O continuísta fica responsável por manter a ordem diegética da narrativa do filme. Os planos não são gravados na ordem em que acontecem no enredo, pois a produção agrupa, logisticamente, os planos que tenham um mesmo cenário. Por exemplo, em determinada cena, em que o personagem está do lado de fora de sua casa, ele entra em casa e depois sai. Em vez de gravar na ordem em que a história acontece, o produtor diz que a gravação deve ser realizada fazendo-se, num mesmo dia, os dois planos do personagem fora da casa, a fim de economizar o tempo de deslocamento da equipe. Durante as gravações, cada chefe de equipe conta com auxiliares e assistentes, que variam de número de acordo com o orçamento do filme e do que é necessário para a sua realização.

Após as gravações, os filmes entram no estágio de pós-produção, quando ocorrem as edições de imagem e som. O editor coloca o filme na ordem do roteiro e, auxiliado pelo diretor, pode alterar a ordem de planos e cenas, buscando novas significações para o filme. Além disso, acrescenta sons de efeito e a trilha sonora escolhida para o filme. No caso de narrativas clássicas, geralmente não há grandes mudanças na fase de edição.

Após essa abordagem sobre linguagem cinematográfica e história do cinema mundial e brasileiro, caminha-se para discussões que permitiram a análise de filmes além de uma abordagem meramente textual. Para isso, no próximo capítulo, há o aprofundamento de conceitos da Indústria cultural, no intuito de servirem como base para uma caracterização mais complexa da atividade cinematográfica brasileira atual, assim como para a análise de filmes que têm o professor como personagem principal, produzidos pela Indústria cultural brasileira: *Organizações Globo.*

3 **INDÚSTRIA CULTURAL, CINEMA E EDUCAÇÃO**

No capítulo 1, as *Organizações Globo* foram caracterizadas como uma Indústria cultural brasileira, sendo a *Globo Filmes* a empresa responsável pela gestão da atividade cinematográfica, atuando na produção direta de filmes e/ou no apoio promocional a obras de seu interesse. Para a caracterização das *Organizações Globo* como uma Indústria cultural, foram levantados alguns conceitos desta última e realizadas aproximações com as práticas daquela organização.

Neste capítulo, há o aprofundamento de conceitos relacionados à atividade cinematográfica como Indústria cultural. Também são apresentadas relações entre a Indústria cultural e a Educação, fornecendo bases teóricas para as análises dos filmes.

3.1 **Indústria cultural e Cinema**

A partir de Benjamin (2012) e Adorno e Horkheimer (2009), pode-se afirmar que o cinema surgiu já na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte e, em seu desenvolvimento, foi se constituindo como Indústria cultural. A primeira investida nesse sentido foi dada pelo cinema americano, como apontado no capítulo 2, que desenvolveu grandes aparatos produtivos para confecção e comercialização em massa de seus filmes.

Neste subcapítulo, são levantados pontos específicos abordados por teóricos da Indústria cultural quanto ao cinema, principalmente Adorno e Horkheimer, e também alguns apontamentos de Walter Benjamin, com a finalidade de trazer tais conceitos e discussões para caracterizações mais aprofundadas do cinema contemporâneo brasileiro enquanto negócio.

3.1.1 – <u>Cinema e negócios</u>

Adorno e Horkheimer (2009, p. 08) afirmam que o cinema “é o triunfo do capital investido”. A realização da atividade cinematográfica é cara, porém, as possibilidades de retorno financeiro são imensas. Os ganhos principais vêm das bilheterias das salas de

exibição, mas há também os lucros advindos dos investimentos publicitários em *merchandising* e da venda de produtos agregados aos filmes. O *Merchandising*, segundo Cobra (2009), é uma atividade promocional, desenvolvida por empresas, que se constitui no patrocínio direto de filmes para que estes divulguem suas marcas em seus conteúdos. Por exemplo, em determinada cena de um filme, um personagem estará falando ao telefone, então uma empresa de aparelhos de telefone pode patrocinar o filme para que o personagem utilize o seu produto.

A venda de produtos agregados, ainda segundo Cobra (2009), é a comercialização de produtos que levam consigo algo relacionado ao filme, por exemplo, bonecos que representam personagens das histórias, ou mesmo a aplicação de caracteres do filme a produtos já existentes, como cadernos, roupas e acessórios. Nessa perspectiva, a obra cinematográfica torna-se uma grife, que será vendida agregada a produtos criados a partir dela ou a marcas já existentes. Um exemplo desse tipo de prática são os desenhos animados que já fizeram parcerias comerciais com a lanchonete *McDonald's*, que dá como brinde no *Mc Lanche Feliz*, seu lanche infantil, bonecos inspirados nos personagens dos desenhos. Há, então, um apoio mútuo de divulgação nessa parceria: a lanchonete divulga o filme que, por sua vez, divulga a lanchonete.

Essas parcerias comerciais entre produtos culturais e produtos de consumo tradicionais já eram apontadas por Adorno e Horkheimer (2009, p. 14), denominadas de "trustes culturais". Esses trustes eram oportunidades para empresários, da Indústria cultural e do mercado comum[47], fazerem cada vez mais fortunas. Os empresários da Indústria cultural, em seu desenvolvimento, perceberam que, para serem e se manterem como indústria, precisavam permear outras instâncias de negócios e gerar novas possibilidades de receitas. E, como apontam Adorno e Horkheimer (2009) e Benjamin (2012), a ponte com essas outras instâncias mercadológicas veio com a publicidade. Empresas do mercado comum, por sua vez, perceberam na Indústria cultural excelentes espaços para exposições de suas marcas, em que conteúdos da Indústria cultural poderiam abrigar tais exposições ou mesmo serem criados para esse fim.

No desenrolar da história dos meios de comunicação no Brasil, notam-se parcerias entre esses e o mercado comum, mediados pela publicidade. Hupfer (2009) aponta que, no rádio, os primeiros programas levavam os nomes de seus próprios patrocinadores, como as *Novelas Gessy* e o *Repórter Esso.* Nas radionovelas, as histórias e os enredos mudavam, mas

[47] Mercado comum, empresas do mercado comum ou empresas comuns são termos utilizados para diferenciar esse mercado, e essas empresas privadas, dos que fazem parte da Indústria cultural.

o nome continuava o mesmo. Porém, no intuito de não deixar o patrocínio tão evidente, os nomes das atrações foram sendo mudados. Então, os patrocinadores passaram a ser mencionados nos intervalos e no início/final de cada atração. Assim, o programa “x” era “um oferecimento de tal produto/empresa”, e não o próprio “programa produto/empresa x”.

A atividade cinematográfica brasileira também teve, desde seu início, um envolvimento com a publicidade, seja como meio de divulgação do Estado durante o governo de Getúlio Vargas e também na ditadura militar, ou como atividade privada, na tentativa de imitar o modelo americano, com os estúdios nas décadas de 1930 a 1950, ou, ainda, mesclando as duas formas, financiamento e divulgação estatais e privados, como ocorre atualmente por meio das leis de incentivo do governo e patrocínios/*merchandisings* privados.

Getúlio Vargas utilizou-se de filmes para chegar às escolas por meio do Instituto Nacional do Cinema Educativo – INCE, atuando diretamente na formação básica de alunos e também de professores. A ditadura militar foi mais além e, por intermédio da EMBRAFILME, conseguiu monopolizar a produção cinematográfica, tanto a que ia aos cinemas quanto às escolas. Isso mostra que os dois governos utilizaram fortemente o cinema como instrumento de divulgação publicitária de suas ideologias (RAMOS, MOURA, 1990).

Na época dos estúdios brasileiros, *Vera* Cruz, *Cinédia* e *Atlântida*, houve grande investimento privado na atividade cinematográfica. Muitas empresas agregavam suas marcas aos filmes e também aos programas de rádio, pois, além de o rádio ser um meio de comunicação famoso na época, havia um envolvimento muito próximo deste com o cinema. Os filmes produzidos, as chanchadas, eram produções musicais que tinham artistas do rádio como personagens principais. Então, para as empresas, era estrategicamente interessante apoiar os dois meios ao mesmo tempo. Essa prática, conforme definição de Adorno e Horkheimer (2009), pode ser considerada um truste cultural.

O rádio e o cinema, nessa época, utilizavam-se da estratégia do *star system*, desenvolvida pelo cinema americano. Estrelas nacionais foram criadas, principalmente a partir da música, como Carmen Miranda, e expostas em filmes e programas de rádio, atraindo público e investimentos publicitários para os dois meios. Além disso, a vida pessoal desses artistas também foi bastante explorada pelas mídias impressas da época, gerando ainda mais *glamour* e interesse pelas estrelas.

Ao contrário da era dos estúdios nacionais, que eram fomentados somente por empresas privadas, o cinema brasileiro contemporâneo conta com o financiamento de empresas privadas e também do Estado. Este atua com fomento de forma indireta, por meio da Lei de Incentivo ao Audiovisual, que consiste na possibilidade de uma empresa destinar

parte de seu imposto de renda anual (até 6%) para uma produção fílmica. Dessa forma, o governo deixa de receber parte de um imposto devido para que empresas invistam no audiovisual. Há também uma contrapartida para essas empresas, em que os filmes são obrigados a divulgar as marcas dos patrocinadores em seus créditos ou conteúdos.

É válido notar que o dinheiro que as empresas destinam para os filmes é um dinheiro público, que fomentará a cultura sendo administrado por instâncias privadas. Assim, para regulamentar tais atividades, houve a criação da ANCINE – Agência Nacional do Cinema. Essa Agência autoriza a captação de recursos, a partir da Lei do Audiovisual, fiscaliza o uso desses recursos e gerencia a prestação de contas das produtoras dos filmes.

Segundo a ANCINE (2013), os critérios utilizados para aprovação, ou não, de um projeto na Lei do Audiovisual são de caráter orçamentário, não havendo interferência ou juízo de valor sobre os temas. Apesar dessa possibilidade de liberdade temática, uma produtora que tenha um projeto de filme aprovado na lei terá que convencer empresas comuns a investirem em sua obra. Como já abordado, cada empresa tem uma concepção de negócio, e é o filme que tem que se adequar a ela; não o contrário.

Então, as produtoras cinematográficas, no intuito de formarem trustes culturais, utilizam estratégias para atrair investidores e público para seus filmes. Dentre essas estratégias, estão o *star system*, o *merchandising* e a venda de produtos agregados. Um exemplo contemporâneo do uso das três estratégias, simultaneamente, são os filmes protagonizados e produzidos pela estrela de televisão Xuxa Meneghel. *Xuxa e os Duendes 1* e *2* (2001, 2002) foram produzidos por meio da Lei do Audiovisual. Eles foram patrocinados pela empresa de cosméticos *Embelleze*, pelo suco *Kappo*, produto da *Coca-Cola Company*, pelo biscoito *Passatempo*, pela escola de idiomas *Wizard* e pelos calçados infantis *Grendene Kids*. Os patrocinadores tiveram, como contrapartida, a apresentação de seus produtos dentro da história: *merchandising*. Comercialmente, desenvolveram ainda linhas especiais com os nomes dos filmes em seus produtos, divulgando-os, e vice-versa.

Juntos, *Xuxa e os Duendes 1 e 2* foram assistidos por mais de cinco milhões de espectadores em salas de cinema, segundo dados disponíveis no portal da ANCINE (2013). Os números relativos aos lucros das empresas, com os investimentos nos filmes, não estão disponíveis, porém, pode-se imaginar tamanha lucratividade a partir da quantidade de pessoas que assistiram às duas produções, embora esses sejam apenas os números de espectadores de cinema, não incluindo os de televisão ou os que compraram DVDs dos filmes. Remetendo, novamente, a Adorno e Horkheimer (2009, p.8), trata-se de um exemplo do “triunfo do capital investido”.

Agrupando-se as estratégias citadas no sentido de atrair público e parceiros comerciais para uma produção cinematográfica, é importante salientar que não só o público precisa se identificar com a obra. Os interesses comerciais das empresas investidoras deverão ser adequados à história. Segundo Adorno e Horkheimer (2009), os conteúdos apresentados em um filme estão de acordo com os interesses dos executivos da Indústria cultural, que por sua vez também são coerentes com os interesses dos executivos que estão investindo em um filme. As negociações financeiras entre esses executivos buscará a melhor forma de expor uma história, seus discursos e suas ideologias, nada está fora dos olhares atentos dessas duas instâncias.

Atualmente há uma prática, desenvolvida a partir do marketing, que se assemelha bastante a essa concepção de Adorno e Horkheimer (2009): o *brand content*, ou conteúdo de marca. Segundo Zozzoli (2010), o *brand content* é a produção de conteúdos para uma marca, por meio da realização de filmes, seriados, vídeos ou músicas. Tais conteúdos são diferentes de uma propaganda, pois não se aborda diretamente a marca. Inclusive, dentro do próprio conteúdo produzido, raramente a marca é exposta. Ela aparecerá no início, como realizadora/patrocinadora e/ou ao final, em que algum *slogan* atrelará o conteúdo abordado diretamente à marca.

Essa concepção é bastante similar, ou até mais contundente, do que parcerias comerciais. Nos dois casos, a empresa patrocinadora influenciará no conteúdo que será produzido, porém, no *brand content,* o conteúdo só existirá se a empresa financiar. O conteúdo existe totalmente em função da empresa, não é só uma questão de adequação.

> É fácil verificar que as marcas ganham novas configurações e desvendam estratégias e táticas renovadas de comunicação com seus públicos. Além do conteúdo veiculado pela sua própria existência e comunicação ôntica, desenvolvem-se, cada vez mais, projetos em cooperação com um produtor. Paralelamente, em sentido inverso, projetos concebidos por um produtor podem ser customizados por um anunciante no quadro dos valores de sua marca. Em suma, são programações em mídia já existentes, que além da meta de obter visibilidade para o produto e principalmente para a marca, procuram valorizar os elementos do capital dessa marca ao conferir/reforçar o seu conteúdo de notoriedade (responsabilidade social, patrimônio cultural, capacidade de inovar...) (ZOZZOLI, 2010, p. 20).

Os conteúdos produzidos no *brand content* passam pelos crivos estratégicos da empresa, que envolvem seus posicionamentos mercadológicos e quais valores querem agregar e transmitir sobre si mesmas. Zozzoli (2010) aponta que o público não está mais interessado, ou não tem tempo, para propagandas clássicas ou enxutas demais. Quase todo mundo troca de

canal quando entram os comerciais. As marcas precisam se mostrar em conteúdos mais interessantes para o público.

Recentemente, a fábrica e concessionária de carros *Fiat* colocou no ar uma propaganda voltada para a Copa do Mundo de 2014, com uma música composta especialmente para ela, pela banda *O Rappa.* Em suas redes sociais e no canal de vídeos *YouTube*, a *Fiat* gerou uma expectativa em torno do comercial, por causa da música inédita composta pela banda de grande sucesso no país. Nota-se que a música foi produzida para uma marca específica, a partir de seu planejamento estratégico, ou seja, essa música é um conteúdo de marca. Seria diferente se a empresa tivesse feito uma pesquisa para escolher uma música já existente que se adequasse às suas propostas.

Quanto ao cinema nacional, as vinculações com marcas podem se aproximar tanto da noção de parcerias comerciais quanto de *brand content.* As empresas que patrocinam os filmes, investindo dinheiro diretamente, ou por meio de leis de incentivo, investindo indiretamente por dedução fiscal, influenciam nos conteúdos que são abordados. Porém, não se pode dizer, ainda, que algum filme tenha sido feito exclusivamente para se veicular uma marca. Mas é possível afirmar que o *brand content* existe no cinema nacional a partir da própria definição deste como indústria. Isso porque, se é a *Globo Filmes* a grande empresa financiadora/apoiadora/promotora do cinema nacional, ela é a primeira empresa a se beneficiar do *brand content*. Isso não significa que os conteúdos falem sobre televisão e doutrinem comportamentos frente a isso, mas que todos os conteúdos dos filmes em que ela está envolvida são filtrados por seus interesses mercadológicos/ideológicos.

Além das estratégias do *star system*, do *merchandising* e de envolver o público e os investidores com produtos relacionados aos filmes, as produtoras de cinema precisam contar histórias que sejam de fácil compreensão, garantindo, assim, possibilidades cada vez maiores de alcançarem mais espectadores, o que, consequentemente, atrai mais patrocinadores. Quanto a esses conteúdos fáceis, Adorno e Horkheimer (2009) afirmam que os filmes, produzidos pela Indústria cultural, têm sempre histórias com esquemas pré-concebidos. “Desde o começo é possível perceber como o filme terminará, quem será recompensado, punido ou esquecido” (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 9).

De um filme para outro o enredo muda, porém o esquema da história continuará o mesmo. Sobre isso, Benjamin (2012) aponta que não se trata de uma inovação do cinema, mas de uma adaptação de fórmulas literárias tradicionais. Essas fórmulas incluem, principalmente, histórias com começo, meio e fim; com herói e vilão; com conflito entre o bem e o mal e a redenção do bem ao final. Apesar de os filmes da Indústria cultural terem, em seus conteúdos,

um esquema/cerne comum, seus empresários vendem uma nova história como sendo uma grande novidade, o que instiga no público uma "necessidade permanente de efeitos novos, que permanecem todavia ligados ao velho esquema" (ADORNO, HORKHEIMER, 2009, p. 11).

Para exemplificar tais apontamentos, remete-se a Cánepa (2013), que afirma haver uma "onda" de filmes com temáticas espíritas no cinema nacional contemporâneo. Todos parecem bem diversos, mas suas histórias seguem um esquema comum: há um herói que sofre e, ao final do filme, tem sua redenção[48].

A onda de filmes espíritas começou com *Chico Xavier – O filme* (2010), "que atraiu três milhões e quatrocentos mil espectadores no ano do centenário de nascimento do mais famoso médium do país" (CÁNEPA, 2013, p. 59). No mesmo ano, houve o lançamento de *Nosso lar* (2010), "que teve mais de quatro milhões de espectadores, aliando espetáculo cinematográfico, melodrama e pregação religiosa, a partir de um dos livros mais populares psicografados por Chico Xavier" (CÁNEPA, 2013, p. 59). Em 2011, foi lançado o filme *As mães de Chico Xavier* e, em 2012, *E a vida continua*. Os dois foram adaptados de obras do médium brasileiro. Todos esses filmes foram produzidos e/ou tiveram apoio promocional da *Globo Filmes*.

Como dito, a estratégia da Indústria cultural, quanto a esses filmes espíritas, foi explorar exaustivamente o tema, buscando dar, a cada novo projeto, um ar de novidade ainda que seguisse um esquema básico e fácil de ser compreendido pelo público. Começou-se com a abordagem da vida de Chico Xavier, com o lançamento do filme no centenário de seu nascimento. Depois de apresentado o esquema básico, foram lançados filmes adaptados de livros do médium. Ressalta-se que não é a intenção deste trabalho fazer julgamentos de valor quanto aos conteúdos dos livros de Chico Xavier. Mas é válido explicitar a estratégia econômica utilizada pela *Globo Filmes* para lucrar com imagem e produtos já realizados a partir do médium ou sobre ele.

Segundo Cánepa (2013), os livros de Chico Xavier são considerados *best-sellers* nacionais, alcançando, inclusive, públicos não praticantes da religião espírita. O fato de a Indústria cultural adaptar livros de grande sucesso para o cinema é uma estratégia cômoda e certeira, segundo Adorno e Horkheimer (2009). Se um livro vendeu muito, as chances de um filme sobre o livro também fazer sucesso são grandes, ainda mais envolvendo biografias ou personalidades/autores já conhecidos. Quanto à *Globo Filmes*, notam-se outras produções, com estratégias semelhantes, produzidas/apoiadas por ela: *O Tempo e o Vento* (2013),

---

[48] A redenção, ao final do filme, pode tanto ser um final feliz, quanto a morte de um personagem que, para o espiritismo, é apenas mais um passo no processo de evolução da alma.

baseado na obra homônima do autor Érico Veríssimo, e *Vinícius* (2005), biografia fílmica do famoso cantor/compositor brasileiro.

É importante perceber, a partir de Adorno e Horkheimer (2009, p. 18), que as estratégias da Indústria cultural, principalmente às ligadas ao cinema, consideram-no muito mais como um negócio do que como arte. "Sua ideologia são os negócios". O objetivo é lucrar com os filmes, seja nas bilheterias ou por meio de parcerias com o governo e empresas comuns. Atualmente, com a grande influência e presença da *Globo Filmes* na tríade cinematográfica – produção, distribuição e exibição – observam-se filmes com interesses mercadológicos, que buscam alcançar uma quantidade cada vez maior de público. Tanto o *star system* quanto as histórias de enredo simples contribuem para a identificação dos espectadores com os filmes. No próximo tópico, serão abordadas outras questões relacionadas à busca da identificação do espectador.

3.1.2 Cinema: identificação e diversão

Adorno e Horkheimer (2009) abordam que o público precisa identificar-se com os produtos da Indústria cultural, pois, caso isso não ocorra, não haverá venda/lucro. No item anterior, foram abordadas algumas estratégias que os empresários do cinema utilizam para atrair os espectadores, tais como o *star system* e a utilização de enredos simples nos filmes. Neste subitem, são apresentados outros pontos relacionados à busca de identificação do espectador: ficção e realidade; diversão, prazer e estereótipos; cinema e tempo livre.

3.1.2.1 Ficção e realidade

A narrativa ficcional cinematográfica constrói uma ambiência própria dentro da história do filme, a sua diegese. Em determinada narrativa, podem existir leis similares às do mundo real, comportamentos e atitudes críveis semelhantes às pessoas comuns. Adorno e Horkheimer (2009) afirmam que existem duas perspectivas quanto à apresentação de contextos aparentemente reais nos filmes de ficção. A primeira delas diz respeito à criação de personagens semelhantes às pessoas da realidade, para que haja uma identificação inicial dos

espectadores. Eles veem personagens que se emocionam como eles, têm dificuldades financeiras, passam por problemas na vida e têm sonhos. Nessa primeira instância, portanto, o espectador é levado a um processo de mimese, no intuito de engajar-se com o personagem e emocionar-se com/como ele.

Após esse processo inicial de identificação, geralmente, as histórias encaminham-se para rumos não muito próximos à realidade, tomando direções não muito críveis, racionalmente, e até fantásticas. É quando entram elementos do esquema/cerne básico dos filmes, como o mau se dar mal, e o bom se dar bem. E, a partir do processo de mimese, já construído junto ao espectador, ele continuará a se emocionar com o destino dos personagens. Ele é levado a crer que o que acontece no filme poderia acontecer na realidade também, mesmo que sejam finais idílicos, felizes e com os personagens realizando seus sonhos. Como abordam Adorno e Horkheimer (2009, p. 10), nesse segundo momento de identificação, mais profundo, o filme leva o espectador a "crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema"[49].

Como visto, os esquemas/cernes dos filmes são bastante repetitivos, além de claros. O bom, em narrativas clássicas, terá um final feliz. O interessante é que o espectador passa a esperar/exigir isso em todos os filmes que vê, é como se ele se inspirasse na redenção dos personagens para alimentar o sonho de sua própria. Em uma abordagem contemporânea sobre a questão dos finais felizes, Paech (2010), em seu estudo *A institucionalização e a literarização do filme*, aponta a necessidade de as pessoas quererem realizar-se nos filmes. O autor apresenta uma reflexão de uma revista de cinema americana, da década de 1950, extraída da obra de Gunning (1981, p. 15 apud PAECH, 2010, p. 109):

> nós vivemos em uma época feliz, bela e regida por ideais masculinos. [...] não queremos suspiros ou lágrimas [...], todos buscamos a felicidade, seja através do dinheiro, de um bom emprego ou em nossa concepção de vida. É nossa tarefa resistir a todas as tentativas de nos apresentarmos com concepções infelizes

Analisando tal reflexão, pode-se afirmar que o cinema, na condição de Indústria cultural, atingiu o objetivo de ele mesmo definir o que será o gosto do espectador e o que ele anseia por ver. Tal como afirmam Adorno e Horkheimer (2009, p.9), "para o consumidor, não há mais nada a classificar que o esquematismo da produção já não tenha antecipadamente classificado". É o ápice do controle da Indústria cultural: moldar o desejo do público quanto ao que querem ver. "A verdade é que a força da Indústria cultural reside em seu acordo com

[49] É válido ressaltar que, na abordagem da Indústria cultural, o espectador é considerado passivo frente às estratégias desta e, quanto aos filmes, tal perspectiva continua sendo válida.

as necessidades criadas e não no contraste enquanto a estas" (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 18).

A realidade diegética do filme, portanto, torna-se espelho. Desde os primórdios da dominação cinematográfica americana até os filmes da *Globo Filmes*, as narrativas de modelo clássico promovem a identificação com o espectador e estimulam comportamentos neste. Assistir a um filme alegre, otimista, por exemplo, pode despertar comportamentos similares. Paech (2010) afirma que o final feliz desperta o gozo, mas muito mais, a esperança. A esperança de que a vida vai dar certo.

No Brasil, em que as novelas são ainda mais fortes que o cinema, em termos de número de espectadores e identificação, há sempre, no final, a redenção do herói e a tragédia do vilão (ALENCAR, 2004). Isso, em termos ideológicos, pode ser bastante significativo. O espectador torce pelo final feliz dos personagens bons e quer o sofrimento dos maus. Ele passa a acreditar que as pessoas boas, como as da novela, vão se dar bem na vida, assim como as ruins vão se dar mal. Isso sempre ao final, ou seja, no futuro.

Nota-se, então, uma indução à crença de que, no futuro, tudo pode mudar e que a justiça se fará; é só esperar. Nessa lógica, em determinado momento, poderia haver uma indagação por parte do espectador: quando o futuro da realidade chegará? No final da novela? Para lidar com essa possibilidade, a indústria televisiva instaura ciclos[50], em que, quando uma novela termina, ou seja, quando chega o futuro, começa outra novela, para que a expectativa de que o futuro chegue volte a existir. Cada início de um novo ciclo é acompanhado de grandes eventos, os atores da nova novela participam de diversos programas de televisão, criando expectativas para o novo folhetim. Isso faz com que o espectador, aos poucos, desligue-se da novela que está acabando e, assim, a transição entre a chegada do futuro e a crença de que o futuro ainda chegará pode ocorrer de forma tranquila e empolgante. Afinal, tudo é vendido como uma grande diversão.

[50] Esses ciclos são mais perceptíveis nas novelas, porém, no cinema eles também existem. A cada nova sexta-feira, um novo filme é lançado. E, apesar de a maioria dos filmes ser americana, o cinema nacional, com a influência da Globo Filmes, está, aos poucos, conseguindo manter essa periodicidade.

3.1.2.2 Diversão, prazer e estereótipos

Adorno e Horkheimer (2009, p. 18) definem a diversão como "o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo". A diversão, nesse sentido, pode ser encarada como o momento em que se vai esquecer o trabalho, descansar dele. Há a impressão de que se livra dele por algum momento. Mas

> a mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sobre sua felicidade, determinada integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho. O pretenso conteúdo é só uma pálida fachada; aquilo que se imprime é a sucessão automática de operações reguladas (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p.19).

O comportamento da Indústria cultural no Brasil, em feriados relacionados ao trabalho, pode ser um bom exemplo para essa colocação, pois ela cerca o espectador, no seu momento de descanso/diversão, exatamente com questões relacionadas ao seu trabalho. Isso não quer dizer que ela exiba vídeos educativos ou telecursos em sua programação, mas aborda imagens idílicas que ela quer apresentar/hegemonizar sobre esse trabalhador. Em 15/10/2013, dia do professor, a TV Globo, por exemplo, exibiu, na sua sessão vespertina de filmes, a obra *Uma professora muito maluquinha*, objeto de análise neste trabalho. Antes de partir para a análise do próprio, é interessante perceber que, no dia do professor, a Indústria cultural coloca para ele o seu próprio trabalho como diversão. No filme há uma visão, como dito, idílica desse trabalho, mas que não se afasta dele. Da mesma forma, no dia do médico, essa mesma emissora exibiu o filme americano *Patch Adams – O amor é contagioso* (1998), que conta a história de um médico bonzinho, prestativo e que ama a Medicina mais do que a si próprio.

A diversão, segundo Adorno e Horkheimer (2009), está associada ao prazer. Assim, a Indústria cultural institui, junto ao espectador, o prazer em consumir não só os seus produtos culturais, mas também outros produtos relacionados a eles. Depois de assistir a um filme, os espectadores podem/devem querer continuar se sentindo dentro dele e, para isso, as empresas parceiras da Indústria cultural criam diversos produtos ligados ao filme, a fim de prolongar o prazer da experiência fílmica. Recentemente, por exemplo, a saga *Crepúsculo*[51] despertou, em diversos jovens, o desejo de serem vampiros. Muitos jovens buscaram se vestir como os

[51] A saga *Crepúsculo* foi o nome dado pelos próprios produtores ao conjunto de filmes realizados a partir de uma história contínua dividida em quatro partes (filmes): *Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse* e *Amanhecer*.

personagens e utilizar acessórios semelhantes aos deles, além de adquirirem revistas e livros sobre a saga e sobre vampiros. Assim, a experiência fílmica foi prolongada, alimentando a indústria de produtos que se formou em torno da obra cinematográfica.

Como visto, os produtos feitos a partir dos filmes são criados em sintonia com eles, para que provoquem nos espectadores a vontade de permanecer no filme. É como se, utilizando uma roupa semelhante a um figurino de uma personagem, uma garota pudesse ter/sentir o prazer/emoção de ser a própria personagem. Isso é possível quando o processo de identificação com o filme flui. E como essa identificação funciona, o prazer agregado ao filme e a seus produtos também fluirá.

> O prazer congelado no enfado, pois que, para permanecer prazer, não deve exigir esforço algum, daí que deva caminhar estreitamente no âmbito das associações habituais. O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve toda e qualquer reação: não pelo seu contexto objetivo – que desaparece tão logo se dirige à faculdade pensante – mas por meio de sinais. Toda conexão lógica que exija alento intelectual é escrupulosamente evitada (ADORNO, HORKHEIMER, 2009, p. 19)

Evitada, pois o prazer e a diversão estão intimamente ligados ao descanso. O descanso estaria ligado à ausência de trabalho, que, por sua vez, não combina com racionalismos. O prazer, a diversão e o descanso estão ligados à abstração. A própria Indústria cultural incute isso nos espectadores, e estes, por sua vez, passam a exigir esse direito de se abstraírem, consumindo produtos culturais e produtos a eles agregados.

Adorno e Horkheimer (2009) associam a abstração a uma busca, pelo trabalhador/espectador, de um estado em que ele não tenha que fazer esforço físico ou mental. Por que assistir a um filme hermético no final de semana? A Indústria cultural, que incute tal posicionamento por meio de seus produtos, também busca perpetuar esse comportamento. Se o espectador não quer nada hermético, que sejam, então, apresentados a ele conteúdos fáceis, palatáveis e divertidos. A partir disso, Adorno e Horkheimer (2009) apontam as utilidades dos estereótipos nos produtos culturais como forma de atrair espectadores, tornar o conteúdo mais simples de ser compreendido e facilitar a identificação do público com este.

Sobre os estereótipos, Baccega (2007, p. 8) afirma que, no início do século XX, o jornalista Walter Lippman “inaugura as reflexões contemporâneas sobre o tema”, em que, segundo Lippman (apud BACCEGA, 2007, p. 8), "o primeiro lugar em que se deve buscar explicação (para os estereótipos) é o quarto das crianças, a escola e a igreja”. Nesse sentido, a construção dos estereótipos dá-se por meio de instituições formadoras de opiniões, e concepções de mundo, das crianças. Baccega (2007) acrescenta que os estereótipos permeiam

todo o social e qualquer processo de aprendizagem, mesmo os não institucionalizados. Aponta ainda que os conteúdos midiáticos reafirmam, o tempo todo, estereótipos que já circulam socialmente, facilitando a compreensão de seus conteúdos pelos espectadores.

> Esse processo de facilitação, em que a escolha, a leitura, a interpretação do indivíduo/sujeito se dá, prioritariamente, a partir de dados previamente recortados e aceitos pela cultura, tem resultado em simplificações excessivas da complexidade dos fatos e acontecimentos sociais. Esse caminho nos permite pensar sobre uma das causas do êxito dos meios de comunicação (BACCEGA, 2007, p. 9).

Ainda a partir de Baccega (2007, p. 10), nota-se que o estereótipo é a cristalização de aspectos da realidade que passam a ser vistos, empregados e representados como a própria realidade/verdade. Os processos de crítica ao estereótipo ficam escondidos, não expostos, pois ele sempre é usado "como se fosse um conceito fechado". Voltando-se a Adorno e Horkheimer (2009), nota-se que a Indústria Cultura trabalha muito com estereótipos em seus conteúdos, facilitando o processo de identificação do espectador e evitando questionamentos por parte dele, pois emprega os estereótipos como conceitos fechados.

É nos momentos de diversão e prazer que a Indústria cultural mais recheia suas atrações de estereótipos, estimulando risos, choros e identificações. É importante ressaltar, como afirma Baccega (2007), que os meios de comunicação utilizam estereótipos já circulantes socialmente, mas também criam vários. E esses estereótipos criados, pela própria lógica de funcionamento da Indústria cultural, estão permeados de interesses e posicionamentos ideológicos da Indústria cultural e de seus parceiros.

O processo de mimese com os estereótipos, criados pela Indústria cultural ou já existentes socialmente, acontece mais facilmente quando envolvido com os processos de descanso, diversão e prazer. Mesmo que todos eles sejam manipulados pela Indústria cultural, eles fazem parte do que Adorno e Horkheimer (2009) chamam de "tempo livre".

3.2 **Indústria cultural e Tempo Livre**

Segundo Adorno e Horkheimer (2009, p. 62), "o tempo livre é acorrentado a seu oposto": o trabalho. O tempo livre está diretamente ligado ao trabalho, pois o primeiro existe para que haja o descanso, para que, então, volte-se ao trabalho. É o tempo de repor as

energias. O tempo livre, portanto, é "um mero apêndice do trabalho" (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 64).

A Indústria cultural está presente nos momentos de descanso do trabalhador e, ao mesmo tempo, estimula-o ou mesmo o obriga a exigir a abstração durante o tempo livre. O próprio espectador, portanto, é quem vai exigir, associados à abstração, a diversão e o prazer. É evidente que esse ato de induzir no espectador a exigência é algo incitado pela própria Indústria cultural. E é ela, juntamente com seus parceiros comerciais, que vai atender a tais exigências do espectador/consumidor.

Nos conteúdos da Indústria cultural, existem diversos exemplos contemporâneos que exemplificam a valorização da diversão/abstração durante o tempo livre e também o doutrinamento para a exigência de tal diversão/abstração. No primeiro caso, pode-se observar a programação da televisão nos finais de semana e feriados. Tal programação é bem diferente e apresenta uma caracterização mais descontraída. Por exemplo, aos sábados e domingos, a *TV Globo*, no período vespertino, em vez de reprisar novelas e exibir filmes, apresenta dois programas de variedades em que há âncoras comandando as atrações. Esses âncoras falam para a câmera a maioria do tempo, como se estivessem conversando com o espectador, explicando-lhes as atrações do programa, além de chamar-lhes a atenção para o fato de que assistir àquele programa é algo divertido/descontraído. Além disso, as próprias atrações são de fácil entendimento, não exigindo grandes esforços, o que estimula a abstração.

Quanto ao segundo caso – doutrinamento para a exigência da diversão/abstração no tempo livre –, pode-se exemplificá-lo com duas campanhas publicitárias de cervejas de grande sucesso. Segundo elas, o ato de consumir cerveja significa divertir-se/descansar, ou seja, só se diverte/descansa ao consumir cerveja. Tais campanhas foram divulgadas na Indústria cultural, nos intervalos de seus programas.

A campanha de lançamento da cerveja *Bavaria*, na década de 1990, tinha como *jingle*[52] a seguinte letra: "Hoje é sexta-feira, traga mais cerveja, tô de saco cheio, tô pra lá do meio da minha cabeça! Chega de aluguel, chega de patrão, eu quero diversão! Bavaria! Bavaria! Bavaria! – A cerveja dos amigos"[53]. A partir da letra, nota-se que é chegado o final de semana, é sexta-feira, o início do tempo livre. Nele, não deve haver preocupação com o trabalho nem com as contas, ou seja, é o momento de abstrair tudo isso e se divertir. A sugestão/imposição dada pela propaganda para se chegar à abstração/diversão, é consumir a

---

[52] *Jingle* é um anúncio publicitário.

[53] Propaganda disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=D1kHjlgpqS0

cerveja *Bavaria.* Além disso, a assinatura[54] afirma que o produto referido é "dos amigos", ou seja, o descanso é a hora de encontrar os amigos, divertir-se e beber *Bavaria.*

Outro ponto importante é a relação dessa propaganda com o *star system* e a *TV Globo.* Na época, os atores/cantores participantes integravam um programa dessa emissora, chamado *Amigos*, em que cantavam, dançavam e estimulavam a alegria no espectador. Além disso, o *jingle* dessa campanha é uma adaptação feita a partir da letra de uma música sertaneja cantada pela dupla *Leandro e Leonardo*, que eram integrantes do programa *Amigos.* Pode-se perceber, então, a atuação de um truste cultural – televisão, empresa de bebida, dupla sertaneja – na construção/sugestão de ações ligadas ao tempo livre do espectador, induzindo-o ao consumo de cerveja a partir da propaganda e de suas construções ligadas ao *star system* e ao programa de televisão.

Mais recentemente, outra empresa de bebidas também criou um comercial para televisão, no intuito de despertar, no espectador, a obrigação de se divertir em suas férias. A cerveja *Skol* lançou, em 2006, o comercial *Ah, o verão!*[55], no qual eram mostradas imagens de jovens se divertindo em dias ensolarados e consumindo a cerveja. Pelas imagens e pelas falas do locutor, pode-se deduzir que eles estavam em férias. O locutor passa o comercial inteiro chamando a atenção do espectador e convocando-o a se divertir no verão, como na fala transcrita abaixo:

> É no verão que você faz tudo aquilo que vai contar para os seus netos um dia! Viajar para a praia, para a montanha, para o balneário, é só no verão! É no verão que o amor floresce: o amor à preguiça, o amor ao sol, o amor a uma sirigaita! Seja otimista, é verão! Vai contar o quê para o neto? Que ficou jogando um dominó? Não! Vai contar que pulou da pedra! Que comeu churrasco! Deu cambalhotas! Essas coisas que a gente só faz no verão! Ah, o verão! O verão é agora! E tá redondo! Yeah! Yeah!

A partir das falas e das imagens, pode-se afirmar que o comercial praticamente obriga o espectador a se divertir e o induz a um sentimento de culpa caso não o faça. Fica claro que tal diversão está intimamente ligada ao consumo da cerveja. Nas férias, no verão, é tempo de abstrair e de fazer tudo aquilo que não se faz enquanto se está no trabalho. É o momento do tempo livre, quando se deve descansar e tomar cerveja, no caso, a *Skol.*

Depois de trabalhar no espectador o que ele deve ter em seu tempo livre – descanso, diversão, abstração – fica fácil para a Indústria cultural, e seus parceiros comerciais,

---

[54] Assinatura é um termo publicitário que se refere ao *slogan* do produto que é repetido ao final da propaganda.

[55] Propaganda da Cerveja Skol: Ah, o verão! *Link* de acesso: http://www.youtube.com/watch?v=0vRSbgH9ScI.

apresentar e vender soluções ligadas a essas instâncias, sejam elas programas de televisão ou filmes que ofereçam conteúdos simples e superficialmente divertidos, ou produtos que remetam ao descanso/tempo livre. Realmente, após essas experiências, o consumidor sente-se descansado e pronto para voltar ao trabalho, mesmo que não queira. E, então, a Indústria cultural e seus parceiros comerciais, além de explorarem lucrativamente o tempo livre do espectador, cumprem o papel de contribuir para a restauração da força de trabalho. Como afirmam Adorno e Horkheimer (2009, p. 64): "o tempo em que se está livre do trabalho tem por função restaurar a força do trabalho. Porém, nesse mesmo tempo livre são introduzidas formas de comportamento próprias do trabalho", como a obrigação, o compromisso, o dever de se divertir, de abstrair e descansar. Trata-se de um bom paradoxo muito explorado pela Indústria cultural e por seus parceiros.

3.3 **Indústria cultural e Educação**

Adorno foi um dos teóricos da Escola de Frankfurt que mais se dedicou a pesquisas relacionadas aos meios de comunicação e também à educação. Neste item, são apresentados alguns estudos de Adorno que abordam desde a Indústria cultural até questões educacionais, remetendo-se a pesquisadores nacionais que buscam, em Adorno e na Indústria cultural, conceitos para se pensar/discutir a educação na atualidade.

3.3.1 Televisão e formação[56]

Wolfgang Leo Maar, no prefácio de *Educação e Emancipação*, aponta que a Indústria cultural age o tempo todo estimulando, reprimindo e moldando os desejos dos espectadores. Ela atua não apenas em questões materiais, fomentando o consumismo, criando e desaparecendo com modismos e estilos, mas também moldando a subjetividade, influenciando o espectador no sentido de com o que deve concordar, do que deve ter pena ou

[56]O texto *Televisão e formação* é a transcrição de um debate realizado por Adorno, na Rádio de Hessen, transmitido em 01/06/1963.

quem deve admirar. Pode-se pensar que ela age dessa forma com fins exclusivamente culturais, quando, na verdade, é movida pelo caráter econômico, que a faz aglutinar parcerias comerciais, políticas e sociais.

> A Indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, a situação vigente (MAAR apud: ADORNO, 1995, p.21)

Como os bens da indústria automobilística, os bens culturais também promovem satisfação em seu consumo. Eles se fazem de maneira racional, mas tal racionalidade é induzida/moldada pela Indústria cultural. É com essa concepção que Wolfang Leo Maar abre a obra de Adorno, no intuito de situar o leitor quanto ao posicionamento deste frente às discussões sociais que envolvem cultura e educação.

Adorno (1995, p. 77) afirma que a televisão pode possuir uma grande importância para a educação, pois, por meio dela, informações diversas são transmitidas. Ele levanta, junto a isso, a questão de qual conteúdo está sendo transmitido, se ele é apenas objeto de estratégia da Indústria cultural ou se contribui para uma "consciência evoluída". A partir dos estudos que realizou, até então, sobre televisão, Adorno afirma que esta, como meio de comunicação de massa, serve apenas aos interesses econômicos de seus empresários e, então, a relação da educação com ela deveria ser de levar as pessoas "à capacidade de desmascarar ideologias, deveria protegê-las de ideologias falsas e problemáticas, protegendo-as, sobretudo, em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma dos veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado" (ADORNO, 1995, p. 79).

A relação da educação com a televisão deveria ser crítica, no sentido de emancipar os indivíduos para que questionassem os conteúdos transmitidos, para "imunizar" (ADORNO, 1995, p. 80) as pessoas quanto às ideologias trabalhadas. Adorno (1995) não levanta questões curriculares ou mesmo disciplinares quanto a isso, mas parece claro que seria algo a ser trabalhado de forma transversal, dentro de conteúdos que ele chama de "sociológicos".

Quanto às possibilidades de transmissão de informações, de forma acrítica, ele compara a televisão à educação, quando esta última é apenas praticada dessa forma. São dois instrumentos muito parecidos. Nesse sentido, Bruno Pucci (2003, p.12) dualiza a funcionalidade educacional da Indústria cultural:

> Se analisada do ponto de vista do sistema, a Indústria cultural é plenamente educativa, se preocupa com o enforme integral da concepção de vida e do comportamento moral dos homens no mundo de hoje; se vista a partir dos pressupostos da teoria crítica, a Indústria cultural é marcadamente deformativa, mesmo esboçando espaços, elementos, cada vez mais reduzidos, de autonomia.

Enquanto instrumento para difundir seus posicionamentos ideológicos, a televisão, portanto, é educativa. Informa, transmite e faz aprender as finalidades que são de seu interesse. Tal fato elucida ainda mais a questão levantada por Adorno, de que tanto a educação quanto a televisão, no que diz respeito à transmissão, são instrumentos muito próximos. Por exemplo, uma aula em que o professor não permite o diálogo, apenas transmite conteúdos, poderia estar na programação da televisão, e as duas aulas – em sala de aula e na TV – funcionariam da mesma forma, acríticas. Porém, a aula pode ir mais longe, tornar-se um debate crítico, inclusive sobre ela própria. Assim, haveria a possibilidade de se "encontrar conteúdos e produzir programas apropriados para a televisão" (PUCCI, 2003, p. 92). Contudo, ela não permitiria isso, pois, nela, estão bem claras as pretensões econômicas ao se transmitirem conteúdos.

Entretanto, mesmo com os conteúdos moldados a seus interesses, tanto a televisão quanto os outros meios da Indústria Cultura vão à escola. Em um estudo de Medrano e Valentim (2001), a Indústria cultural "invade a escola brasileira", notam-se várias formas de como a televisão chega até a escola.

> Ela chega à escola, quer através de programas governamentais, quer através de informações veiculadas por professores, alunos, diretores e funcionários. Com isso, cria necessidades que muitas vezes não se têm, por meio dos mais diversos recursos visuais, com efeitos especiais e publicidade, com uma linguagem de sedução e convencimento, despertando o desejo de consumo (MEDRANO; VALENTIM, 2001, p. 71).

A partir dessa colocação de Medrano e Valentim (2001), pode-se remeter a algumas questões também contemporâneas. No Brasil, há programas governamentais, como o TV Escola[57], que levaram para o espaço escolar aparelhos de televisão, videocassetes, DVDs e antenas parabólicas. A função principal desses aparatos, segundo Champangnatte e Nunes (2011), é permitir que os professores gravem os programas da TV Escola para utilizar em suas aulas. Porém, nessa mesma pesquisa, notou-se que tais aparelhos também eram usados por

[57] Segundo Champangnatte, Nunes (2011, p. 19), "o projeto TV Escola consistiu na criação de um canal de televisão em que seriam exibidos programas educativos. Foram comprados e enviados para as escolas aparelhos e fitas de videocassete, televisões e antenas parabólicas. Algumas escolas não receberam o kit da TV Escola e, mais recentemente, integraram o projeto DVD Escola. Este projeto consiste no envio de aparelhos de DVD e de uma caixa contendo DVDs com os principais programas da TV Escola, abrangendo diversos conteúdos e disciplinas".

professores, alunos e funcionários para assistir às programações de emissoras de televisão tradicionais.

Além disso, como afirmado na citação anterior, os conteúdos televisivos perpassam o cotidiano escolar, pois os participantes da escola assistem a tais conteúdos em suas casas e outros ambientes. Eles levam para a escola suas impressões, comentam, discutem e remetem a tais conteúdos em diversos momentos, nas aulas, nos corredores, no recreio. Como a televisão, o cinema também está presente na escola dessa forma e ainda por meio de filmes que os professores utilizam em suas aulas (MEDRANO; VALENTIM, 2001).

A Indústria cultural, a partir do que foi apresentado, entra na escola por intermédio de seus conteúdos, perpassando cotidianos e práticas pedagógicas. Contudo, principalmente a televisão vai além disso, por meio de projetos que desenvolve especialmente para a escola e outras instâncias de ensino. A *TV Globo* possui alguns projetos nesse sentido, como o *Amigos da Escola* e o *Globo Universidade*, além do canal de TV educativo, via satélite: *Futura.* Todos são iniciativas de aproximar a emissora de televisão da escola, por meio das quais a emissora vende-se como uma empresa preocupada com a questão social.

O *Amigos da Escola,* segundo Souza (2008), é um projeto da *TV Globo,* criado em 1999, que "utiliza a força mobilizadora dessa rede de televisão para incentivar o trabalho voluntário nas escolas". Ainda para a autora, o trabalho voluntário é de extrema importância e urgência, frente à precarização das escolas públicas, pois, por exemplo, com o *Amigos da Escola*, pais de alunos podem ajudar a reformar carteiras, mães podem ajudar na merenda, além de outros membros da comunidade poderem contribuir com aulas de reforço, não necessitando esperar a ação demorada dos governos para melhorar as condições de ensino.

Visto por uma perspectiva neoliberal, o *Amigos da Escola* é uma excelente ação de responsabilidade social da *TV Globo*, que agrega valores positivos à sua marca, além de ser coerente com práticas de empresas privadas, como estimular cada vez mais a ausência do Estado de seus próprios deveres/serviços. Bin (2005, p.04) compartilha desse posicionamento e afirma que, com essas ações, passa-se uma imagem de que

> o estado é incompetente e não sabe cuidar da escola pública, demandando, com isso, que a iniciativa privada, que num primeiro momento é representada pela figura da comunidade, assuma esse papel e substitua o poder público. Demo (2002a), apesar de reconhecer o valor dignificante do engajamento de membros da comunidade nos assuntos educacionais, alerta para a possibilidade de estes terem seu esforço apropriado por interesses de cunho liberal, cuja expectativa, uma vez sabido que o estado é incompetente, é que tais "serviços" sejam transferidos à sociedade e, talvez, à iniciativa privada

Como afirmam Adorno e Horkheimer (2009), em uma Indústria, seja cultural ou não, nada é decidido por acaso, e tudo o que é feito pela empresa está de acordo com seus posicionamentos estratégicos. Nesse sentido, há outra iniciativa, em termos educacionais, realizada pela *TV Globo*, o *Globo Universidade.* Tal estratégia, que também é um programa da grade da emissora, visa apresentar e incentivar pesquisas científicas nas mais diversas áreas do ensino superior. A indagação de quais são os interesses econômicos da *TV Globo* com esse programa podem ser levantadas e, talvez, o caminho para tal resposta esteja no crescente investimento de empresas privadas na produção científica brasileira, tanto em universidade públicas como particulares, como aponta Champangnatte (2013). Parcerias comerciais, nesse sentido, podem ser um grande atrativo para a *TV Globo* querer divulgar ciência.

Enfim, o envolvimento da televisão, enquanto Indústria cultural, dá-se de várias formas, seja com a produção de conteúdos voltados diretamente para ela, ou por meio de iniciativas e projetos que atingem o cotidiano escolar. A partir do próximo item, iniciam-se as discussões acerca das imagens do magistério, das finalidades da educação/escola e da semiformação.

3.3.2 Imagens do professor

Adorno, em seu texto *Tabus acerca do magistério*, aborda diversas questões relacionadas às imagens do professor, e também da escola, que circulam socialmente, indo desde a concepção do magistério como uma "profissão de fome" (1995, p. 98) à erotização castrada do professor e da professora. Tais questões são importantes para as análises dos filmes que serão feitas na parte final deste trabalho.

Adorno inicia seu texto abordando a aversão ao magistério, enquanto profissão, pelos próprios professores e também pela sociedade. Ele afirma haver um tabu[58] quanto a isso, que pode se justificar tanto pela má remuneração de professores que trabalham, principalmente, com a educação básica como pelo desprestígio do magistério frente a outras profissões: "de

[58] De acordo com o Adorno, ele assume o "conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem a realidade convertendo-se em forças reais" (p. 98).

uma maneira inequívoca, quando comparado com outras profissões acadêmicas como advogado ou médico, pelo prisma social, o magistério transmite um clima de falta de seriedade" (ADORNO, 1995, p. 99).

É como se o professor tivesse escolhido tal profissão por não ter conseguido ser aceito em outra, com mais prestígio. Por isso, o professor/magistério não poderia ser levado a sério como outras profissões. Tais professores, apresentados nesses tabus apenas como professoras, seriam figuras insatisfeitas com seus afazeres, frustradas, o que ele simplifica, a partir do próprio tabu, como "professoras solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas" (ADORNO, 1995, p. 99). Adorno afirma que, nessa imagem da professora infeliz, há um preconceito relativo ao fato de isso ser apontado apenas para mulheres e, além disso, especialmente para a educação básica.

A partir do filme brasileiro, *Central do Brasil* (1998), pode-se exemplificar esse tabu acerca da imagem da professora. Na história, existem duas professoras de escola pública, aposentadas, que são infelizes, carrancudas, mal-humoradas e de carácteres duvidosos. A personagem de *Fernanda Montenegro*, por exemplo, escreve cartas para pessoas analfabetas, na Estação Central do Brasil. Ela recebe dinheiro tanto para escrever, como para colocar as cartas nos Correios, embora não envie as cartas. Apesar de o filme não se passar em uma escola, sabe-se que a personagem é uma professora da educação básica aposentada, e ela terá sua redenção, no filme, ao ajudar uma criança perdida a encontrar sua família.

As duas professoras moram no subúrbio e, em diversas cenas, reclamam da vida, da falta de dinheiro e atribuem isso à péssima profissão que elas mesmas escolheram e assim denominam. Apesar de o filme buscar uma narrativa realista, pode-se criticar/levantar essa apresentação estereotipada das professoras. Porém, como Adorno afirma, tabus são imagens coletivas sedimentadas, e o filme, produto da Indústria cultural, busca identificação com o máximo de espectadores possível, podendo ser esta uma das formas de se justificar a escolha da apresentação de imagens estereotipadas de professoras: identificar-se com mais e mais espectadores que compartilham ou conhecem tais estereótipos.

A partir da imagem da "professora mal-humorada" (ADORNO, 1995, p. 99), Adorno busca explicitar outras imagens circulantes acerca da escola e do professor, sendo uma delas a questão da transmissão de conhecimento. O professor seria dotado de conteúdos que deve transmitir ao aluno. O professor é o detentor do saber e, por isso, também pode ser carrancudo e mal-humorado. A escola seria o lugar onde o conhecimento é transmitido, e tanto a escola como o professor, por terem essa relação íntima com o conhecimento, podem coagir o aluno. "O professor é mais forte, não só fisicamente, mas porque tem o conhecimento e, por isso,

poderia castigar o aluno" (ADORNO, 1995, p. 105). E, ainda, "o professor tem a vantagem de saber mais e não pode negá-la, pois isso é imposto socialmente" (ADORNO, 1995, p. 196).

É interessante como os tabus são paradoxais, como aponta Adorno, pois, ao mesmo tempo em que o magistério é visto como uma profissão com "falta de seriedade", exige-se dela, em sua realização, a relação desproporcional em que o professor sabe, e o aluno, não. E, ainda quanto a essa questão paradoxal, Adorno afirma que

> acrescenta-se ao desprezo pelo professor um aspecto suplementar: por mover-se num ambiente infantil que é o seu ou ao qual se adapta, ele não é considerado inteiramente como adulto, ao mesmo tempo em que de fato é um adulto que deriva suas exigências desta sua existência como tal. Sua dignidade desajeitada continua a ser experimentada como uma compensação dessa discrepância (ADORNO, 1995, p.109).

Portanto, o professor, por trabalhar com crianças, deveria ser como elas, infantil. Ele necessita entrar no mundo infantilizado da criança para fazê-la aprender, para dialogar com ela. E, por estar sempre nesse mundo, o professor acaba por se infantilizar em vários momentos de sua profissão e até mesmo de sua vida. Ele, inclusive, seria induzido a buscar esse mundo das crianças para esconder-se das infelicidades por quais passa em seu ofício.

Adorno aponta que esses tabus estão presentes na própria formação do professor e expõe a necessidade de se tratar/remediar isso "ainda na fase de formação dos professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes" (ADORNO, 1995, p. 114). Além disso, ele aborda que há um tabu, inclusive, sobre a própria escola, em que diversas atitudes/procedimentos que nela ocorrem não são questionados e acabam por petrificar-se. Para exemplificar isso, o autor apresenta uma pesquisa realizada em uma escola, em que foi perguntado a uma professora por que determinadas atitudes eram tomadas, e ela, então, respondeu: "aqui as coisas são feitas assim". Adorno reflete que "não interessa saber quanto deste 'isto é feito assim' continua dominando a prática escolar, sem haver questionamentos da escola sobre ela mesma" (ADORNO, 1995, p. 115). Então, estaria também na formação docente uma das saídas de vislumbrar tais discussões e posicionamentos frente à própria escola.

Essa questão do "aqui as coisas são feitas assim" abre espaço para outro ponto levantado por Adorno quanto ao questionamento de uma "hierarquia oficial" (ADORNO, 1995, p. 11) que há em torno da escola. A aura do ensinar, de ser detentora de tais técnicas, contribui para o engessamento do próprio ensinar. E, quando há algo/alguém que vislumbra quebrar/desmitificar essa aura, geralmente não é bem-visto pelos que já a ela estão

acostumados. Assim, há uma resistência dos participantes da escola em refletir/mudar seus próprios cotidianos.

Adorno, em sua discussão sobre o magistério, vai além da escola básica e apresenta a educação superior, vislumbrando a discrepância que há entre os dois meios e as práticas docentes envolvidas. “De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo” (ADORNO, 1995, p. 99). Assim, a própria desvalorização do magistério básico teria sua origem na própria academia, lugar onde se formam os professores de tal instância, formando um círculo vicioso, em que a universidade garantia sua superioridade frente ao fomento da inferioridade do magistério da escola básica.

Um dos argumentos que Adorno levanta para a manutenção dessa suposta superioridade tem a ver com a produção científica. O professor universitário estaria ligado diretamente a pesquisas, responsável pela produção de conhecimento, enquanto o professor da escola apenas transmitiria conteúdos. Este último seria até mesmo desencorajado à prática da pesquisa. Segundo Adorno, há um

> “espírito desenvolvido por parte de muitas administrações escolares, que sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os com ‘os pés no chão’, desconfiados em relação àqueles que pretendem ir mais além ou a outra parte” (ADORNO, 1995, p. 116).

Esta seria uma das forças da escola: coagir pensamentos e atitudes dos professores quanto às suas próprias práticas, não interferindo, assim, na dinâmica engessada da escola, tampouco em sua hierarquia oficial, e mantendo as coisas porque são assim mesmo. Quanto à questão da produção científica, pode-se trazer esse critério para se diferenciar também professores universitários atualmente. Professores de universidades particulares geralmente são considerados inferiores aos professores de universidades públicas, principalmente pelo fato de os primeiros estarem ligados e, praticamente, serem obrigados a pesquisar, enquanto aos segundos só resta a transmissão de conhecimentos/conteúdos em aulas expositivas, na maioria dos casos.

Ainda com relação a questões que envolvem o cotidiano escolar, Adorno discute a relação professor/aluno. Além da hierarquia estabelecida/imposta de o professor ser superior ao aluno, há a questão da erotização do professor.

> Por um lado, ele não tem função erótica; por outro, desempenha um grande papel erótico, para adolescentes deslumbrados, por exemplo. Mas na maioria dos casos apenas como objeto inatingível. A característica de ser inatingível associa-se à imagem de um ser tendencialmente excluído da esfera erótica. Numa perspectiva psicanalítica, esse imaginário do professor relaciona-se à castração. [...] Esta imagem do quase castrado, da pessoa neutralizada ao menos eroticamente, não livremente desenvolvida, esta imagem de pessoas descartadas na concorrência erótica, corresponde à infantilidade real ou imaginária do professor (ADORNO, 1995, p. 108)

Para os pais, o professor deve ser assexuado, embora os alunos, principalmente os adolescentes, possam nutrir paixões inatingíveis por eles. Porém, na universidade, a relação erótica entre professor e aluno poderia se consumar, ainda que se mantivesse o distanciamento frente à suposta autoridade que o professor possui.

É válido ressaltar como a Indústria cultural brasileira soube aproveitar a questão da dualidade erótica, apontada por Adorno (1995), em programas infantis. Na década de 1980, surgiram diversos programas[59], que tiveram como apresentadoras mulheres que, ao mesmo tempo, tinham um lado infantilizado e um lado erótico. A apresentadora *Xuxa Meneghel*, já citada neste trabalho, é um exemplo. Em seu programa, *Xou da Xuxa*, da *TV globo*, ela possuía uma caracterização tanto infantil quanto erótica, em que utilizava roupas extremamente curtas e decotadas, apesar de serem modelos bem infantilizados. Assim, a "vedete das crianças também era desejada pelo pai, como afirma Vasconcelos (1997)[60]". A apresentadora atuou em filmes em que esteve no papel de professora, como *Xuxa e os Duendes 1 e 2* (2001,2002) e *Xuxa em sonho de menina* (2007). Nos três filmes, a professora é apresentada como objeto de desejo, tanto de alunos, como de personagens adultos, apesar da caracterização infantilizada que a apresentadora assume nas três obras.

De carrasco a objeto de desejo sexual, os professores assumem diversas imagens na sociedade, com base nos tabus apresentados/caracterizados a partir de Adorno (1995). Após essa etapa, passa-se para o último item, que aborda as relações do sociólogo com a educação.

---

[59] Além do Xou da Xuxa, da TV Globo, pode-se citar Show Maravilha, com a apresentadora Mara Maravilha – SBT e Casa da Angélica, também do SBT.

[60] Trecho retirado de um ensaio, publicado na revista *Caros Amigos*, em que Gilberto Vasconcelos discorre sobre alguns temas de seu livro *O cabaré das crianças*.

3.3.3 Finalidades da educação e semiformação

Neste item, são apresentadas algumas discussões de Adorno (1995) frente às finalidades da educação e, em seguida, desenvolve-se o conceito de Semiformação, a partir da obra do próprio Adorno e de apropriações/discussões brasileiras contemporâneas sobre este. Quanto às finalidades da educação, são analisados dois textos que também integram a obra *Educação e Emancipação: Educação – para quê?* e *Educação e Emancipação.* Ambos são transcrições de dois debates que têm a participação principal de Adorno sobre a educação.

Nos dois textos, há uma preocupação principal de Adorno (1995, p. 141) quanto à função de emancipação que a educação deveria ter. Emancipação, no sentido de conscientizar os indivíduos, estimular a crítica, e não apenas a transmissão de conhecimentos engessados, pela educação, contribuindo para a "produção de uma consciência verdadeira". Essa emancipação deverá estar ligada a questões políticas, sociais e culturais, permitindo que os indivíduos reflitam sobre seus próprios mundos e as condições pelas quais se relacionam com ele. Esse deveria ser o objetivo principal da educação.

Porém, Adorno (1995) afirma que a educação apenas contribui para a adaptação do indivíduo perante as situações presentes; contudo, trazendo para si a "consciência", poderia resultar em processos de resistência a processos socioeconômicos exploratórios, por exemplo. Para tanto,

> "a educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação" (ADORNO, 1995, p. 144).

Há diversas oportunidades com as quais os indivíduos podem confrontar e experimentar a resistência e, na escola, isso deveria ser estimulado. Talvez, por meio disso, a escola pudesse diminuir a aversão que as pessoas têm quanto a ela. Adorno (1995) afirma que as experiências primárias são muitas vezes traumáticas, pois se trabalham com as crianças questões adaptativas. Há punições, regras e situações com as quais a criança tem que aprender a lidar para poder viver adequadamente no mundo. E isso está recheado de ideologias dominantes que integram o "aqui é assim mesmo" da escola, sem espaço para contestações ou diálogos, ainda mais por parte de uma criança, que não teria nenhuma condição de realizar escolhas, quando muito de opinar sobre algo.

A educação, seguindo parâmetros que visam adaptar os indivíduos à sociedade, contribui para a própria contradição social.

> Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração. E é claro que isto chega até às instituições, como a escola (ADORNO, 1995, p. 182).

A educação precisa sair dessa instância, de ser apenas um instrumento de mediação de ideais sociais capitalistas, e partir para a contradição e para a resistência. Adorno cita um exemplo que envolve a educação e a Indústria cultural, sugerindo um comportamento questionador da educação quanto a esta.

> Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num 'mundo feliz', embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas (ADORNO, 1995, p. 183).

Adorno, seguindo essa linha de raciocínio, afirma que o processo de conscientização, não só na educação, pode começar pequeno, mas é preciso começar. Isso porque, sem o início da tomada de consciência, de reflexões e discussões, ficará complicado chegar à resistência e, por consequência, à emancipação do indivíduo. Porém, Adorno afirma que tal processo não é fácil, pois a Indústria cultural está o tempo todo incutindo no indivíduo um comportamento que se distancia da emancipação, que estimula o consumo de produtos culturais e produtos agregados que ditam o que é liberdade e, até mesmo, a própria felicidade. Como visto anteriormente, a própria Indústria cultural está cada vez mais presente na escola, seja em forma de conteúdos para a própria, no sentido da transmissão, como em ações sociais neoliberais. Todos esses cercos dificultam o processo emancipatório da educação, que segundo Adorno (1995) tem cada dia formado menos e semiformado mais. Semiformado, basicamente, no sentido de apenas transmitir conhecimentos, e não de estimular/explorar tomadas de consciência.

Adorno (1996) propõe-se a discutir o conceito de Semiformação[61], tanto relacionado à cultura como à educação. Ele afirma que o que se chama de formação, na verdade, não o é. São apenas transmissões de conteúdos e ideologias que contribuem para a adaptação do indivíduo à sociedade, sem o estímulo à consciência, à resistência e à emancipação. "A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação" (ADORNO, 1996, p. 390). E, como visto, a semiformação está cada vez mais engendrada na sociedade, tanto por meio da educação como dos produtos culturais. Como afirma Maar (2003, p. 460): "a semiformação faz parte do âmbito da reprodução da vida sob o monopólio da 'cultura de massas'". Sendo assim, uma prática contrária a ela torna-se mais difícil.

Uma das principais características da semiformação, levantada por Adorno (1996), é o fato de não se conseguir se associar a ela nenhuma forma de emancipação do indivíduo. Isso porque, como visto, ela é muito bem fundamentada nos tabus existentes acerca da escola e/ou do magistério, nos conteúdos da Indústria cultural e nas práticas econômicas da sociedade burguesa. Através de tantos meios, ela acaba por "não se confinar meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional" (ADORNO, 1996, p. 399). Com toda a força que adquiriu, a semiformação consegue sobrepor-se aos próprios indivíduos e até aos questionamentos sobre ela própria. Por isso, Adorno (1995) afirma que a luta pela tomada de consciência e pela resistência quanto à semiformação, realmente, deverá começar aos poucos, e um de seus caminhos é o processo educativo.

Tal luta contra a semiformação também é difícil, porque ela é bastante útil a determinadas situações sociais. "Com a elevação do nível de vida, crescem as reivindicações de uma formação como índice para ser considerado integrante da camada superior". Porém, essa formação é, na maioria das vezes, semiformação. Trazendo tal discussão para os dias atuais, nota-se cada vez mais o incentivo do governo federal às instituições privadas, que proliferam cursos de graduação e tecnológicos no Brasil. Vale questionar que formações – ou semiformações – são essas, em que os currículos estão caminhando para um ensino prático –

---

[61] Segundo Maar (2003, p. 463), "o termo semiformação surge na *Dialética do esclarecimento* citado em "Elementos do antissemitismo': Para ele [o homem semiformado] todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido, mas ao mesmo tempo se transformam também na tentativa de difamar o espírito e a experiência de que está excluído, e de imputar-lhes a culpa, que, na verdade, é da sociedade que o exclui do espírito e da experiência. Uma semicultura [ou semiformação] que, por oposição à simples incultura [ou ausência de formação] hipostasia o saber limitado como verdade, não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência.

em vez de teórico-prático – e, muitas vezes, sem a discussão da própria prática. Trata-se de cursos que ensinam uma profissão, mas não formam cidadãos, que se fixam na semiformação da técnica que, segundo Maar (2003), hipostasia o saber, limitado, como verdade absoluta e única possível.

Nesse mesmo sentido, Zuin (2001, p. 10) argumenta que está havendo uma universalização da semiformação, como tudo se bastasse – e devesse se bastar – nela própria.

> Compreende-se o conceito semiformação justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui decisivamente tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. E o contexto social no qual a barbárie é continuamente reiterada é o da Indústria cultural hegemônica .

Além de expor a venda da semiformação como formação nos dias atuais, Zuin reitera as relações de tal conceito/prática com a Indústria cultural, que, por sua vez, tem também como parceiros econômicos instituições de ensino como universidades e escolas privadas. Um exemplo é a Universidade Estácio de Sá, que patrocina programas da *TV Globo*, como *Caldeirão do Huck* e *Mais Você*, além de já ter investido em filmes com temáticas educativas, como o próprio *Uma professora muito maluquinha.* Outro exemplo é o *Colégio PH*, que patrocina o quadro *Soletrando*, do *Caldeirão do Huck*. Tal quadro pode ilustrar a valorização da semiformação, uma vez que se premiam alunos que sabem soletrar palavras (não que isso não seja relevante), tornando o ato de soletrar mais importante do que ler, compreender e discutir textos.

No sentido de estimular essas parcerias econômicas, notam-se também, na Indústria cultural, esforços no intuito de tornar a educação cada vez mais informatizada, permeada por novas tecnologias, caminhando na valorização da educação a distância como autonomia do aluno. Mais uma vez, tem-se a semiformação "vendida" com valores da formação. Pucci (2009) levanta dois pontos importantes quanto a isso, primeiro, quanto às mudanças no binômio ensino-aprendizagem e, depois, quanto à desvalorização do professor, sendo que as duas abordagens, além de se relacionarem diretamente, estão ligadas aos interesses econômicos dos empresários da educação.

Com a presença das novas tecnologias na educação, nota-se que no binômio ensino-aprendizagem

> o ensino é deixado de lado e enfatizada a aprendizagem. Nesse processo educacional, inicialmente o aluno torna-se o centro e o artífice de sua aprendizagem,

> pela aplicação de métodos ativos, de dinâmicas de grupo, da valorização da pesquisa individual; mas, logo depois, a centralidade é assumida pelos aparelhos tecnológicos, esses novos seres inteligentes, aprendentes e fascinantes (PUCCI, 2009, p.06).

Já que existem esses "seres inteligentes, aprendentes e fascinantes", a figura do professor está sendo desvalorizada, ao ponto de haver questionamentos relacionados à sua utilidade. Esses questionamentos, como apontado, vêm desde a época de Adorno, quando o magistério já não era bem-visto pela sociedade burguesa e se questionava a "seriedade de tal profissão". Com a tecnologia e suas máquinas, de precisões exatas, não haveria espaço para tais desconfianças.

Pucci (2009) aponta que a Indústria cultural, impulsionada pelas parcerias com empresários da educação, além de seus próprios interesses na semiformação, vem contribuindo para a diminuição da importância do professor como agente que possa estimular a emancipação do aluno. Esse professor deixa de ser o personagem principal, em sala de aula e na sociedade, passando a ser coadjuvante e mediador das tecnologias, alçadas à condição de "novos sujeitos".

> A desvalorização do professor se manifesta em nosso tempo por inúmeras medidas implementadas pelas políticas públicas e empresariais — contenção salarial, aumento de alunos nas salas de aulas, supervalorização dos livros didáticos (nos anos 1980-2000) e dos *softwares* educativos (hoje em dia), introdução dos computadores e da realidade virtual no ensino formal — e pela falta de reconhecimento de sua autoridade e de sua profissão pela sociedade contemporânea, que o vê apenas como um *medium* a mais (PUCCI, 2009, p. 10).

Para os empresários da educação, torna-se muito vantajoso, economicamente, eliminar os gastos com professores. Além disso, com o total controle sobre o que é aprendido, por meio da construção/gestão de conteúdos, tudo é mantido na instância da semiformação. Tal estratégia é interessante para os empresários da educação, que lucrarão com seus produtos educacionais, e para os empresários da Indústria cultural, que lucrarão com os empresários educacionais e com indivíduos semiformados, mais propensos a se iludirem com suas estratégias culturais.

Finaliza-se este capítulo, chamando-se atenção, portanto, para essas parcerias entre Indústria cultural e instâncias privadas, como os empresários da educação. Tais pontos abordados são úteis para a análise dos filmes propostos, que são produtos culturais indissociáveis dos posicionamentos ideológicos de sua Indústria e de seus parceiros.

4 HEGEMONIA, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Na introdução deste trabalho, houve uma pequena apresentação do conceito de hegemonia e de sua relação com os meios de comunicação contemporâneos. Neste capítulo, haverá o aprofundamento de tal conceito, a partir da abordagem de Gramsci e de apropriações/leituras atuais que o relacionam com o processo educativo e a educação.

4.1 O Conceito de Hegemonia

A hegemonia, na perpectiva gramsciana, refere-se a um processo em que uma classe sobrepõe-se a outra tanto no sentido econômico como em questões sociais e culturais, na busca de conseguir o consenso de quem é dominado. Tal consenso envolve, realmente, o consentimento da dominação. Isso não quer dizer que tal dominação seja revelada, aparente e, muito menos, que se abra espaço para discussões e críticas sobre ela. Para que o consenso possa fluir, Gruppi (1978, p. 03) afirma que a hegemonia deve operar "sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer". Isso significa que a hegemonia vai além de uma direção somente política, "mas também como direção moral, cultural e ideológica" (GRUPPI, 1978, p. l1).Gramsci (1987) desenvolveu o conceito de Hegemonia a partir de estudos da dominação burguesa. Porém, a hegemonia é um processo utilizado pela burguesia que também pode ser trabalhado como estratégia para a revolução proletária. Hegemonizar é buscar consenso por meio de diversos mecanismos/canais e, tanto para burguesia como para o proletariado, estar envolvido com esses canais é de suma importância. Como uma revolução não acontece sem um consenso social, para Gramsci (1987), a primeira luta proletária deveria ser a busca desse consenso e, para tal, revelar e estimular a crítica à dominação burguesa a partir de canais como a educação, a Igreja e os meios de comunicação.

É necessário entender os processos pelos quais a burguesia utiliza tais canais para hegemonizar seus valores/posicionamentos e obter consenso, além de tornar as pessoas mais críticas, abrindo espaço para que se tornem agentes. Dos canais apresentados, Gruppi (1978) afirma que a Igreja seria o mais complexo de o proletariado obter questões a favor de sua luta. A Igreja, em sua própria constituição, é um canal que existe automaticamente com a

instituição que o gere. E esta, por sua vez, no decorrer da história, sempre demonstrou obter consenso para interesses próprios. Assim, não há como haver neutralidade de tal canal ao ponto de o proletariado poder utilizá-lo como instrumento de hegemonia de seus valores.

Gramsci (1987) aponta que a Igreja é perniciosa nas estratégias de se manter hegemônica. A primeira comunhão de crianças – o catecismo – é um bom exemplo, pois os pais veem-se obrigados a encaminhar seus filhos para esse ritual, enquanto a Igreja literalmente se aproveita, catequizando-os e produzindo novos fiéis. Nessas primeiras aproximações dos indivíduos com a Igreja, ela se utiliza do processo educacional para tal feito. No catecismo, as crianças aprendem os primeiros dogmas, a acreditar na bíblia e a percebê-la como sagrada, sem abertura para questionamentos.

Ainda sobre a Igreja, Gruppi (1978) afirma que são notórias as alianças dessa instituição com o Estado, na busca de obter consensos mútuos e comuns, tornando ainda mais forte o processo hegemônico, principalmente em sociedades com contrastes sociais bastante aparentes. "A Hegemonia é isto: capacidade de unificar por meio da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe".

Em 2013, realizou-se, no Brasil, a Jornada Mundial da Juventude, evento da Igreja Católica voltado para a congregação de jovens, que reuniu milhares de adeptos de diversos países no Rio de Janeiro. Tal evento pode ser visto como uma estratégia da Igreja de hegemonizar seus valores entre um público que vem perdendo fiéis. Theisen e Fuchs (2013) afirmam que a Igreja está buscando formas de integrar os jovens, falando a língua deles, promovendo evangelizações por meio da música, utilizando-se de redes sociais. "Não há como pensar uma evangelização segundo métodos que, de nenhuma forma, aproximam-se daquilo que é habitual, corriqueiro e/ou faz parte do enredo da vida do jovem" (THEISEN; FUCHS, 2013, p. 110).

O evento citado, de proporções gigantescas, contou com o apoio dos Governos Federal, Estadual e Municipal[62]. Seus representantes receberam o Papa Francisco, principal atração da Jornada, em solenidades, além de participarem do próprio evento. Isso mostra que houve uma parceria Igreja Católica-Estado na realização de tais eventos e, a partir de Gramsci, parcerias materiais, ou mesmo subjetivas, entre organismos/canais diferenciados acontecem quando estes compartilham posicionamentos ideológicos. Levantar quais são esses

[62] Não foi encontrada fonte científica, até o momento de conclusão desta tese, que comprovasse participação financeira das instâncias governamentais nesse evento católico. A afirmativa de tal apoio pode ser configurada por apoios indiretos relacionados à própria cessão da Praia de Copacabana para realização do evento e por questões quanto à sua logística, como, por exemplo, segurança e transporte.

valores compartilhados, nessa instância, não é o foco deste trabalho, mas é válido demonstrar que a Igreja e o Estado brasileiro são parceiros e partilham estratégias hegemonizadoras.

Voltando ao catecismo, enquanto primeira tentativa de difundir ideais, a Igreja Católica baseia-se no processo educacional de crianças. Estas são levadas por seus pais até a Igreja, onde tal processo ocorrerá. Porém, além dessa instância, que não é obrigatória, em determinado sentido[63], há outra iniciativa educacional que pode revelar parcerias entre o Estado e a Igreja: a questão do ensino religioso nas escolas públicas. Segundo Pauly (2006), não existe obrigatoriedade da educação religiosa nas escolas públicas, mas o Estado, por meio do Ministério da Educação, crê que tal ensino seja importante para a formação da criança:

> [...] reconhece a importância do Ensino Religioso para a formação básica comum do período de maturação da criança e do adolescente que coincide com o ensino fundamental e permite uma colaboração entre as partes [Igrejas e Estado], desde que estabelecida em vista do interesse público. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, apud PAULY, 2006, p. 15)

Tal texto pode trazer a ilusão de liberdade quanto à decisão das escolas, ou dos próprios pais das crianças, porém, é nessa liberdade que o consenso atua. A partir de Gramsci, a Igreja mais hegemônica conseguirá mais espaços, e espaços esses consentidos pela escola, pelo Estado e pelos pais. Assim, segundo Pauly (2006), a Igreja Católica é a instituição mais presente nas escolas, apesar de haver, recentemente, um movimento de Igrejas Evangélicas em busca de também estarem presentes em escolas públicas. É um exemplo de disputa hegemônica, quem conseguir mais consensos e adeptos fluirá.

Esses exemplos contemporâneos podem clarificar a abordagem que Gramsci expõe no seu conceito de hegemonia. É um marxismo que não é puramente mecânico, não fica apenas na questão econômico-social das lutas de classe, pois traz para tal plano a questão cultural. Segundo Gruppi (1978, p. 90)

> Gramsci refuta o materialismo mecânico, ou seja, uma concepção mecânica das relações entre classe e ideologia. Ele explica a afirmação e difusão de ideologias como um processo, e como um processo guiado pela Hegemonia. Uma determinada classe, dominante no plano econômico, e, por isso, também no político, difunde uma determinada concepção de mundo; hegemoniza assim toda a sociedade, amalgama um bloco histórico de forças sociais e de superestruturas políticas por meio da ideologia.

---

[63] O obrigatório, em determinado sentido, aqui se refere ao fato de que, realmente, ninguém é obrigado a levar seus filhos para a catequese. Porém, o consenso quanto ao catecismo já é tão bem difundido, que se tornou uma quase uma obrigação para pais católicos, praticantes ou não.

Esse processo de hegemonia, mais do que simplesmente da ideologia dominante, dá-se porque falta às culturas subalternas a consciência de classe, e é por meio de canais parceiros que a classe dominante obtém o consenso, pela não abordagem e pelo não estímulo à consciência de classe. Quando se dá a parceria com um canal, seja ele a escola, a Igreja ou um meio de comunicação, Gramsci (*apud* GRUPPI, 1978) denomina-o de aparelho privado de hegemonia, diferenciando-se da abordagem de Althusser (1985) quanto à existência de Aparelhos Ideológicos do Estado. Isso porque Gramsci amplia tal conceito, afirmando que instâncias privadas também podem ser parceiras do Estado, comungando interesses, divulgando ideologias comuns.

Tal relação entre o Estado e seus parceiros forma o que Gramsci denomina de Estado Ampliado, em que os interesses do Estado podem penetrar e se realizar socialmente por diversos canais, hegemonizando valores comuns. A grande questão aí é que o Estado é burguês, e seus parceiros também o são e, com isso, forma-se uma teia que envolve a sociedade, inclusive o proletariado, em consensos nos quais a consciência de classe não é trabalhada; pelo contrário, é evitada. Nesse sentido, parte-se para a análise das relações entre hegemonia e educação.

4.2 **Hegemonia e Educação**

Segundo Jesus (1989), Gramsci preocupou-se bastante com a educação e o processo educativo na constituição do conceito de hegemonia, pois a partir deles podem-se diagnosticar processos sociais hegemônicos, assim como se podem vislumbrar possibilidades de desenvolvimento da consciência de classe.

> O conceito de educação está vinculado organicamente ao de Hegemonia e é fator importantíssimo para a compreensão e a solução das contradições existentes nas relações de classe. [...] Não existe uma educação neutra no sentido de ser completamente desvinculada dos fatores ideológicos pertencentes a uma classe, mas o que a análise gramsciana quer acentuar é o modo como o processo educacional é utilizado pelas classes dominantes (JESUS, 1989, p. 42).

As classes dominantes necessitam, permanentemente, estabelecer o consenso e, para isso, divulgar suas ideologias. A escola, como instrumento burguês, é uma das encarregadas de tal processo. E, segundo Manacorda (2008), ela o faz por meio de um ensino em que se

privilegia a transmissão de conteúdos que são incessantemente vigiados e regidos por instâncias governamentais. A escola não estimula a discussão crítica e, sim, a transmissão de conteúdos. Paralelamente a isso, os meios de comunicação, em seus diversos produtos, trabalham e reiteram a imagem de que a educação é importante, que contribui para o crescimento do indivíduo, para sua independência. Porém, é uma independência vazia, acrítica e provida de valores burgueses, como o aumento do poder aquisitivo e das condições de consumo.

Quanto a esses dois processos educativos, o da escola e os de outros meios, incluindo também a Igreja, Gramsci aponta dois níveis em que se desenvolve o processo educacional: o molecular, que cuida do indivíduo, e o coletivo. A escola e a Igreja estão envolvidas nos dois processos, e os meios de comunicação de massa, no segundo, havendo um consenso no trabalho com os dois níveis, de não se estimular a crítica. Porém, Gramsci afirma que a educação não deveria ser assim, que deveria agregar o conhecimento crítico da política e da sociedade às suas práticas. Como já afirmado, contudo, o Estado controla a escola, seus conteúdos e suas práticas e, apesar de iniciativas contra-hegemônicas de professores, o que prevalece é o consenso maior quanto à transmissão acrítica de conteúdos.

Portanto, como afirma Jesus (1989, p. 47), "o processo pedagógico encontrará obstáculos para a formação de uma consciência história autônoma", entre eles o senso comum. O senso comum, por meio de estereótipos de pessoas e comportamentos, é trabalhado por todos os canais como verdade e serve de guia para vários processos sociais. É interessante notar que o senso comum, mesmo sendo uma "concepção acrítica de mundo, não é algo imóvel e rígido, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e opiniões filosóficas" (JESUS, 1989, p. 47).

> O perigo do senso comum é, pois, possibilitar a continuidade de uma consciência acrítica de passividade, útil ao saber da classe dominante e a sua Hegemonia. Em tempos normais, isto é, quando os valores fundamentais da sociedade não estão sendo questionados, o senso comum desempenha o papel de um 'imperativo categórico', ajudando o homem-massa a responder, na prática, mesmo com respostas contraditórias, às questões cotidianas. Em tempo, porém, o senso comum é também ponto de partida para uma conscientização da massa, capaz de romper com a ideologia dominante e explicitar uma reflexão da realidade (JESUS, 1989, p.48).

A partir dessa colocação, pode-se dialogar com Manacorda (2008) ao apontar que a escola burguesa limita o conhecimento e a formação do indivíduo, formando homens pela metade. Também pode-se dialogar com Adorno (1996) quanto ao conceito de semiformação,

em que a falta de crítica em uma formação não poderia torná-la, nunca, uma formação completa.

Gramsci (1929, *apud* MANACORDA, 2008) afirma que a escola burguesa busca a formação de uma consciência coletiva com valores advindos a partir do senso comum, ou criados para tal fim. Tais valores, além de controlados pelo Estado, sofrem influência de outros parceiros privados de hegemonia e também de outros canais. Uma abordagem semelhante da escola, atualmente, pode ser feita a partir da perspectiva da mídia-educação. Há grandes esforços governamentais para que a escola esteja integrada às novas tecnologias, que as utilize como recursos pedagógicos no ensino. Porém, pesquisas como de Beloni (2005) e Fantin (2006, 2009) apontam para usos ilustrativos das tecnologias. Não se abordam os conteúdos midiáticos de forma crítica, tanto os que estão dentro da escola, como fora dela. Trata-se de atitude semelhante ao que Gramsci (1929) aponta como função da escola burguesa de seu tempo, uma formação acrítica, seja a partir de qualquer conteúdo ou com quaisquer recursos.

Além da questão da formação acrítica, Jesus (1989) afirma que Gramsci também buscou relacionar o processo educativo burguês quanto à formação para o trabalho. Nesse sentido, mesmo na escola tradicional, em comparação com a profissional, há o trabalho de valores que preparam o indivíduo para o mercado de trabalho. É interessante observar que, além de dividir a escola entre tradicional e profissional, Gramsci também a aponta como dualista, uma vez que haveria uma escola para os pobres, com tendências bem mais profissionalizantes, e outra para os ricos/burgueses, em que processos culturais pudessem ser aglutinados. Tal diferenciação, a partir de Manacorda (2008), ocorre, pois as duas escolas têm funções diferentes: uma forma o trabalhador, a outra, o patrão. A primeira ensina, consensualmente, como ser explorado; a outra, como explorar. A escola tradicional, então, preocupa-se com a "adaptação imediata do indivíduo aos novos sistemas de trabalho fabril, com a criação dos correspondentes hábitos psicofísicos" (MANACORDA, 2008, p. 141).

Ainda sobre essa divisão da escola, Gramsci aponta uma proposta de diferenciação do ensino, na Itália de sua época, em que se propunham três escolas diferenciadas. Segundo Jesus (1989, p. 107), havia o ensino "profissional, reservado aos operários e camponeses; o médio-técnico, para os pequenos burgueses; e o clássico para a classe dirigente".

No Brasil atual, notam-se algumas iniciativas do Governo Federal de profissionalizar os ensinos médio e superior. Carmen Moraes (2013) aponta que, em 1997, houve reformulação geral do ensino médio, feita pelo governo, visando, principalmente, adequar tal instância de ensino "às novas demandas econômicas da sociedade globalizada, portadora de

novos padrões produtivos de modernidade e competitividade" (MORAES, 2013, p. 107). Criou-se, então, uma escola para servir aos interesses do mercado e, a partir de Gramsci, formar indivíduos incompletos. Moraes afirma que tais mudanças foram feitas

> em nome de compromissos imediatos com as Agências Internacionais, como o Banco Mundial, principal instância de formação da política educacional dos chamados países em desenvolvimento, o governo está implementando uma série de reformulações jurídicas que redesenham a área educacional (MORAES, 2013, p. 110).

Já quanto às mudanças no ensino superior, Brandão (2013) afirma que o Governo Federal investiu, e ainda fomenta, a formação superior tecnológica, em que são oferecidos cursos superiores com a metade da duração de um tradicional. Tais cursos têm como objetivo

> oferecer um tipo específico de curso superior para aqueles membros da classe trabalhadora que lograrem obter uma educação superior. Este curso, "menos denso", isto é, com baixa base teórica e grande foco na prática, de curta duração, voltado pragmaticamente para um posto de trabalho, é uma das facetas da sociedade de classes – uma educação "menor" para uma classe social "mais baixa" (BRANDÃO, 2013, p. 191).

Em ambos os casos, nota-se uma preocupação em atender, principalmente, aos interesses da burguesia, que busca mão de obra mais qualificada para seus postos de trabalho. Porém, a educação tecnológica pode ser colocada como um interesse da própria classe trabalhadora que, pelo consenso da importância da formação para o trabalho, busca qualificação rápida. Leão (2013, p. 20), ao relacionar tanto as mudanças no ensino médio, como no superior, afirma que

> é no cruzamento das políticas educacionais para o ensino superior e para a chamada *educação profissional e tecnológica* que se pode compreender o todo, que, entre outros aspectos, significou o início da consolidação de cursos – e instituições – de nível superior diferenciados. Por um lado, atende às diferentes pressões sobre o ensino superior no país; seja pelos trabalhadores que concluem o ensino médio, seja pela parcela da burguesia que necessita trabalhadores com *qualificação* um pouco mais elevada, porém limitada para ocupar determinados postos de trabalho. Por outro, atende aos interesses privatistas da nova burguesia de serviços educacionais, passando esta a poder oferecer cursos superiores mais rápidos e mais baratos – sem ter de se preocupar com a produção do conhecimento.

Enfim, o Governo Federal criou mudanças educacionais, com a finalidade de satisfazer necessidades de seus parceiros, empresários que integram, também, um aparelho privado de hegemonia. Além disso, tais posicionamentos são semelhantes aos dos meios de comunicação privados e também divulgados por eles, interessados não só numa nova mão de

obra, mais qualificada tecnologicamente, mas, principalmente, em indivíduos semiformados. Assim, a capacidade de hegemonizar ideologias torna-se mais fácil, os consensos trabalhados são fortalecidos e, mesmo que de forma velada, o conformismo social é valorizado.

Segundo Manacorda (2008), o termo/conceito "conformismo social" foi utilizado, por Gramsci, para designar a produção de consensos relacionados à aceitabilidade de processos sociais. A produção desses consensos é mútua e ocorre tanto na escola, estimulada pelo próprio governo, como pela própria mídia. Gramsci (*apud* MANACORDA, 2008, p. 221) aponta que "há uma tendência ao conformismo no mundo contemporâneo, mais extensa e mais profunda que no passado; a padronização do modo de pensar e de agir assume dimensões nacionais e até continentais".

Manacorda (2008) afirma que, juntamente com o conformismo, Gramsci trabalha o conceito de americanismo, que estaria relacionado à capacidade de os Estados Unidos difundirem suas ideologias capitalistas pelo mundo, por isso, "proporções continentais". Desse modo, o conformismo, como uma de suas ideologias, torna-se consenso em diversas sociedades capitalistas. Manacorda afirma que a adoção do americanismo por diversos países, tanto em instâncias governamentais como pela burguesia, deu-se pela prosperidade da economia americana até a crise da bolsa de 1929.

Apesar de Gramsci não abordar o cinema de forma significativa, pois, como já dito, ele não chegou a vivenciar muitas experiências com ele, é possível relacionar o americanismo com o crescimento da indústria cinematográfica americana na década de 1920. Segundo Gonçalves (2000), o estilo de vida americano – *american way of life* – começou a estar muito presente nos filmes a partir da década de 1930. Porém, é possível encontrar, em Martin (1990), alusões a uma homogeneização[64] de padrões comportamentais em diversos países, a partir da segunda metade da década de 1920. Tais comportamentos estavam relacionados à compra de produtos referentes aos filmes e à adoção de hábitos dos personagens, como fumar e beber.

Porém, outro ponto que se aproxima bastante do americanismo apresentado por Gramsci está relacionado com comportamentos estimulados pelo capitalismo nos filmes, como a metáfora de *pra vencer na vida é só querer e se dedicar*. Nela se faz alusão ao fato de que todos teriam as mesmas oportunidades. Além desta, a metáfora de que *no final, tudo dará certo* carrega uma ideologia extremamente conformista, segundo a qual, *se não deu certo*, é porque ainda não chegou o final.

---

[64] Martin (1990) não faz referências a Gramsci em seu trabalho. Porém, utiliza o termo hegemonia em outros pontos de sua obra.

Trazendo a abordagem do conformismo para a realidade brasileira, pode-se notar uma nova abordagem de conteúdo e estética nas telenovelas, a partir da qual se busca uma identificação com classes populares. Salles e Silva (2013) apontam que há a presença de temas e personagens estereotipados que representariam essas classes. Além de a Indústria cultural estar interessada nesses consumidores, há o fator ideológico de suas representações. Os autores afirmam que os personagens geralmente são alegres, batalhadores, passam por dificuldades, mas, no final, tudo acaba bem. Enfim, há uma busca do conformismo dessas classes populares, como se a televisão estivesse dizendo para elas: "não mude de vida! A sua vida é tão boa que está até na novela! Conforme-se, assim está bom!"

Além do conformismo, outra questão elaborada por Gramsci, que também é muito importante para este trabalho, são algumas concepções do autor acerca da Universidade.

Segundo Manacorda (2008), Gramsci percebe a Universidade com um pouco mais de liberdade para buscar a consciência crítica, junto a seus alunos, do que a escola. Porém, o que acontece, geralmente, é que "o professor ensina a uma massa de ouvintes, desenvolve sua lição e vai embora" (GRAMSCI, 1982, p. 146). Então, como na escola, ainda persiste o princípio da transmissão de conteúdos na Universidade.

Gramsci, segundo Manacorda (2008), reconhece a importância da pesquisa acadêmica, da produção de conhecimentos. Porém, esses processos acontecem alheios aos alunos e também à sociedade. Há, na Universidade, um burocratismo intenso e um distanciamento da vida do país. É como se ela estivesse exercendo, apenas, duas funções básicas: transmitir conteúdos e produzir conhecimentos que se findam nela mesma. Não há envolvimento político nem a participação, muito menos a elaboração, de movimentos partidários que visem às mudanças sociais.

Para a primeira função, Gramsci aponta que poderia haver uma reformulação dos métodos de ensino, sugerindo a prática do seminário como fomentadora de debates e críticas.

> Trata-se, portanto, da questão do método do ensino universitário: na Universidade deve-se estudar ou estudar para saber estudar? Devem-se estudar fatos ou o método para estudar os fatos? A prática do seminário deveria justamente complementar e vivificar o ensino oral (GRAMSCI, *apud* MANACORDA, 2008, p. 205).

Na Universidade, faltam discussões, elucubrações e ações, sendo que as últimas estariam relacionadas à participação social da Universidade, que poderia, inclusive, atuar na formação partidária. Segundo Manacorda (2008, p. 204), "os partidos renunciam a uma atividade teórica, cultural, formativa, e isso traz consigo a formação inadequada de

dirigentes”. A Universidade, partindo do princípio da educação para a consciência coletiva, portanto, poderia estar em diversas instâncias, incluindo a escola. Porém, principalmente no que tange à pesquisa, a Universidade está se desenvolvendo para atender ao mercado. As demandas de pesquisa surgem do mercado, e é fato que tais descobertas submetem-se às ideologias capitalistas, negando a busca da consciência coletiva.

Jesus (1989, p. 113) acrescenta que a “a Universidade italiana contemporânea de Gramsci é a escola da classe dirigente propriamente dita, é o mecanismo através do qual são selecionados os indivíduos das outras classes para incorporá-los ao pessoal governativo, administrativo e dirigente”. Ao analisá-la, Gramsci coloca a questão: “Como, porém, o proletariado chegará à universidade?”. Não há espaço para ele e, mesmo se houvesse, o que poderia acontecer seria uma catequização para que este aderisse aos valores burgueses. Enfim, Manacorda (2005) resume, a partir de Gramsci, que “o problema fundamental é o método e o objetivo do ensino universitário”.

Gramsci (1982) ainda acrescenta, à sua discussão levantada sobre a Universidade, que o papel do intelectual precisa ser revisto. Existem intelectuais na Universidade, mas fora dela também, como os que servem diretamente à burguesia. A questão é que os intelectuais das Universidades, como dito, estão servindo, aos poucos, aos interesses burgueses. Porém, isso é reversível, pois, segundo Gramsci (1982, p. 10)

> a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é "mediatizada", em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os "funcionários". Poderia-se medir a "organicidade" dos diversos estratos intelectuais, sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental,

É preciso manter, e na maioria dos casos até resgatar, o intelecto universitário, pois pode começar aí, e a partir daí, o desenvolvimento de consciências críticas coletivas. Isso porque

> quando existe a faculdade crítica, a história não é mais um livro de novelas, nem a biografia um romance; os oradores e as publicações do dia perdem a infalibilidade; a eloquência não substitui o pensamento, nem as afirmações corajosas ou as descrições coloridas ocupam o lugar de argumentos". A disciplina universitária deve ser considerada como um tipo de disciplina para a formação intelectual, realizável também em instituições não "universitárias" em sentido oficial (GRAMSCI, 1982, p. 146)

4.3 **Hegemonia e Comunicação**

Algumas relações entre hegemonia e comunicação, apontadas por Gramsci, já foram apresentadas no item anterior. Neste item, serão abordadas questões mais específicas relacionadas à Comunicação, principalmente quanto à Imprensa.

Gramsci considerava os meios de comunicação como aparelhos privados de hegemonia e percebia relações intrínsecas entre estes, o Estado e a burguesia, em que tais meios funcionavam como divulgadores de ideologias relacionadas a essas instâncias. A importância da Imprensa para Gramsci era tão grande, que ele atribuiu a ela o segundo lugar em uma ordem decrescente de meios possíveis divulgadores de ideologias. Tal relação, segundo Manacorda (2008, p. 293), era a seguinte: “01) Escola; 02) Os Jornais; 03) Os Escritores de arte e os populares; 04) O Teatro e o cinema sonoro; 05) O Rádio”.

O jornal impresso é um dos meios mais dinâmicos na transmissão de ideologias, por sua penetração e periodicidade diária, que alcança cada vez mais leitores, financiado por grandes empresários e pelo próprio Estado. Gramsci (1982, p. 163) afirma que os leitores devem ser percebidos a partir de dois pontos de vista principais

> 1) como elementos ideológicos, "transformáveis" filosoficamente, capazes, dúcteis, maleáveis à transformação; 2) como elementos "econômicos", capazes de adquirir as publicações e de fazê-las adquirir por outros. Os dois elementos, na realidade, nem sempre são destacáveis, na medida em que o elemento ideológico é um estímulo ao ato econômico da aquisição e da divulgação.

Tais fatores, ao serem levados em conta, quando da publicação de jornais e revistas, geraram uma segmentação de periódicos, diários ou semanais, voltados para públicos específicos. Dessa forma, atraem também anunciantes interessados nesse público segmentado. Porém, Gramsci (1982) afirma que o domínio de tal meio de comunicação pela classe popular é de extrema urgência ou, ainda, que os intelectuais (ou membros partidários) o façam primeiro. O controle do meio de disseminação de informações, o meio de comunicação, é parte do controle hegemônico.

Gramsci (1982) aborda também a criação de jornais alternativos, populares. Porém, se ainda assim os jornais tradicionais continuam, a concorrência será desleal. É válido sempre lembrar que quem sustenta a grande Imprensa é o próprio Estado ou a burguesia. No Brasil, as pressões para a democratização da comunicação, ou seja, a saída dos meios de comunicação das mãos de monopólios comerciais existe já há algum tempo.

Moreira (2013) tece um panorama histórico da formação dos conglomerados de comunicação no Brasil, principalmente relacionado ao jornalismo. Segundo o autor, logo após o surgimento do jornal impresso, começaram tentativas, por parte da burguesia, de dominar tal meio, pois essa elite dominante, principalmente nas grandes capitais, logo percebeu o poder ideológico do jornal. Os primeiros conglomerados começaram a aparecer, mas o desenvolvimento de um meio de proporção/adesão nacional demorou alguns anos para lograr êxito.

Entre os primeiros conglomerados de sucesso, estavam *O Globo*, de Roberto Marinho, e *Diários Associados*, de Assis Chateaubriand. A partir da década de 1920, tais empresários começaram a ficar mais próximos de governos e de outros empresários. Isso, segundo Moreira (2013), foi fundamental para a expansão desses jornais que, aos poucos, foram se tornando aparelhos privados de hegemonia.

Quanto à questão da abrangência/adesão de jornais impressos pelo território italiano, Gramsci (1982) aponta que essa conquista não seria uma tarefa simples, pois

> a elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea requer múltiplas condições e iniciativas. A difusão, por um centro homogêneo, de um modo de pensar e de agir homogéneo é a condição principal, mas não deve e não pode ser a única. Um erro muito difundido consiste em pensar que toda camada social elabora sua consciência e sua cultura do mesmo modo, com os mesmos métodos, isto é, com os métodos dos intelectuais profissionais (GRAMSCI, 1982p. 173).

A partir dessa colocação e, voltando a Moreira (2013), pode-se questionar quão grandes foram as alianças entre os primeiros conglomerados e o Estado/burguesia, para que conseguissem se disseminar pelo país inteiro e hegemonizar ideologias. É válido ressaltar que o jornal *O Globo* faz parte das *Organizações Globo*, principal Indústria cultural e aparelho privado de hegemonia brasileiro.

Gramsci (1982, p. 175) afirma que as modificações no modo de pensar não acontecem por meio de “explosões”, mas por “combinações sucessivas de fórmulas de autoridade variadíssimas e incontroláveis”. Há a falsa consciência de mudanças rápidas de conceitos e ideologias divulgadas e, muitas vezes até criadas, pela própria mídia. Porém, as mudanças realmente densas ocorrem aos poucos, também controladas e gerenciadas por esse aparelho privado de hegemonia, que, como afirma Moreira (2013, p. 14), “forma gostos, cria mitos e reforça padrões de comportamento”.

Contudo, todos os dias, os jornais precisam vender notícias que chamem a atenção do leitor, desde o “jornal de informação ou ‘sem partido’ explícito”, ao “jornal de opinião, do

órgão oficial de um determinado partido; ou ainda, o jornal popular" (GRAMSCI, p. 188). As formas de chamar a atenção são distintas, mas o fundamento é o mesmo, seja para divulgar atos políticos ou discorrer sobre um assassinato.

Quanto à Imprensa atual, nota-se também essa estratégia de segmentação apontada por Gramsci. Segundo Tristão e Musse (2013), a segmentação acontece principalmente a partir de critérios socioeconômicos, em que um jornal popular seria o mais barato de uma linha de impressos produzidos por um conglomerado de comunicação, como as *Organizações Globo*. Estas, no Rio de Janeiro, possuem três jornais voltados para públicos diferentes: *O Globo*, mais antigo e voltado para as classes A e B; *Extra*, para a classe C e *Expresso*, para as classes D e E.

Tristão e Musse (2013) pontuam que os jornais populares são, geralmente, campeões de venda e, além do preço, utilizam formas simples, parciais, humoradas e sensacionalistas na transmissão de notícias, o que pode impedir, muitas vezes, um comportamento crítico perante os próprios fatos noticiados. Além disso, os posicionamentos desses jornais, para classes economicamente inferiores, partem da visão estereotipada de que tais classes só gostam/consomem produtos culturais superficiais.

> Esse jornalismo é voltado para uma camada da população que, segundo o imaginário construído em anos de história, está em busca de sensações e divertimento, seja qual for o assunto tratado. Por esse imaginário difundido, indivíduos das classes C e D têm por opção jornais que primam por uma linguagem popular (com uso de gírias e palavras), fotos de mulheres seminuas nas capas, que também têm pequenas chamadas, muitas vezes com duplo sentido, das notícias do dia (PAULA, 2009 *apud* TRISTÃO; MUSSE, 2013, p. 48).

Nesse mesmo sentido, é possível fazer uma comparação do jornal popular com a instância cinematográfica brasileira do conglomerado de comunicação citado. Os filmes que entram em cartaz com o selo *Globo Filmes* buscam atingir uma grande quantidade de público e, para isso, trabalham com comédias de histórias simples, com esquema pré-definido a partir da narrativa clássica e com a abordagem estereotipada de diversos segmentos sociais (RUY; SILVA, 2012).

Como os jornais, esses filmes populares, pelos tipos de abordagens que fazem em seus enredos, também não contribuem para um posicionamento crítico do espectador frente aos mesmos e aos temas que trabalham, além de transmitirem ideologias relacionadas às suas parcerias político-econômicas, pois a *Globo Filmes* é um aparelho privado de hegemonia. Diante disso, pretende-se abordar que características e ideologias, relacionadas ao professor e à escola, os filmes escolhidos para análise apresentam e pretendem hegemonizar.

5 EM CAMPO COM O CINEMA BRASILEIRO – ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE FILMES NACIONAIS

Neste capítulo, inicialmente, há o desenvolvimento do método e de abordagens teóricas relacionadas à Análise Crítica do Discurso aplicada a filmes, discussão que foi iniciada no item sobre metodologia. Após isso, passa-se à análise dos filmes propostos: *Uma professora muito maluquinha, Verônica e Qualquer gato vira-lata.*

5.1 Análise Crítica do Discurso Aplicada a Filmes – uma Abordagem Teórico-Metodológica

A análise fílmica apresentada por Vanoye; Goliot-Lété (1994) aborda três instâncias principais: a do espectador comum que, em narrativas clássicas, é envolvido em processos de identificação com a história; a do crítico de cinema, que analisa o filme a partir dos elementos que o constituem, desmembrando-o e reconstruindo-o, e a do pesquisador, que pode elencar diversas abordagens para sua análise. Mascarello (2006a) afirma que as pesquisas brasileiras, que se utilizam da análise fílmica, são, em sua maioria, textuais. Isso quer dizer que tais pesquisas restringem-se ao enredo do filme e à sua relação com a linguagem cinematográfica.

Essa pesquisa realizou três análises fílmicas, partindo da Análise Crítica de Discurso de Fairclough (2001). As instâncias propostas pelo autor, em diversos momentos, foram adaptadas a partir do objeto analisado: o filme. Antes da aplicação de métodos/conceitos da ACD aos filmes propostos, faz-se uma apresentação dos principais conceitos envolvidos, que permeiam questões teórico-metodológicas relacionadas a tal análise.

Como apontado na metodologia, Fairclough (2001) propõe o estudo da linguagem enquanto prática social, e não como uma instância individual e isolada. Essa abordagem possui várias implicações, dentre elas o fato de o discurso ser um modo de ação e representação para/sobre os outros, tanto por pessoas como por instituições. Nessa pesquisa, os filmes analisados são produzidos por uma Indústria cultural, que utiliza os filmes como modos de ação e representação de seus interesses econômicos e ideológicos. Outra implicação diz respeito ao fato de o discurso ser “moldado e restringido pela estrutura social”

(FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Com base no que foi exposto, a Indústria cultural molda/restringe os discursos de seus filmes a partir de seus interesses.

Além da característica de representação do discurso, Fairclough afirma que "o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em seu significado" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Quanto ao aspecto construtivo do discurso, o autor afirma que há três instâncias básicas: a construção de identidades sociais, de relações sociais e de sistemas de conhecimento e crença. Essas três instâncias correspondem, diretamente e respectivamente, a três funções da linguagem: identitária, relacional e ideacional. Quanto à análise fílmica, é possível perceber que, principalmente na narrativa clássica, as construções/apresentações dessas três instâncias são muito claras e de fácil entendimento do espectador. Tanto as identidades como as relações sociais, buscando-se Adorno (1995), são geralmente concebidas a partir de estereótipos que são reafirmados ou servem para se fazer contrapontos com outros perfis apresentados. Os estereótipos facilitam o processo de identificação do espectador com o filme e, a partir disso, as construções dos sistemas de crença e conhecimento são trabalhadas pela Indústria cultural, dentro do próprio filme e a partir de seus interesses.

As três funções da linguagem acontecem simultaneamente e fazem parte da prática discursiva que, por sua vez, pode contribuir "para reproduzir a sociedade, mas também para transformá-la" (ADORNO, 1995, p. 92). A transformação social pode tanto estar relacionada a interesses dos produtores do discurso, no caso dos filmes da Indústria cultural; como pode estimular a autonomia crítica dos indivíduos. Nesse último caso, pode-se exemplificar o cinema como instrumento de conscientização social crítica, como nos filmes de Sérgio Bianchi: *Cronicamente inviável* (2000) e *Quanto vale ou é por quilo?* (2005). As duas obras apresentam enredos que fogem aos parâmetros da narrativa clássica e, além de apresentarem duras críticas aos problemas sociais, convidam o espectador a discutir tais problemas e os próprios filmes. Eles não se constroem como verdades nem como espelhos para os espectadores, ou seja, o discurso pode ser restringido/moldado por interesses econômicos, mas também trabalhado para a mudança social. Como afirma Fairclough (2001, p. 92), "é importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar erros de ênfase indevida", em que só se vislumbraria um processo possível para o discurso.

A prática discursiva e a prática social possuem uma estreita relação, em que "a prática discursiva não se opõe à prática social: a primeira é uma forma particular da última". Quanto aos filmes produzidos pela Indústria cultural, pode-se afirmar que eles são práticas discursivas

imbuídas, restringidas e moldadas pelas práticas sociais da indústria que os produziu. De acordo com Fairclough (2001, p. 99), para a compreensão das práticas sociais, é preciso referenciar os "ambientes econômicos, políticos e institucionais nos quais o discurso é gerado". Partindo dessa afirmação, as práticas sociais das *Organizações Globo* foram construídas, neste trabalho, levando-se em conta tais ambientes e tendo como referenciais os conceitos de Indústria cultural e hegemonia.

Fairclough (2001) propõe uma análise discursiva que parta de uma concepção tridimensional do discurso, em que a dimensão mais abrangente é a prática social. Após isso, há a constituição da prática discursiva e, dentro desta, do texto. Na abordagem da metodologia, tais instâncias foram desenvolvidas e aplicadas à análise fílmica. É importante ressaltar, nesse ponto, que "não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões do discurso" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 275). Pode-se começar, então, por questões da prática social, discursiva ou textual. Nas análises realizadas, houve diferentes formas de entrada nas questões discursivas.

Em *Uma professora muito maluquinha*, abordou-se o texto e a prática discursiva de forma conjunta, adaptadas para a linguagem cinematográfica. Em determinados pontos, começou pela análise textual e, depois, seguiu para a prática discursiva, e vice-versa. Já em *Verônica*, a análise começou por um dos pontos relacionados à prática social, principalmente quanto à tendência do uso de ação e violência em filmes nacionais. Depois, foram trazidas questões textuais e da prática discursiva. Em *Qualquer gato vira-lata*, as três instâncias discursivas foram trabalhadas ao mesmo tempo, de acordo com o próprio discurso que o filme apresentou.

É interessante observar que os discursos são construídos nos filmes, principalmente, pelos personagens. Estes estão dentro de um enredo, de uma história, que, por sua vez, é concebida por roteiristas que, a partir das falas e ações dos personagens, desenvolvem as práticas discursivas dos filmes. Esses roteiristas fazem tudo isso a partir das práticas sociais da Indústria cultural produtora, que, como afirmam Adorno e Horkheimer (2009), tem mecanismos para vigiar e controlar todas as instâncias de seus processos produtivos.

Quanto às práticas sociais, Fairclough (2001, p. 247) afirma que elas estão passando por mudanças, a partir de tendências relacionadas ao social e ao cultural. Tais mudanças

permeiam não só a prática social, mas também a discursiva e o texto. O autor aponta duas tendências principais: "democratização e comodificação"[65].

A democratização do discurso, segundo Fairclough (2001, p. 248), refere-se "à retirada de desigualdades e assimetrias dos direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas". O autor afirma que está havendo, cada vez mais, a supressão de marcadores explícitos de hierarquia, gerando simetrias falsas, como se as desigualdades estivessem sendo diminuídas. "A tendência de eliminar marcadores explícitos de poder está intimamente ligada à tendência à informalidade: é nos tipos mais formais de situação que as assimetrias de poder e *status* são as mais nítidas" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 251). A valorização da conversação, atualmente, traz consigo uma ilusão de simetria, como se todos tivessem voz, pudessem falar e o que falassem fosse ouvido e gerasse algum tipo de transformação.

A Indústria cultural atual, em especial a televisão, tem trabalhado com a busca da informalidade do discurso e o estímulo ao processo conversacional, no intuito de dar ao espectador a sensação de que ele também participa das decisões midiáticas. Exemplos disso são o *reality show*, em que o espectador escolhe o vencedor, e programas que se dizem populares, como o *Esquenta*, da *TV Globo*, em que se afirma dar voz ao povo, e a relação deste com a apresentadora é, de certa forma, simétrica. Entretanto, nesses dois casos, os discursos ainda continuam restringidos. Há até a abertura de um canal para o espectador, mas tudo o que venha a fluir por esse canal é censurado pela prática discursiva inerente à televisão, que visa ao lucro, e essa busca de informalidade é também uma estratégia para se atingir tal objetivo, uma vez que a empatia com o público, por achar que faz parte do processo, é aumentada. Dessa forma, persiste o controle ideológico/econômico por parte da Indústria cultural, e as relações assimétricas desta com o espectador são apenas maquiadas.

A segunda tendência, apontada por Fairclough (2001, p.255), é a comodificação. Segundo o autor,

> a comodificação é o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias.

Fairclough (2001, p. 257)exemplifica a comodificação a partir do discurso educacional contemporâneo, que está sendo dominado por um vocabulário de "habilidades", em que não

[65] Fairclough aponta mais uma tendência: a tecnologização (do discurso). Porém, foram escolhidas as duas tendências acima – democratização e comodificação – pelas proximidades conceituais deste trabalho com elas.

há só a palavra habilidade, “que são atributos apreciados dos indivíduos”, mas também outras lexicalizações relacionadas a ela, como: “treinamento de habilidades, uso de habilidades, transferência de habilidades”. A escola trabalha com a detecção de habilidades nos indivíduos e com a transmissão de outras habilidades necessárias ao crescimento do aluno e, segundo o autor, tais habilidades estão sendo direcionadas, cada vez mais, para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Retomando Adorno (1996), a gestão de habilidades, pelo discurso educacional atual, é uma prática semiformativa, pois não visa à formação de indivíduos críticos. Ensinam-se apenas profissões, ou modos de se fazer/realizar um trabalho. Portanto, as habilidades necessárias ao crescimento do aluno, que a escola atualmente trabalha, não são pensadas a partir de uma perspectiva crítica, mas de uma perspectiva funcional à economia capitalista.

A partir da metodologia e dos conceitos relacionados à Análise Crítica do Discurso, abordados tanto neste capítulo como na metodologia, propriamente dita, parte-se para as análises dos filmes, tendo como referenciais os conceitos de Indústria cultural, hegemonia e endereçamento. Em ordem, são apresentadas as análises de *Uma professora muito maluquinha, Verônica e Qualquer gato vira-lata.*

5.2 **Uma Professora Muito Maluquinha**

Uma professora muito maluquinha (2011), entre os filmes abordados neste trabalho, é o que possui mais ligações diretas com a escola e a prática docente. Todo o seu enredo gira em torno de uma personagem, a professora Cate, e o cotidiano de seu primeiro emprego, como docente, em uma escola primária de uma cidade do interior do país.

A análise desse filme dá-se, inicialmente, a partir da apresentação/discussão dos processos de endereçamento que o envolvem. Tal abordagem é válida, pois o filme promove uma estreita relação de identificação com o público a partir das práticas docentes e discentes que apresenta.

Após a discussão sobre o endereçamento, parte-se para a Análise Crítica do Discurso. A análise inicial ocorre a partir da prática discursiva e do texto, em que os dois são alternados, com relação a qual é abordado primeiro, dependendo do trecho trabalhado. Quanto ao texto, parte-se dos pontos de entrada semânticos, sintáticos e/ou pragmáticos (BARRETO, 2013) e levantam-se informações frente aos recursos de linguagem cinematográfica utilizados. Dessa

forma, chega-se à prática discursiva a partir das funções da linguagem identitária, relacional e ideacional (FAIRCLOUGH, 2001). Ainda quanto à prática discursiva, são levantados pontos que remetem aos conceitos de Indústria cultural e hegemonia, que permeiam a própria prática discursiva e que estão interligados com a prática social. A prática social é analisada no item seguinte, mais à frente, relacionando-se aos interesses da Indústria cultural e de seus parceiros econômicos quanto à produção do filme.

5.2.1 Endereçamento e mimese – para quem é esse filme?

Uma professora muito maluquinha é classificado como um filme infantil pelos seus próprios produtores. Um filme infantil, geralmente, é endereçado a crianças, mas este, em especial, é direcionado tanto a professores como a crianças, principalmente as que frequentam a escola. A partir de Ellsworth (2001), pode-se afirmar que o endereçamento visa levar o espectador a um processo de mimese. Por isso, um filme, ao ser endereçado a algum grupo social, busca retratar características comuns a esse grupo, que geralmente estão ligadas a estereótipos/tabus que circulam socialmente sobre tal grupo (ADORNO, 1995).

Além da utilização de imagens estereotipadas, os produtores do filme também buscam "controlar tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme" (ELLSWORTH, 2001, p. 24). A narrativa é construída/controlada no sentido de guiar o espectador para as identificações que os produtores querem que aconteçam. Para isso, utilizam-se da estrutura das narrativas clássicas, em que o espectador entra dentro da história e, guiado pela própria narrativa, identifica-se com elementos escolhidos para tal. A construção da narrativa clássica, em termos de discurso, pode ser apontada como uma característica da prática discursiva da Indústria cultural e do Cinema, pois seus produtores restringem os sentidos da narrativa de acordo com seus interesses ideológicos e econômicos (FAIRCLOUGH, 2001).

Uma professora muito maluquinha possui um narrador-personagem, o garoto protagonista do filme, que conta a história em primeira pessoa, apesar de, em diversos momentos, a história mudar a narrativa para terceira pessoa, pois o garoto-narrador não está presente em todas as cenas. Essa quebra na narrativa foge aos parâmetros da narrativa clássica, que prevê o uso de apenas um tipo de narrativa durante todo o filme. Porém, essa dualidade, garoto-narrador e ausência de narrador, ajuda o filme a ser endereçado tanto para a

criança como para o professor. Portanto, mesmo com essa quebra de narrativa, o filme conduz a história de uma forma clássica, em que tudo é muito bem explicado e previsível.

Por exemplo, nas cenas em sala de aula, o filme apresenta como deve ser, ou não, uma aula inovadora. As aulas de Cate sempre têm uma novidade, e as outras, não. São cenas endereçadas aos professores e às crianças que, a partir do processo de mimese, podem se perguntar: Qual dessas professoras eu quero ser? Ou, no caso das crianças, qual dessas professoras eu quero ter? Quanto aos processos de identificação, tais como esses, Ellsworth (2001, p. 25) alerta para o fato de que

> embora os públicos não possam ser simplesmente posicionados por um determinado modo de endereçamento, os modos de endereçamentos oferecem, sim, sedutores estímulos e recompensas para que se assumam posições de gênero, *status social*, raça, nacionalidade, atitude, gosto, estilo às quais um determinado filme se endereça.

No enredo de *Uma professora muito maluquinha*, há diversas recompensas que levam o professor a se identificar com Cate, e as crianças, com os alunos dela. Para recompensar as professoras espectadoras, apresenta-se Cate como uma mulher bonita, alegre e desejada por todos os homens da cidade, até pelo padre, em contraposição às professoras feias e mal-humoradas. Para recompensar as crianças, mostram-se alunos felizes, unidos e que se divertem nas aulas da professora Cate, em oposição às crianças insatisfeitas por terem aulas com as professoras feias e mal-humoradas.

As identificações endereçadas, portanto, acontecem pelo trabalho com estereótipos e pelas recompensas atreladas aos personagens. No entanto, para que tudo isso flua, o filme precisa de texto, fala e imagem bem coerentes. Fairclough (2001, p. 113) afirma que "um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo 'faça sentido'". O texto de *Uma professora muito maluquinha* é coerente, uma vez que toda a narrativa é construída com a intenção de deixar bem claro que a professora Cate é do bem e um exemplo a ser seguido, assim como as outras professoras são más, e seus comportamentos, na vida real, devem ser evitados.

Ainda com relação aos processos de endereçamento e mimese, é interessante observar que *Uma professora muito maluquinha* vai além do próprio filme, com a realização/gestão de um *site*[66] na internet. Tal portal foi lançado antes da estreia do filme e esteve no ar até o momento do término dessa pesquisa.

---

[66] www.professoramaluquinha.com.br

O conteúdo do *site* é escrito em um quadro-negro virtual, em que há os seguintes tópicos: *Sala de Aula*, *Recreio* e *Pedagógico*. No tópico *Sala de Aula*, há subtópicos relacionados diretamente ao filme, como *sinopse, elenco, ficha técnica e contato*. No *Recreio*, há subtópicos como *bastidores*, *entrevistas*, *fotos* e *quadro-negro*. Os três primeiros subtópicos relacionam-se a curiosidades dos bastidores, e o último, a uma brincadeira em que a criança pode desenhar em um quadro-negro virtual com um giz virtual. O tópico *Pedagógico* não tem subtópicos e, quando se clica nele, abre-se uma página em que é possível baixar um *folder*, denominado de *Cartilha Pedagógica – usos pedagógicos para o filme* (ANEXO B).

As informações e atividades do *site* são endereçadas tanto para crianças como para professores. Nos bastidores, há fotos dos atores mirins divertindo-se, assim como fotos posadas dos atores adultos, além de diversas entrevistas envolvendo as crianças, os galãs e a atriz principal. Enfim, o *site* busca alimentar a aura em torno do filme (BENJAMIN, 2012), sendo que essa aura está diretamente ligada aos processos de identificação com os personagens e o enredo.

No *site*, entre as atividades voltadas para as crianças, nota-se que houve a realização de um *Concurso Cultural*, a partir do ícone *Resultado do Concurso Cultural*. Tal concurso teve como tema *Minha Lembrança de Escola* e tinha a seguinte descrição:

> Que tal homenagear seu professor maluquinho preferido? Ou relembrar os inesquecíveis anos de escola? Para participar da promoção e concorrer a diversos prêmios, tudo que precisa fazer é enviar pra gente uma frase, foto, gravura, colagem, desenho, ou vídeo que homenageie suas lembranças de escola. Também incentivamos aos pais, tios, avôs e cia que estimulem os pequenos a sua volta a participarem dessa brincadeira, e demonstrarem seu carinho pelo mestre e amigos! Os Materiais enviados serão analisados por uma comissão julgadora. Serão escolhidos 10 dentre aqueles que se inscreverem. Prêmios: O Participante vencedor será contemplado com uma exibição do filme em sala de cinema da cidade em que o mesmo resida, exibição esta que será exclusiva para até 80 (oitenta) convidados do ganhador e realizada mediante agendamento prévio. Os outros 9 (nove) ganhadores serão contemplados com kits do Filme contendo: 01 camiseta + 01 cartaz + 01 cd da trilha sonora + 01 livro que deu origem ao Filme (*SITE* DO FILME UMA PROFESSORA MALUQUINHA, 2013).

A partir dessa descrição do concurso, é possível remeter-se a Ellsworth (2001, p. 14), que afirma que “os filmes (não só) visam e imaginam determinados públicos. Eles também desejam determinados públicos”. O concurso é voltado diretamente para crianças, mas envolvem suas famílias e seus professores, ou seja, o filme está estimulando a participação e chamando a atenção do público que ele deseja para si. Enquanto estratégia de marketing, ele segmentou o público e escolheu para quem se posicionar (KOTLER, 2006).

Os prêmios do concurso remetiam-se ao próprio filme ou a produtos agregados a ele, que também eram vendidos em lojas, como o CD com a trilha sonora e o livro que deu origem ao filme. Há, então, um estímulo ao consumismo, pois quem não ganhou pode ter tido o desejo de comprar. A partir de Kotler (2006), pode-se afirmar que esse concurso é uma estratégia de promoção de vendas, totalmente coerente com a proposta de um filme que é produto da Indústria cultural que, segundo Adorno e Horkheimer, visa ao lucro e, de diversas formas/estratégias, ao "triunfo do capital investido" (2009, p. 08).

Além disso, voltando-se ao trabalho da aura do filme, com base no *site*, nota-se que este contribui para o processo de hegemonização de ideologias mesmo após a obra ter saído de cartaz. É a Indústria cultural utilizando-se das novas tecnologias para dominar ainda mais o tempo livre, tanto do professor, trabalhador, como do aluno, fora da sala de aula (ADORNO, 2009).

Finaliza-se este subtópico reiterando-se a importância de se perceber o filme *Uma professora muito maluquinha* como sendo endereçado, principalmente, a professores e crianças/estudantes. O principal elemento de sua prática discursiva, a narrativa clássica, restringe sentidos, principalmente os que poderiam levar a uma postura crítica do espectador. No próximo subtópico, haverá a Análise Crítica do Discurso a partir do enredo do filme.

5.2.2 Adentrando a história – análise crítica do discurso fílmico

Após as discussões sobre endereçamento, passa-se para a Análise Crítica do Discurso fílmico a partir da construção/apresentação da história, levantando-se pontos que são importantes para a análise tridimensional, relativos ao texto e à prática discursiva, pois, como afirmado, a prática social será trabalhada no próximo tópico. Além do filme, há também a discussão do material pedagógico disponível no *site*: *Cartilha Pedagógica – usos pedagógicos para o filme.*

5.2.2.1 A educação e o professor tradicionais como vilões

Adorno (1995) levanta alguns tabus relacionados à educação, que circulam socialmente, principalmente no que se refere à utilidade da prática educativa. A educação e a escola seriam instâncias em que o conhecimento é transmitido, ou seja, as crianças vão à escola para aprender alguma coisa que é ensinada. Dessa forma, se uma criança já sabe o que será ensinado na escola, pode-se afirmar que, para tal criança, a escola não terá nenhuma utilidade. Logo nas primeiras cenas de *Uma professora muito maluquinha*, observa-se um posicionamento semelhante a esse tabu apresentado por Adorno (1995), em um diálogo entre Luiz, o garoto protagonista, e sua mãe.

> MÃE – *Luizinho, acorda, que está na hora de você ir pra escola.*
> LUIZ (resmungando) – *Eu já sei ler!*
> MÃE – *Eu sei que você já sabe ler, mas, agora, você vai ter coleguinha e vai ter uma professora de verdade! Vai ter uma escola que você vai gostar de tudo!*
> LUIZ (resmungando) – *Mas eu não quero ir pra escola, estava bom do jeito que estava!*
> A mãe busca um par de sapatos novos e mostra ao filho.
> LUIZ (resmungando) – *Sapato, mãe?!*
> MÃE – *Uai, filho, tem que ir chique pra escola!*

O discurso de Luiz expressa uma concepção de escola enquanto lugar de transmissão de conhecimentos, no caso, o ensinar a ler. E, como Luiz já sabe ler, para ele a escola não tem nenhuma utilidade. Sua mãe, no intuito de convencê-lo do contrário, na verdade, acaba reforçando ainda mais a opinião do filho, pois, em seu discurso, ela não apresenta nenhuma característica/qualidade da escola que vá de encontro à opinião de Luiz, ou que o empolgue, nem mesmo o fato de ele vir a ter uma "professora de verdade", poder socializar com colegas, ou ficar feliz por frequentar um lugar "chique", pois o menino logo retruca dizendo que "estava bom do jeito que estava".

Segundo Fairclough (2001, p. 22), "os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as 'constituem'". Tanto o discurso de Luiz como o de sua mãe não constroem a escola enquanto uma entidade crítica/séria. A mãe de Luiz, apesar de dizer que ele terá uma "professora de verdade", não atribui a isso nenhuma característica que defina o que é ser "de verdade". Além disso, ela agrega um sapato novo e o adjetivo "chique" ao fato de ir à escola, caracterizando-a como um local formal e fútil. Já Luiz descontrói a necessidade/funcionalidade da escola ao dizer que "estava bom do jeito que estava". Apesar de o enredo não mostrar o processo educativo por qual Luiz passou até então,

pode-se afirmar que este não ocorreu em uma escola tradicional nem com professores tradicionais, ou seja, o aprendizado de Luiz ocorreu em outras instâncias, evidenciando e valorizando tal possibilidade. Enfim, os discursos dos dois personagens, que iniciam o filme, começam com a negação/deturpação do que são a escola e o professor.

Quanto aos aspectos sintáticos da linguagem cinematográfica, nota-se que a cena descrita é construída com uma música melancólica de fundo, da mesma forma como a atriz que interpreta a mãe tem uma expressão de receio/medo ao acordar o filho. A iluminação é amarelada, intensificando a melancolia, o que contribui para dar ainda mais razão à opinião de Luiz, pois tanto o discurso falado, quanto a imagem, enaltecem o medo que a mãe tem de confrontar o posicionamento do filho frente à escola. Esse posicionamento, inclusive, parece já ter sido defendido, pelo próprio Luiz, em ocasiões anteriores, dado o medo/cuidado da mãe ao chegar ao quarto e falar com o filho. Dessa forma, tanto o texto, quanto a imagem, apresentam um discurso que constrói a escola como uma entidade desnecessária, e o professor, uma função vazia, mesmo que atrelada à adjetivação “de verdade”.

É estranho, mas ao mesmo tempo coerente, que um filme que se passa na escola negue a própria escola, tanto em seu início como no decorrer do enredo. Isso é curioso, pois, como afirma Fairclough (2001, p. 93), “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas”. Então, se o filme é endereçado para professores e crianças/estudantes, ele deveria se pautar na construção enraizada da escola. Contudo, ele não o faz, por isso o adjetivo “estranho”. Entretanto, esse adjetivo pode mudar para “coerente” ao se perceber que o filme traz uma nova concepção de escola e professor, em sua prática discursiva, com o intuito de ser hegemonizada. Para que o processo de hegemonização dessa nova concepção de escola/professor aconteça, é preciso negar a estrutura existente e exaltar a nova proposta. É por isso que o filme começa, e continua, com a negação da escola/docência tradicional, para mostrar ao espectador as maravilhas de uma nova escola/docência. Em seu discurso, utiliza-se da narrativa clássica, enquanto prática discursiva, visando simplificar os processos de identificação.

Luiz é o narrador-personagem da história, que é contada oscilando entre a primeira pessoa e a terceira pessoa, pois, como já abordado, ele não está presente em algumas cenas, apesar de, em alguns casos, até dissertar sobre elas. Mesmo com essa incongruência narrativa, o enredo flui, e a figura do narrador é muito importante, pois o fato de ele emitir opiniões sobre os acontecimentos direciona a atenção/compreensão do espectador para elas. Assim, o endereçamento flui, e as possibilidades de hegemonizar ideias e conceitos aumentam.

Nesse sentido, encontra-se outro discurso do narrador-personagem que reforça a construção apresentada no início do filme, quanto à negação da escola e do professor tradicionais. Durante a cena em que a professora Cate leva seus alunos para o campo, no intuito de ensinar geografia, o narrador faz duas afirmações. É importante salientar que Cate levou Mário, professor de geografia do ginásio, para ajudá-la.

LUIZ (enquanto narrador) - *Aquele dia ela nos ensinou que a sala de aula poderia ser do tamanho do mundo inteiro* e *Hoje aprendemos geografia.*

Em termos textuais sintáticos, a relação entre os dois discursos é de causa e efeito. Os alunos aprenderam geografia porque foram para o mundo ou, ainda, eles aprenderam geografia porque não estavam na escola, ou seja, os alunos não precisam da escola para aprender. É interessante observar, a partir de Fairclough (2001, p. 91), que "o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas". Essa característica corresponde à "função relacional da linguagem" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). No trecho anterior, ficam claras as posições de professor e aluno. No primeiro trecho, o sujeito é a professora e, no segundo, o aluno, ou seja, no primeiro trecho, a partir da relação de causa e efeito, os alunos aprenderam porque a professora ensinou. Porém, no segundo trecho, eles aprenderam sozinhos.

Indo mais além, a partir do estabelecido quanto à função relacional, há de se destacar a "função ideacional" que se relaciona "aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). No trecho citado, pode-se afirmar que foi a professora quem ensinou aos alunos que se aprende fora da escola, ou até mesmo que só se aprende, realmente, fora da escola[67]. E mais: que os alunos devem/podem aprender sozinhos, dada a mudança sintática do sujeito "professora" para o sujeito "alunos". Enfim, a professora ensinou seus alunos a valorizarem o aprendizado fora da escola e os estimulou a serem autônomos. Autonomia essa que não se refere à trabalhada na semiformação (ADORNO, 1996), mas que se utiliza-se dessa ressignificação para agregar valores desta a si própria, porém, sem exercê-los. A autonomia, aqui, diz respeito à anulação da função ensino no processo ensino-aprendizagem, em que o aluno é dono/gestor de seu processo de aprendizagem. Não havendo ensino, não há necessidade de se ter professor. Tais discussões quanto à autonomia são retomadas em outros pontos de análise do filme.

---

[67] Tal afirmação pode ser feita a partir de outro momento do filme, em que a professora Cate leva seus alunos ao cinema, para assistir *Cleópatra*. E, assim como na ida ao campo, para "aprender" geografia, os alunos também "aprendem" história porque foram ao cinema.

Nessa mesma cena, do campo, é importante abordar um aspecto paradoxal. O fato de a aula ser no campo é visto pelos alunos, pela professora Cate e pelo professor Mário como algo inovador. Porém, a atividade proposta pelo professor, de desenhar/copiar a paisagem, remete ao tabu apresentado por Adorno (1995), de que a escola tradicional apenas transmite conhecimentos. Levar os alunos até o campo, para desenhar a paisagem, em nada difere do que pedir a eles que repliquem/copiem um mapa, ou mesmo um desenho do quadro-negro, em sala de aula. Essa atitude de promover ações tradicionais como inovadoras, só por se alterar o suporte em que elas acontecem, é bastante comum no filme e é mais aprofundada no próximo tópico, que diz respeito à valorização da semiformação.

Ainda sobre essa cena da aula no campo, pode-se verificar outro tabu, apontado por Adorno (1995), que o filme apresenta e tenta hegemonizar. Este se refere ao fato de as professoras de séries primárias serem consideradas inferiores a professores de outras instâncias, como do ginásio ou de universidades. Na cena, a professora Cate convidou o professor Mário para dar aula de geografia para seus alunos:

> PROFESSORA CATE – *Mário! Mário! Quem diria... você é o professor de geografia do ginásio! Eu mesma vivo precisando de um! Mas nunca imaginei que pudesse ser você... Muito gentil de sua parte vir dar aula para os meus meninos!*

Em seu discurso, a professora do primário é submissa ao professor do ginásio, de um nível mais elevado do que ela. *Eu mesma vivo precisando de um* – um professor de ginásio que saiba mais do que ela própria, como se seu saber, por ser do primário, fosse limitado. De acordo com Adorno (1995), apesar de a profissão docente ser mal-vista socialmente, dentro dela há hierarquias de valores, em que a professora do primário seria a mais inferior. “De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus” (ADORNO, 1995, p. 99).

Quanto à cena, há, a partir da análise da função identitária no discurso de Cate, uma marcação de diferença de valor entre os dois professores: o do ginásio é superior ao do primário. Além disso, elementos da linguagem cinematográfica contribuem, sintaticamente, para essa relação díspare, como o figurino formal do professor, incluindo os seus óculos, e os trajes informais de Cate, vestido rodado e cabelos soltos.

No decorrer do filme, a caracterização da professora Cate é feita por meio do discurso e da apresentação cênica da personagem. O discurso refere-se à maneira como ela se expressa, sempre calma e sorridente, e também aos apontamentos, sobre ela, feitos pelo narrador, pelos personagens homens da cidade e por seus parentes e amigos. Todos eles só tecem elogios

sobre a professora. Já a caracterização cênica refere-se ao tipo de penteado que ela utiliza (cabelo solto), às suas roupas (informais e com cores vivas), e até à forma como ela anda: sempre muito dinâmica. Tais caracterizações ficam mais visíveis e diferenciadas quando colocadas em contraponto com as professoras tradicionais, que se vestem tão formalmente e têm o cabelo tão estilizado, lembrando mulheres militares.

O narrador-personagem é quem apresenta Cate aos espectadores, caracterizando-a não só como a protagonista da história, mas também como heroína.

> LUIZ (narrador) – *Ah, eu não sou o herói dessa aventura não! A principal personagem dessa história é uma heroína. Uma heroína mais bonita do que a mulher maravilha! E, como todo herói, tem seu fiel escudeiro, como o Batman e o Robin!* (aparece Miriam, amiga de Cate) *Essa aí, ó, é a fiel escudeira da nossa heroína!*

Nessa caracterização inicial de Cate, pelo narrador que está num tempo futuro, mostra-se que o filme será uma aventura. Esse termo aparece, inclusive, em outras cenas iniciais do filme. Avisar que o filme será uma aventura visa gerar expectativa no espectador, que aguardará ansiosamente os conflitos que virão. Os filmes da Indústria cultural, como apontam Adornor e Horkheimer (2009), trabalham com a construção de narrativas clássicas, em que os elementos de tal narrativa são bem delineados e explícitos. Por exemplo, nesses filmes, sempre há a busca de conflito entre o bem e o mal, com a redenção do bem ao final. Há, também, a criação de heróis que praticam boas ações e lutam para que o bem espalhe-se pelo mundo e vença no fim.

Quanto ao filme analisado, fica clara a apresentação da heroína, e o próprio espectador pode se perguntar quem seria o vilão. O narrador, então, logo o apresenta.

> LUIZ (narrador) – *Toda história que tem herói, tem que ter vilão.*

Luiz afirma isso quando Cate, andando apressada pelo corredor da escola, esbarra em uma professora tradicional e deixa suas coisas caírem no chão. A professora tradicional a olha com ódio e reprovação. Em termos cinematográficos, o plano de Cate é visto de cima para baixo, denominado *plano plongée*, e a professora tradicional é vista de baixo para cima, em *contra-plongée*. Essa estratégia de decupagem ajuda a intensificar o caráter opressor do vilão sobre o herói. Cate, como uma boa heroína de narrativa clássica, sorri para a vilã, demonstrando humildade.

É interessante observar que, durante a cena, não é só uma professora tradicional que está de expressão fechada para Cate. Todas as professoras do corredor, também caracterizadas como tradicionais, têm o mesmo olhar de reprovação. E assim aparecem durante todo o filme: sempre falando mal de Cate e, principalmente, demonstrando inveja dela.

As professoras tradicionais são caracterizadas como as vilãs do filme e assemelham-se a um dos tabus apresentados por Adorno (1995, p. 99), em que professoras da educação básica são vistas, geralmente, como mulheres "solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas". Além disso, também há o tabu de que essas mulheres, enquanto professoras, são autoritárias e veem o processo educativo como um grande sistema de transmissão de conteúdos, no qual o professor é o dono do conhecimento e pode repassá-lo para os alunos.

Cate, por ser heroína, tem seus comportamentos vistos e interpretados pelo espectador como iniciativas positivas, ao contrário das professoras tradicionais, que são as vilãs, caracterizadas de forma exagerada quanto ao autoritarismo e à simples transmissão de conteúdos. Cate, no decorrer da história, traz inovações[68] para a sala de aula, além de levar os alunos para fora da escola. O modo como essas inovações são trabalhadas, como será discutido no próximo item, classificam-nas como práticas semiformativas. E é aí que está o mote do enredo do filme: Cate é uma heroína que luta para que suas inovações sejam aceitas pelas vilãs da história, tanto as professoras como a própria educação tradicionais. Dessa forma, o enredo de *Uma professora muito maluquinha* pode se resumir na saga heroica da educação inovadora contra a vilã e retrógrada educação tradicional.

5.2.2.2 Inovações e práticas semiformativas

A inovação aparece como qualidade agregada ao comportamento da professora Cate, em contraponto às professoras tradicionais, desde a sinopse[69] do filme. "Entusiasmada, livre e comunicativa, ela conquista os alunos no ato, mas seu comportamento de vanguarda não agrada às professoras conservadoras da década de 40"[70]. Isso, de certa forma, prepara o

---

[68] O termo inovações aqui é relativo às ações diferenciadas que Cate faz e leva para sua aula, em contraponto com as ações tradicionais das outras professoras.

[69] A sinopse de um filme é o resumo de sua história. Geralmente é utilizada para chamar a atenção do espectador e despertar nele a vontade de assistir ao filme.

[70] http://www.professoramaluquinha.com.br/sinopse/

espectador para compreender todas as ações diferentes da professora Cate como ações inovadoras, não conservadoras.

O roteiro apresenta, no decorrer do filme, Cate realizando diversas ações inusitadas comparadas ao cotidiano das escolas da época. O processo de agregar o adjetivo "inovador" a tais ações ocorre de diversas formas, contribuindo para que o público identifique-o de maneira mais fácil, como a partir do modo alegre e empolgante com que os alunos de Cate recebem as ações inusitadas da professora, ou a partir da repressão que as novas práticas de Cate sofrem por parte da diretora da escola e das outras colegas de profissão. Como ela é posicionada, desde o início, como heroína, ou seja, do bem, o espectador tende a ficar do lado dela. Como visto em Adorno e Horkheimer (2009), produtos culturais, como filmes, por meio do processo de mimese, fazem o espectador emocionar-se como se fosse o próprio personagem-herói, contribuindo, ainda mais, para o processo de identificação do espectador com Cate e para a caracterização de suas ações como inovadoras do processo educativo.

A cena da tabuada pode exemplificar esses pontos. Cate está cantando com os alunos uma música cuja letra contém a tabuada de multiplicação, e todos se divertem muito. Paralelamente, uma professora está trabalhando o mesmo conteúdo na sala ao lado. Nesta, toda a tabuada está escrita no quadro-negro, e os alunos leem sem vontade. O barulho vindo da sala de Cate começa a incomodar a outra professora, que, exageradamente, faz expressões negativas quanto ao que ouve, até que ela sai de sua sala e vai até Cate indagar os alunos e a *professora maluquinha*.

> PROFESSORA TRADICIONAL (olhando com cara de desprezo para todos) – *Eu gostaria de saber o que vocês estão fazendo?*
> CATE (alegre, defende seus alunos) – *Estudando aritmética! Tabuada de multiplicar!*
> PROFESSORA TRADICIONAL – *Tabuada?*
> Os alunos respondem positivamente.
> CATE (alegre) – *Sim, tabuada! A letra é a mesma! A gente só mudou a música!*
> PROFESSORA TRADICIONAL (com mais desprezo ainda) – *Música?*

O processo de identificação do espectador com Cate, como heroína, e a aversão à professora tradicional, como vilã, tem seus processos de construções aparentes no texto e na prática discursiva. Quanto ao texto, a partir do ponto de entrada sintático, verifica-se que a professora tradicional só realiza frases interrogativas, em que questiona e duvida da ação de Cate com seus alunos. Ao perguntar "o que vocês estão fazendo?" ela está questionando se aquilo que está ocorrendo na sala de aula é, de fato, uma aula. Isso se repete na última interrogação – "música?" – questionando a presença da música na aula, em contraponto a seu

modo tradicional de ensino no quadro-negro. Cate, por outro lado, tem um discursivo afirmativo, firme e alegre. Então, há um choque entre as interrogações da professora tradicional e as exclamações de Cate. Esta última, por sua vez, responde a tudo, sem hesitar. Em termos de práticas discursivas, o embate abrange uma instância maior, em que estão em conflito a prática tradicional e a prática inovadora. Como essa última está ligada à heroína, sua identificação positiva, por parte do espectador, será instantânea.

Ainda quanto ao texto e também à prática discursiva, é interessante notar, novamente, a utilização de recursos diferentes, em sala de aula, para se repetir/transmitir o mesmo conteúdo, sem gerar posicionamentos críticos dos indivíduos. Cate afirma que "a letra é a mesma! A gente só mudou a música!". Tanto o conteúdo, como o processo de transmissão, também são os mesmos, porém revestidos de uma novidade, a música. Essa novidade, associada à heroína, à receptividade positiva dos alunos e à aversão à vilã, pode levar o espectador a crer que ser inovador é mais simples do que ele imagina, basta cantar. A prática discursiva, portanto, reafirma a semiformação e a inovação vazia de significados críticos.

A empatia com relação a Cate também está relacionada à sua caracterização, no filme, como "maluquinha". Dentro da história, ela recebe o adjetivo "maluquinha", pela primeira vez, de sua amiga Mirian, quando as duas estão indo à escola. Bem mais à frente, depois de Cate realizar diversas ações inovadoras com seus alunos, ela é apontada, pelas professoras tradicionais, como "maluca, lelé, pirada". A diferença desses adjetivos para "maluquinha" refere-se ao fato de que "maluquinha" é utilizado como uma ressignificação, em que se traz um termo cunhado em outra área, no caso a medicina, para a educação (BARRETO, 2013). Ser um "professora maluquinha", basicamente, é fugir aos padrões comuns e tradicionais da escola e da prática docente. As ações que caracterizam Cate como uma "professora maluquinha" estão relacionadas, principalmente, às criações de contrapontos de práticas discursivas, sendo as dela inovadoras.

Na *Cartilha Pedagógica* do filme, disponível para *download* em seu *site*, há uma seção intitulada *Organizando um celeiro de professores(as) muito maluquinho(as).* Antes de adentrar um pequeno trecho dessa seção, é interessante verificar, no texto, a presença de um sujeito indefinido que está *organizando* os professores muito maluquinhos. Quem está organizando esse celeiro? Com que finalidade? Apesar de indefinido, pode-se afirmar que tal sujeito é o próprio filme, ou até mesmo a Indústria cultural por trás dele, a partir de seus posicionamentos ideológicos. No entanto, dentro dessa seção, há uma tomada de turno por parte desse sujeito indefinido, que passa a se definir como *um de nós* – professores. Isso significa que a tal organização do celeiro já está sendo feita por todos nós.

> Cada um de nós pode ser, a sua maneira, no seu tempo, um pouco maluquinho, transgressor, diferente daquilo que é previamente estabelecido. [...] A exemplo de Catarina, que tal romper com as barreiras arquitetônicas da escola e levarmos nossos alunos, sempre que possível, para além dos portões, experimentando a vida com cheiro de realidade? (Cartilha Pedagógica do filme *Uma professora muito maluquinha*, p. 01[71]).

O trecho destacado apresenta, resumidamente, o que é ser "maluquinho" em uma concepção educacional, no sentido de transgredir o previamente estabelecido, ou seja, ser "maluquinho" significa transgredir à própria escola e ao que é ser professor, podendo até encará-lo como vilão. A relação pragmática do formulador com a formulação é de estabelecer um vínculo convidativo para o leitor, *que tal romper?* Além disso, por meio da instância sintática, estabelecer uma relação de comparação, em que essa atitude de romper assemelha-se com a de Cate, no filme. Quanto às funções da linguagem, a escola assume uma função identitária negativa, pois ela possui *barreiras* que devem ser quebradas. E, a partir da função ideacional, o trecho caracteriza a escola como uma prisão que tem *portões* e onde não é permitido experimentar a realidade. Enfim, enquanto prática discursiva, tanto o título da seção, como o próprio trecho, remetem a imagens negativas da escola. E o interessante é que ao invés de se propor mudanças para melhorar a escola, convida-se a deixá-la, rompendo suas barreiras.

A trajetória da *professora maluquinha*, na escola, foi permeada de diversos ensinamentos subjetivos, que aparecem nos discursos do narrador. Além da subjetividade, outro aspecto comum a eles é a semiformação (ADORNO, 1996). Não há o aprendizado crítico de nenhum conteúdo nem mesmo algo relacionado à subjetividade, que os discursos tentam expressar.

> LUIZ (narrador) – *E ela continuava inventando coisas novas pra gente entender a vida.*
> LUIZ (narrador) – *E ela continuava inventando coisas novas pra gente entender o mundo.*
> LUIZ (narrador) – *Nos ensinando a procurar um país que não existe, no globo terrestre, podemos descobrir um mundo de outras coisas.*

Cate, enquanto sujeito desses discursos, só ensinou coisas intangíveis, subjetivas, aparentemente. Isso é reiterado, de forma pragmática, pelo tom poético do narrador que busca uma identificação do espectador quanto a uma imagem positiva de Cate. Porém, ao trazer a função da linguagem relacional para o âmbito desse discurso, percebe-se que todas as ações estimuladas/ensinadas por Cate remetem à relação de autonomia do aluno: *pra gente entender*

---

[71] http://www.professoramaluquinha.com.br/2011/09/material-pedagogico/

a vida, pra gente entender o mundo, podemos descobrir. As relações dos alunos com esses saberes são autônomas. Cate só foi o propulsor inicial. A instância ensino não é vislumbrada. Mesmo no trecho em que há a palavra "ensino", ele também é só um pontapé inicial e não faz parte do processo seguinte.

Essa anulação do ensino e a valorização da autonomia do aluno são vistas, de forma direta, na cena em que Cate leva uma enciclopédia completa para a sala de aula, após exibir, no cinema, o filme *Cleópatra* a partir de uma perspectiva de transmissão, pois não houve discussões quanto ao filme. Com a enciclopédia em cima de sua mesa, ela argumenta com os alunos:

> PROFESSORA CATE – *Vocês não queriam aprender mais sobre a vida de Cleópatra?* (aponta para a enciclopédia) *Então, está tudinho aqui!* (as crianças aproximam-se, começam a folhear a enciclopédia, enquanto Cate observa sorridente).

É válido notar que, a partir do discurso de Cate, parece que houve um processo de ensino-aprendizagem realizado por ela quanto ao tema do filme. Porém, o que os alunos aprenderam sobre *Cleópatra* foi por meio do filme que assistiram, foi o filme quem ensinou, e não a professora. Agora, é a enciclopédia quem vai ensinar, e não ela. Volta-se, então, à questão da autonomia do aluno, trabalhada no filme como algo positivo, inclusive associado a uma postura de *professor maluquinho*, em que "os professores precisam estar preparados para ofertar autonomia a seus alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer" (UNESCO, 2009, p. 01 apud BARRETO, 2012). Cate, tanto nesse discurso direto, como nos discursos indiretos do narrador, acima, ensina os alunos a se preparem para lidar com as tecnologias, pois é com elas que vão aprender.

Tal oferta à autonomia e as vantagens dessa tecnologia podem se desenvolver a ponto de a figura do professor não ser mais necessária. Prova disso é que, quando a professora Cate foge, a preocupação quanto ao sumiço dela não se relaciona ao fato de saber quem vai ensinar aos alunos dela agora, mas com quem ela fugiu.

Nem mesmo os alunos preocuparam-se com isso, pois a escola não lhes seria mais útil. Quanto a isso, pode-se remeter ao começo do filme, em que Luiz não vê finalidade alguma na escola. E, voltando-se ao final do filme, agora os alunos de Cate são autônomos, já sabem "se virar", pesquisar e aprender sozinhos e, provavelmente, também não vejam mais nenhuma utilidade na escola. Enfim, o filme começa e termina negando a escola, estimulando a autonomia do aluno e, literalmente, sumindo com o professor.

5.2.3 Prática social – lucros antes e depois do filme

Um filme, desde sua produção até sua exibição, demanda muitos investimentos, não só por parte da Indústria cultural, mas também de parceiros econômicos interessados nos lucros e nos espaços que esses filmes podem proporcionar para hegemonizar suas ideologias. As práticas sociais relacionadas a *Uma professora muito maluquinha* permeiam todas essas instâncias, principalmente no que se refere às estratégias/parcerias ideológicas relacionadas às práticas discursivas apresentadas no filme. Segundo Fairclough (2001), a prática discursiva e a social estão intimamente relacionadas. Em termos da Indústria cultural Cinematográfica, é possível afirmar que uma empresa cultural ou empresas comuns apoiam/financiam filmes em que suas práticas discursivas e sociais sejam coerentes com as práticas discursivas e sociais de tais empresas, com o objetivo de hegemonizar ideologias relacionadas direta ou indiretamente a seus negócios.

Uma professora muito maluquinha foi produzido pela *Diler e Associados*, uma das maiores produtoras do país em volume de filmes e espectadores. Segundo Franthiesco Ballerini, em sua obra *Cinema brasileiro no século 21* (2012, p. 64), o seu proprietário

> Diler Trindade é um dos produtores mais atuantes no mercado brasileiro, com mais de quarenta filmes no currículo. Segundo dados da Ancine, entre 1995 e 2008, sua empresa Diler e associados, captou R$ 88 milhões por leis de incentivos fiscais, quase 10% do total destinado a uma única empresa. Com o montante, Diler produziu 25 filmes, levou 24 milhões de pessoas ao cinema e com a venda de ingressos conseguiu arrecada R$ 127 milhões. Fez parcerias com distribuidoras estrangeiras, que atuam no Brasil, conseguindo garantir boa penetração de seus filmes nos cinemas. [...] Seu estilo de produção é altamente voltado para o cinema comercial, trabalhando em geral com figuras já testadas no meio televisivo.

Tais afirmações sobre Diler Trindade, e sua produtora, quanto à dedicação a filmes comerciais, expressam-se também em sua própria fala, pois se trata de um produtor cinematográfico interessado em convencer e atrair investidores.

> O compromisso com a qualidade do filme é essencialmente do diretor. Mas se você é investidor de cinema, tem de conhecer o produtor do filme. É ele quem assume os compromissos com você. O futuro é garantido pelos compromissos que assumimos em nossa trajetória. (DILER TRINADE, *site* da Diler Associados, sessão Palavra do Produtor, 2013).

Nota-se que tal fala é endereçada a investidores, que podem ser empresas que têm como atividade principal o cinema, como as distribuidoras e exibidoras, ou empresas comuns

interessadas em lucrar e, por algum motivo comercial ou ideológico, associar sua marca a um filme. Assim, Diller apega-se à prática social para convencer os investidores, porém, quando da realização do filme, ele atenta para a construção de uma prática discursiva coerente com seus interesses e de seus parceiros.

Diante do tamanho da *Produtora Diler e Associados* e da preferência que tem por filmes comerciais, visando ao lucro, abre-se espaço para a seguinte questão: quais atrativos o enredo de *Uma Professora Muito Maluquinha* oferece, em termos econômicos, a ponto de despertar, por parte da *Produtora Diler*, o interesse em produzi-lo?

O filme citado é baseado na obra homônima do escritor brasileiro Ziraldo, bastante conhecido pelo livro *O menino maluquinho*, que também se tornou filme e programa de televisão. Segundo Guimarães (2008), o livro é um fenômeno de vendas, tendo alcançado quase três milhões de exemplares vendidos, assim como seu autor é bastante referenciado quando o assunto é literatura infantil, tanto em trabalhos acadêmicos da área, como na mídia em geral. Ziraldo, então, poderia ser considerado uma estrela, e a estratégia para transformar outro livro seu em filme poderia vir da própria utilização de seu nome/marca, ou seja, Ziraldo seria a primeira estratégia de *star system* de *Uma professora muito maluquinha.*

É interessante perceber que a estratégia de *star system* está relacionada tanto à prática discursiva, pois as estrelas fazem parte da história e constituem seus discursos, como também à prática social, uma vez que as estrelas são utilizadas para fomentar parcerias econômicas, agregando investidores aos filmes, e também para atrair espectadores.

Como foi apontado, a *Diler e Associados* geralmente trabalha com figuras já testadas no meio televisivo, e Ziraldo é bastante conhecido. Produzir um filme adaptado de uma obra desse autor seria um dos primeiros argumentos para oferecer garantias aos investidores de que o filme poderia ter um grande número de espectadores, assim como garantir, para os próprios espectadores, que o filme é válido de ser assistido porque é baseado numa obra de Ziraldo. Observa-se que, no cartaz do filme (ANEXO A), o nome do escritor aparece em destaque e, no *site* do filme[72], há momentos em que o nome de Ziraldo aparece como sendo o próprio dono da obra cinematográfica também. Por exemplo, na seção vídeos, a entrevista com a protagonista tem por título: "Paola Oliveira fala de sua personagem no filme de Ziraldo"[73].

---

[72] Uma das estratégias de lançamento do filme consistiu na elaboração de um *site* *www.professoramaluquinha.com.br*, ainda no ar em outubro de 2013.

[73] http://www.professoramaluquinha.com.br/category/videos/

Quanto às estratégias de agregar outras estrelas ao filme, não se pode afirmar que elas já foram utilizadas no processo de construção das parcerias com os investidores, mas apenas para divulgar o filme pronto, tais como Paola Oliveira, Chico Anysio e Max Fercondini[74].

A partir da credibilidade da própria *Diler e Associados* e com o nome de Ziraldo já envolvido, partiu-se para a captação de investidores/parceiros. A primeira parceria foi com a *Globo Filmes*, empresa com a qual a *Diler e Associados* já realizou diversas produções cinematográficas. Segundo Ballerini (2010), as parcerias entre eles já ocorreram em instâncias em que dividiram a produção e/ou a *Globo Filmes* cuidou do apoio promocional, como no caso de *Uma professora muito maluquinha*. A *Globo Filmes* mediou, junto à *TV Globo*, inserções comerciais do filme na programação e também a produção de matérias relacionadas em programas como *Caldeirão do Huck* e *Vídeo Show*, além de atuar nas negociações de uso de imagem e da atriz *Paola Oliveira*, protagonista do filme.

Com o apoio formalizado da *Globo Filmes*, passou-se para a captação de investidores diretos. O fato de a *Globo Filmes* estar agregada à produção, desde o início, segundo Fonseca (2003), facilitou a negociação de investimentos financeiros. A principal empresa que patrocinou *Uma professora muito maluquinha* foi a *Universidade Estácio de Sá*, por meio da Lei de Incentivo ao Audiovisual.

Segundo Mancebo e Vale (2013), a Universidade Estácio de Sá é uma instituição privada de ensino superior presente em diversos estados brasileiros. Ela tem crescido nos últimos anos em escalas exponenciais, devido às políticas incentivadoras do Governo Federal. Tais políticas envolvem o aumento do número de vagas nas Universidades públicas, mas, principalmente, segundo as autoras, a

> "uma forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino, cabendo destaque à utilização do ensino a distância (EaD) e um expressivo aumento das instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privado-mercantis" (MANCEBO; VALE, 2013, p. 82).

Ainda segundo Mancebo e Vale (2013), a Universidade Estácio de Sá tem optado cada vez mais pelo investimento na educação a distância, tanto no que diz respeito ao aumento da oferta de disciplinas semipresenciais, em cursos presenciais, como na oferta de cursos de graduação e pós-graduação totalmente a distância.

Diante do investimento dessa Universidade em um filme que aborda uma escola primária, em uma cidade do interior, numa época distante, pode ficar a pergunta: qual a

[74] Todos, na época do filme, atores contratados das Organizações Globo.

intenção dessa Universidade em agregar seu nome a esse filme? As tentativas de responder a tal envolvimento passam pelos conceitos de hegemonia e Indústria cultural.

Dênis de Moraes (2010) afirma que tanto empresas privadas como o Estado podem construir parcerias com a Indústria cultural no intuito de divulgar e hegemonizar seus posicionamentos estratégicos/ideológicos. Essas parcerias podem ocorrer de maneiras tão densas, no sentido de os envolvidos compartilharem ideologias, que a Indústria cultural pode ser caracterizada como um aparelho privado de hegemonia, estando a serviço de ideias estatais e privados, ao mesmo tempo, além dos seus. Como já trabalhado, as *Organizações Globo*, bem como suas empresas foram caracterizadas como Indústria cultural e como aparelho privado de hegemonia.

Nesse sentido, pode-se notar que a Universidade Estácio de Sá, como empresa privada, buscou/aceitou uma parceria com a Indústria cultural, ao investir em um filme que iria para os cinemas com grandes chances de ter sucesso de público. Também no conteúdo de *Uma professora muito maluquinha* há ideologias semelhantes às dessa instituição, como o incentivo à semiformação, por meio da valorização da autonomia do aluno e da aprendizagem, a partir da desvalorização/anulação da instância ensino, semelhante à proposta de EaD realizada pela Universidade (MANCEBO, VALE, 2013). A anulação do ensino no processo de ensino-aprendizagem é justificada, inclusive, pela busca de o aluno ter mais autonomia, como no filme, em que qualquer coisa pode ensinar o aluno, de uma enciclopédia a um filme. O mesmo ocorre na educação a distância, em que o computador ensina tudo.

Práticas semiformativas podem levar à formação de indivíduos incompletos, a partir do conceito definido por Gramsci (1982), pois não estimulam a educação crítica, ficando apenas na instância da transmissão de conteúdos, na aprendizagem. A prática semiformativa e a valorização da instância aprendizagem, em detrimento do ensino, foram trabalhadas no filme e fazem parte da estratégia de educação a distância da Universidade Estácio de Sá, que, por sua vez, também interessam às *Organizações Globo*. Isso porque espectadores semiformados são mais fáceis de serem manipulados e, com isso, não criticam/percebem os processos ideológicos transmitidos por ela nas instâncias social, política e econômica.

As práticas discursivas do filme *Uma professora muito maluquinha* contribuíram, influenciaram e foram influenciadas, em sentido duplo, pela prática social inerente ao filme e à instância produtora. As práticas discursivas do filme, por se adequarem/serem adequadas a práticas discursivas de outras empresas, possibilitaram ao filme as chances de conseguir grande sucesso de público. E, assim, as práticas discursivas e sociais puderam estar no âmbito

do processo de hegemonia das ideologias dessas empresas, tanto a educacional como a Indústria cultural.

5.3 **Verônica**

Verônica (2009) é um filme de ficção, produzido pela *Globo Filmes* a partir da Lei do Audiovisual, que teve como patrocinadores principais a Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo, o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) –e o Sistema Anglo de Ensino. O filme conta a história de uma professora da educação infantil de uma escola pública do Rio de Janeiro. Certo dia, os pais de um de seus alunos não vão buscá-lo. Verônica, então, resolve levá-lo em casa e, quando chega lá, descobre que os pais do garoto foram assassinados e ele próprio está jurado de morte. A professora foge com o aluno, no intuito de protegê-lo, e o filme desenvolve-se como uma saga policial.

O filme foi escolhido para análise, neste trabalho, pois, além de ter uma professora como protagonista, parte do enredo desenvolve-se em uma escola e, após sair dela, há o desenvolvimento da relação professor-aluno. Além disso, o filme foi produzido pela *Globo Filmes* e obteve um grande quantitativo de público[75].

Inicialmente, haverá a análise discursiva de pontos relacionados ao enredo do filme, a partir do texto e da prática discursiva. Após, abre-se espaço para a discussão frente aos patrocinadores e às ideologias desenvolvidas, caracterizando seu discurso a partir da prática social.

5.3.1 Contextualizando: Verônica – um filme de ação

O filme *Verônica* tem o seu início marcado pela apresentação de uma comunidade no Rio de Janeiro, onde vive a família de Leandro, um garoto que é aluno da professora Verônica em uma escola pública próxima. Bentes (2007) afirma que os filmes brasileiros contemporâneos descobriram, na apresentação das favelas e da violência, uma fórmula de

[75] Segundo informe anual da ANCINE (2009), *Verônica* foi o décimo segundo filme brasileiro com mais público do ano. http://www.ancine.gov.br/media/SAM/Informes/2009/InformeAnual2009.pdf

sucesso, principalmente pela penetração positiva desses filmes no exterior, como foi a trajetória de Cidade de Deus (2002). A estratégia de apresentar a violência atrelada ao cotidiano das favelas tornou-se um referencial para filmes que queiram fazer sucesso em festivais fora do país e ter alguma chance de conquistar o mercado cinematográfico nacional. Como afirma Freire-Medeiros (2007, p. 65), a favela tornou-se uma estratégia de divulgação não só para filmes.

> "Favela" tornou-se um prefixo tropical capaz de incrementar e tornar "exóticos" lugares e produtos dos mais variados. Guias de viagem, filmes, romances, textos acadêmicos, *fotologs*, souvenires etc. contribuem para a formulação de uma favela que circula mundo afora

A caracterização das favelas nos filmes tende a evidenciar dois lados principais antagônicos: o da alegria e o da violência. O da alegria está ligado a estratégias de vender a favela como um lugar exótico, em que as pessoas são felizes, reiterando a máxima de que o brasileiro é um povo feliz. Tal alegria aparece nos filmes em cenas de diversão nas lajes, onde há muita cerveja, música e fartura de comida, além de mulatas bonitas sambando. Quanto à violência, ela é apresentada de forma realista, em que há muita ação e preocupação com a caracterização da favela como um lugar perigoso e que vive o tempo todo em tensão.

A alegria e a violência retratadas nos filmes, além de ajudá-los nas bilheterias, também passaram a fomentar o turismo na favela. Freire-Medeiros (2007, p. 65), em sua pesquisa, afirma que um guia turístico, ao descrever o turismo na favela da Rocinha, definiu-o da seguinte forma: "é um turismo de tirar o fôlego e apresenta o contraste entre os que têm e os que não têm, que pira a cabeça dos gringos".

No caso do filme *Verônica*, a favela é o primeiro cenário retratado. Os personagens são realistas, e há uma trilha musical de suspense, que cria uma expectativa no espectador de que algo acontecerá, assim como deixa claro que se trata de um filme de ação. A partir do que foi abordado por Bentes (2007) e Freire-Medeiros (2007), pode-se afirmar que o fato de Verônica utilizar a favela, para sua contextualização inicial, é uma estratégia que vai ao encontro do que já foi trabalhado em outros filmes nacionais de sucesso[76].

A partir da grande quantidade de filmes bem-sucedidos que apresentam a favela, a violência e que prezam pela abordagem da ação, é possível perceber, a partir de Zuin (2001), que a estratégia de produção de tais filmes é uma prática comum na Indústria cultural, ou seja,

---

[76] Para afirmar, com profundidade, que o filme *Verônica* utilizou a favela, em seu enredo, como estratégia comercial, haveria a necessidade de entrevistar o produtor do filme, pois não há nenhum trabalho científico que aborde isso.

tal indústria produz muitos filmes de ação, pois já testou que esse formato geralmente resulta em grandes sucessos de público.

A estratégia de pontuar, por parte dos realizadores, que *Verônica* é um filme de ação também aparece na primeira cena da escola. A professora Verônica está com seus alunos na quadra, e há um tiroteio. Ela rapidamente tira os alunos de lá e os leva para dentro da escola. No corredor, ela encontra com a diretora Selma, e há um pequeno diálogo.

> VERÔNICA – *Selma, viu? De novo!*
> SELMA (debochando) – *Eles estão dando um churrasco!*
> VERÔNICA – *Eles fazem uma festa, e as crianças ficam presas na sala!*

Pelo discurso de Verônica, pode-se perceber que tais tiroteios são recorrentes, fazem parte do cotidiano da escola e de todos ali. Isso também é reiterado pela imagem, nas expressões dos atores e figurantes, que permanecem apáticos quanto aos tiros. Além disso, há um deboche com o próprio fato no discurso da diretora – *é um churrasco* – e de Verônica – *eles fazem uma festa*... A partir do texto, então, pode-se afirmar que o filme apresenta dois cenários instáveis quanto à violência – a favela e a escola –, e isso ajuda a classificá-lo como filme de ação, ainda mais porque, na cena seguinte, há o assassinato brutal dos pais de Leandro.

Também é interessante notar que *Verônica* optou apenas pela abordagem da violência, em vez de também incluir a alegria na apresentação da favela/periferia, como fizeram outros filmes, também ambientados nesses lugares, que trabalharam a violência e a alegria, estabelecendo contrapontos (FREIRE-MEDEIROS, 2007). Verônica, porém, assume uma prática discursiva pautada pela abrangência de elementos do gênero de ação.

O clima de tensão que abre a história mantém-se durante todo o filme, pontuado, como já dito, por uma trilha de suspense e também pela fotografia e pela edição da obra. A tensão agregada por esses elementos alcança seu ápice na sequência que envolve a descoberta, por Verônica, de que Leandro corre o risco de ser assassinado. A iluminação do filme, antes dessa sequência, é realista, com luz natural, sem o uso de muitas fontes artificiais, enquanto a edição não oferece cortes bruscos e conta com planos mais lineares. Porém, na cena em que a mulher do bar, próximo à cena do crime, conta para Verônica o que ocorreu e que ela tem que fugir com o garoto, o filme muda a linguagem. Nesse mesmo instante, a câmera para, mostrando o rosto de Verônica, em um plano fechado, como se, subjetivamente, estivesse convidando o espectador a entender/sentir sua aflição. Quando ela toma a decisão de sair correndo dali com Leandro, o filme sai da câmera parada e fica com uma edição muito dinâmica e com uma

iluminação que ajuda a transmitir o suspense. As cores passam a ser fortes, e o contraste entre o claro e o escuro se intensifica. Essas mudanças na linguagem cinematográfica seguem até o final do filme.

Enfim, *Verônica* é um filme de ação/violência, que utiliza estratégias da linguagem cinematográfica para criar tensões e suspense em sua prática discursiva. Agregando a isso o fato de que foi produzido por uma Indústria cultural (ZUIN, 2001), fica mais fácil perceber a coerência da escolha e do trabalho da ação, além da forma como a história se desenrola e como a personagem principal é caracterizada.

5.3.2 Verônica – a professora heroína

O herói é uma figura presente em filmes da Indústria cultural, segundo Adorno e Horkheimer (2009). Nesse sentido, a escolha de um ator/atriz para ser herói/heroína pode ser um dos primeiros pontos para chamar a atenção do espectador: "preocupação acerca da atriz adequada para o papel da heroína será exaltada pela ideologia" de tal ação (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p. 26). A escolha de Andrea Beltrão para o papel de Verônica chamou bastante a atenção da mídia, por ela já ser uma atriz conhecida do público pela televisão, na *TV Globo*.

Jornais, em sua maioria das *Organizações Globo*, apresentaram notícias sobre o filme, agregando a ele o nome da atriz, como na matéria do Caderno de Cultura[77], do Jornal *O Globo*, em que a manchete foi: "Andréa Beltrão é professora corajosa em Verônica". O jornal está divulgando o filme a partir da estratégia do *star system.* Além disso, o discurso da manchete faz uma qualificação da personagem de Andréa Beltrão, afirmando que ela é uma professora corajosa.

Sobre a caracterização do herói, em filmes comerciais, Fabris (2001, p.04) aponta que

> Herói é um homem dotado de características específicas e ao qual se atribui poder extraordinários pelos seus feitos guerreiros, seu valor, sua bondade, etc. No feminino, o equivalente seria a heroína, mas as histórias de nosso meio são mais abundantes quanto ao gênero masculino.

[77] *Link* da matéria: http://oglobo.globo.com/cultura/andrea-beltrao-professora-corajosa-em-veronica-3180811

Quanto à questão da identificação do espectador (ADORNO, 1995), a narrativa será construída para que este se identifique com o personagem-herói, desde as roupas que ele utiliza até seu comportamento. O filme *Verônica*, por ter como protagonista-heroína uma professora, pode ser caracterizado como tendo seu endereçamento voltado para os professores (ELLSWORTH, 2001), sendo que esse endereçamento foi reiterado pela produção do filme na exibição, uma vez que, antes da estreia, houve uma sessão especial só para professores da rede pública do Rio de Janeiro[78].

Como o filme *Verônica* é endereçado a professores, é importante discutir como a professora Verônica é apresentada. Antes de falar de sua trajetória no filme, ressaltam-se características que são atribuídas a ela, tanto por ela, em seus discursos, como pela diretora da escola. Em uma cena na secretaria, a professora Verônica, exaltada, conversa com a diretora Selma, que tenta acalmá-la.

> DIRETORA – *Calma, Verônica, você está nervosa!*
> VERÔNICA – *Não, eu tô cansada!*
> DIRETORA – *Isso acontece!*
> VERÔNICA – *Eu não aguento mais dar aula! Eu não tenho mais paciência com criança, eu passo o dia inteiro gritando com eles! São mais de 20 anos dentro de uma sala de aula, Selma! Chega, já fiz a minha parte!*
> DIRETORA – *Vai ser difícil substituir você! Você é a melhor professora da escola!*
> VERÔNICA – *Então, eu quero a minha demissão!*
> DIRETORA – *Vou fingir que não ouvi! Só falta uma professora pra assumir o seu lugar e você assume a coordenação!*

No discurso de Verônica, é importante perceber as relações sintáticas que a professora constrói para justificar um comportamento ríspido com as crianças e para dizer que já fez a sua parte. Estabelece-se uma relação de causa e efeito, em que o efeito refere-se ao fato de ela tratar mal as crianças, tendo como causa o fato de a paciência dela ter acabado por estar há mais de 20 anos em sala. Esse tempo de trabalho, por sua vez, torna-se causa/motivo da justificativa de ela já ter feito a sua parte.

Essas relações sintáticas, no discurso de Verônica, promovem uma construção ideacional frente ao trabalho docente, endereçado, principalmente, ao professor-espectador, no qual, pelo discurso dela, qualquer atitude de estresse ou grosseira com os alunos é justificada por se estar há muito tempo no trabalho. Porém, Verônica não apresenta, em seu discurso, as condições precárias de trabalho docente, a má-remuneração, embora essa questão apareça de forma leve à frente, e a não valorização da formação continuada do professor

[78]A informação de que o filme ofereceu uma sessão de pré-estreia especial para professores era encontrada no *site* do filme www.veronicaofilme.com.br. Porém, tal página foi retirada do ar. Os professores, como era afirmado no *site*, foram escolhidos pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

como causas de seu estresse e sua insatisfação. Pelo contrário, ela simplificando/justifica todos os seus problemas atuais só pelo fato de estar há 20 anos em sala de aula. Frente a essa construção discursiva ideacional, o professor-espectador é levado a pensar como Verônica, a se acomodar com os problemas que tem e a entendê-los partindo-se do princípio de que todos os problemas relacionados à docência são justificáveis por se estar há muito tempo na escola. É o tempo que traz essa insatisfação, e não as condições da própria docência. O sujeito protagonista/vilão de toda a insatisfação de Verônica é o tempo. Por isso, não há nada a fazer quanto a ele, a não ser acomodar-se, ou pedir demissão, como faz Verônica, sem culpa, afirmando que já fez a sua parte. Enfim, não há nada a fazer para melhorar a educação, a não ser conformar-se.

Ainda nesse trecho, é importante salientar que a diretora, em seu discurso, caracteriza Verônica como a melhor professora da escola. Em termos de endereçamento/discurso, a diretora está afirmando para o espectador que ela é um exemplo a ser seguido, tanto no que diz respeito a seus pensamentos/ideologias, como a suas ações. E, quanto a essas últimas, vale lembrar que Verônica é apresentada como uma professora ríspida com seus alunos o tempo todo, desde a cena da quadra, no início do filme, até a cena em sala de aula.

> Na quadra. O tiroteio começa, Verônica tira seus alunos da quadra, Leandro fica pra trás, brincando com uma bola.
> VERÔNICA (para Leandro) – *Você não ouviu, não? Tá surdo!*
> LEANDRO – *Eu quero brincar de bola aqui na quadra...*
> VERÔNICA – *Quer levar um tiro? Pega essa bola agora!* (e sai arrastando o garoto)
> Na sala de aula. Verônica está nervosa. Os alunos estão fazendo muita bagunça. Verônica se tenta acalmá-los, os alunos não a obedecem. Verônica, então, explode.
> VERÔNICA (gritando) – *Agora, todo mundo calado! Cala a boca todo mundo! (*todos ficam quietos, mas um aluno se mexe) *Parado! Eu falo uma vez, duas vezes, vocês não me ouvem, querem levar um zero? Querem repetir o ano? Calados, tô mandando!*
> Verônica volta a escrever no quadro. Ela está abatida e parece estar arrependida por ter gritado com seus alunos. Porém, ela explode novamente.

O discurso de Verônica, em termos sintáticos, semânticos e pragmáticos, é imperativo e incisivo. Verônica não chama os alunos ao diálogo, com a finalidade de que eles entendam a importância da aula, da escola e do respeito ao professor. Pelo contrário, ela se utiliza da coação, a partir dos únicos instrumentos pelos quais ela acredita, ainda, conseguir manter o controle de sua turma: o grito e a nota. E eles funcionam. Funcionam tão bem que, mesmo depois dos alunos já calados, ela reitera a coação aplicando um teste-surpresa para eles. As duas formas utilizadas por Verônica para calar seus alunos são similares aos dois tabus referentes ao professor apontados por Adorno (2009).

Adorno afirma que o professor é visto como um profissional que coage, que reprime, que sua função, na escola, é sempre punir. O professor é apontado, nos tabus, como um profissional que grita muito e que ameaça, principalmente, por ter o poder de atribuir notas/conceitos aos alunos. Por ser ele quem julga. Verônica faz exatamente isso, grita e ameaça a partir da nota. Em termos de endereçamento para o professor-espectador, é importante perceber que ele é posicionado, pelo próprio filme, quanto ao fato de que Verônica é a melhor professora da escola. Então, seus comportamentos acabam servindo de exemplo para os professores-espectadores.

A partir do comportamento autoritário de Verônica, expresso nessa cena em seus discursos e suas ações, podem ser feitas duas caracterizações importantes da prática discursiva do filme. A primeira está relacionada às funções identitária e relacional. A identidade da professora Verônica, e suas atitudes, só contribuem para confirmar os tabus relacionados à identidade do próprio professor. E quanto à função relacional, que se refere à construção das relações entre professores e alunos, a forma como Verônica trata seus alunos também só confirma os tabus levantados por Adorno.

A segunda caracterização, quanto à prática discursiva, diz respeito à função ideacional. O filme afirma que Verônica é a melhor professora, com base no discurso da diretora, maior função na hierarquia da escola. Como dito, em termos de endereçamento, isso é muito significativo, pois o professor-espectador verá os comportamentos de Verônica como positivos e interessantes de serem imitados, afinal ela é a heroína. Porém, a construção discursiva ideológica que se faz de Verônica é a partir da afirmação/confirmação de tabus acerca do professor. Isso pode despertar no professor-espectador algumas atitudes em seu processo de mimese. Se ele for como Verônica, conformar-se-á com suas práticas; se não for como ela, ou tentará sê-lo ou, quando se comportar de maneira semelhante, também achará tudo normal. Isso não significa que um professor vai sair da sala do cinema e passará a gritar com seus alunos, mas a forma como o filme apresenta esse comportamento tende a naturalizá-los. Não só porque ela foi discursivamente apontada como a melhor professora da escola, mas porque o filme todo a caracteriza como uma professora guerreira, ou corajosa, como apontou a matéria do jornal *O Globo*. Só que, no filme, ser guerreira/corajosa nada tem a ver com a luta por melhores condições de trabalho, ou com um posicionamento crítico do professor; pelo contrário, tem a ver com o fato de saber se conformar com a realidade e, ainda assim, ser uma heroína.

A caracterização da professora Verônica como heroína assemelha-se a uma abordagem de Fabris (2001), em que o herói de um filme sempre possui características de um guerreiro,

de um lutador, que sofre e passa por momentos ruins, mas mesmo assim mantém a dignidade e os bons princípios, superando todos os desafios. Quanto à professora Verônica, outro desafio relacionado a ela no filme é quanto ao fato de sua mãe estar doente, em um hospital público, e ela não ter condições de pagar um hospital particular, pois ela é professora e ganha mal. Então, ela resolve pedir emprestado um dinheiro a seu ex-marido e promete pagá-lo.

> VERÔNICA – *Tá eu vou te pagar aos poucos! Mas vai demorar, com o salário que eu ganho...*

O ex-marido, ao emprestar o dinheiro, acha-se no direito de ficar com ela novamente, propondo-a que ele vá à casa dela para tomar uma cerveja e relaxar. Porém, como uma boa heroína, ela se mantém íntegra a seus princípios, ao não permitir que o ex-marido se aproveite da situação. Isso significa que, mesmo ganhando mal, aborrecendo-se em uma "profissão de fome" (ADORNO, 1995, p. 98) e com a mãe doente, Verônica mantém-se fiel a seus valores. Enfim, a questão ideacional do herói, e sua consequente identificação com o público, é cada vez mais reiterada com o desenrolar do filme.

O enredo desenvolve-se, e Verônica é envolvida com a ameaça de seu aluno ser assassinado. É interessante perceber como ocorre, a partir daí, o processo de apresentar Verônica como uma professora corajosa, ainda que ela tente, sem sucesso, livrar-se de Leandro diversas vezes, o que seria ruim para sua imagem de heroína. Entretanto, é comum, nas narrativas clássicas, haver a redenção/virada do herói dentro da própria história. Isso, inclusive, ajuda num processo de identificação ainda maior, pois pessoas reais têm defeitos e qualidades, então, o personagem-herói também deveria ter alguns defeitos; caso contrário, poderia ser caracterizado como falso/forçado demais. No desenrolar de narrativas clássicas, os defeitos do herói vão sendo minimizados, e suas qualidades, exaltadas. (COSTA, 1987).

No caso do filme, a "virada" da professora Verônica, convertendo-se em uma pessoa/professora do bem, fica aparente no modo como ela passa a tratar Leandro depois que não consegue se afastar dele, demonstrando carinho e até preocupação. A partir disso, é como se todas as grosserias que ela fez com os outros alunos, e com o próprio Leandro, pudessem ser perdoadas, pois, agora, além de tratar o aluno com atenção/carinho, ela vai arriscar a sua vida para salvá-lo. É uma boa estratégia para a mudança de percepção do personagem.

Em outro filme brasileiro – *Central do Brasil* (1998), já citado neste trabalho, também há a estratégia de virada de percepção do personagem. A professora aposentada, mau-caráter e ranzinza passa por uma mudança de personalidade/percepção ao abandonar tudo para ajudar o garoto abandonado a encontrar seu pai. Como em *Verônica*, cria-se um processo de

envolvimento muito forte entre aluno e professora, em que se torce para que os dois terminem juntos, e bem, no final.

Na segunda metade do filme, a professora Verônica e o aluno Leandro envolvem-se em diversos momentos de tensão, mas conseguem se livrar dos bandidos. Como abordado, a história fica pura ação. Porém, ao final do filme, há uma divagação da professora Verônica, que é ouvida enquanto ela dirige o carro, sem rumo, junto com o garoto. O final de um filme, segundo Costa (1987), é o momento ápice da redenção dos personagens do bem. A partir de Adorno e Horkheimer (2009), pode-se afirmar que é o momento em que o filme condensa suas forças para buscar a identificação máxima com o espectador, ao ponto de ele ser levado a crer que o mundo fora da tela é como o mundo do filme. Existem alguns recursos utilizados, em narrativas clássicas, para promover isso. Um deles é o recurso da divagação, do próprio personagem, sobre seus feitos heroicos, amarrando toda a história e buscando emocionar o público. A seguir, há a transcrição da divagação de Verônica.

> VERÔNICA – *Que lei é essa que impede um filho de enterrar seus pais? Que lei eu transgredi para que ele não fosse assassinado? Eu sei que vou ser julgada porque fugi com uma criança. Não importa. Eu fiz isso para salvar uma vida. Essa é a lei que me orienta. Vou lutar para que os culpados sejam condenados. O futuro com Leandro será melhor.*

A personagem, em seu discurso, tenta justificar, para si mesma e para o público, que ela não fez nada de errado, que fez tudo isso para salvar uma vida. O discurso final, então, está sendo usado, a partir da função ideacional, para explicar a história e confirmar o fato de que ela, realmente, em todos os momentos, é uma heroína. Em termos textuais sintáticos, nota-se o uso da função apelativa, como se ela estivesse conversando e tentando convencer alguém a crer e se emocionar com o que está dizendo, inclusive esperando uma resposta, pois há vários trechos interrogativos. Porém, é ela mesma quem responde seus questionamentos, induzindo o espectador, ainda com intuito emotivo, a se emocionar com ela e por causa dela.

O processo de construção discursiva ideacional também é conduzido cinematograficamente, com o tom incisivo com que a atriz fala e com sua apresentação imagética como heroína, em que a câmera está baixa, deixando-a grande na tela, triunfando. A escolha da trilha também foi essencial para garantir o bom processo de identificação final. A música de Tim Maia, *Bom senso*, toca enquanto a personagem dirige olhando para frente, decidida. Na música, o "eulírico" passa por maus momentos na vida e só atinge o *bom senso*, a redenção/salvação, após sofrer. Verônica atingiu sua redenção após ter sofrido muito para ser uma professora heroína. Quanto ao endereçamento, isso retoma a questão da conformação,

em que o professor-espectador pode acreditar que, para também alcançar sua redenção, precisa passar por diversas provações ou momentos ruins, ou seja, que todas as dificuldades por quais passa são normais e fazem parte do cotidiano de um professor. Afinal, o cotidiano dele não é tão ruim quanto o de Verônica. É como se o filme estivesse afirmando: se Verônica, tão maltratada pela vida, não reclamou de seu cotidiano e ainda pode ser heroína, do que você está reclamando, professor? Conforme-se e agradeça pelo que tem.

5.3.3 Prática social – patrocinadores e parcerias econômico-ideológicas

Como dito no início da análise do filme *Verônica*, este foi patrocinado pela Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo, pelo BNDES e e pelo Sistema Anglo de Ensino, além de ter sido produzido pela *Globo Filmes*. Todas essas instâncias, de acordo com os conceitos da Indústria cultural, interferem e fazem parte da prática social do filme, em que as ideologias que a obra contém e transmite são construídas/moldadas a partir dos interesses econômico-ideológicos das empresas envolvidas. Isso com o intuito de que o filme sirva como um parceiro na hegemonização de valores/ideologias interessantes a tais empresas.

Quanto aos interesses econômicos, é importante levantar o fato de que uma empresa, ao agregar sua marca a um produto cultural, busca lucrar indiretamente com esse produto, na exposição de seu nome, além de difundir práticas ideológicas que deseja relacionar à sua marca.

Os dois primeiros patrocinadores são órgãos públicos. Quanto ao primeiro patrocinador, a Secretaria de Cultura da Cidade de São Paulo, é estranho compreender por que a Prefeitura de São Paulo patrocinaria um filme passado no Rio de Janeiro. Porém, com a análise do enredo, nota-se que não há muitos elementos marcadores de que o filme seja passado no Rio. É como se a história pudesse se passar em qualquer lugar.

No intuito de se apresentar uma relação entre os interesses dos dois patrocinadores com o filme, levanta-se a hipótese de que essa relação tenha a ver com o fato de que a prática discursiva deste estimula a postura conformista do professor frente a seu cotidiano, desestimulando-o a lutar por questões econômicas e sociais que envolvem sua profissão. Essa pode ser uma relação plausível, partindo-se de políticas educacionais associadas a governos com tendências neoliberais, como os de São Paulo e do Brasil à época do filme.

O terceiro patrocinador é uma instituição de ensino privada, o Sistema Anglo de Ensino, que atua da educação infantil ao ensino médio. Quanto ao interesse dessa instituição em associar seu nome ao filme, sugere-se que ele poderia agregar a imagem da professora-heroína à instituição. Dessa forma, o Sistema Anglo de Ensino seria, então, uma instituição com docentes fortes e corajosos, como a professora Verônica, sendo que os adjetivos "forte" e "corajoso" não se remetem diretamente ao feito da professora Verônica, mas a todo o desenvolvimento do conceito de professor-herói que o filme traz. Isso seria positivo para a instituição, além de a esta ter se divulgado para a grande quantidade de pessoas – professores, pais e alunos – que assistiram ao filme.

Verônica foi produzido pela *Globo Filmes.* Sendo esta uma Indústria cultural e um aparelho privado de hegemonia, pode-se afirmar que os interesses dela quanto a seus produtos culturais são econômicos e também ideológicos. Quanto ao interesse ideológico em *Verônica*, tem-se, assim como nos dois primeiros patrocinadores citados, que a hegemonia do conformismo social é importante para os envolvidos na produção desse filme, inclusive as *Organizações Globo*. Uma sociedade com características conformistas tende a não questionar o social e, sim, a aceitar os fatos. Isso é interessante tanto para as instâncias públicas citadas quanto para a Indústria cultural referida, pois, quanto menos cidadãos e professores questionadores e cada vez mais conformados socialmente, melhor para ela e seus parceiros.

Pode-se afirmar, então, que a prática discursiva do filme contribui para que sua prática social hegemonize o conformismo (GRAMSCI *apud* MANACORDA, 2008), tanto com o professor-espectador quanto com espectadores comuns, o que é interessante, principalmente, para as instâncias governamentais e a Indústria cultural envolvida.

Especificamente quanto ao professor, pode-se apontar também a presença de características da comodificação do discurso no filme, conceito trabalhado por Fairclough (2001). Segundo o autor, a comodificação refere-se ao fato de instituições que não tinham como propósito produzir mercadorias, no sentido econômico da venda, passarem a fazê-lo. Ele coloca também que a educação está passando por essas transformações. "O discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 257), em que essas habilidades podem ser transferidas e treinadas em um indivíduo. A partir desses conceitos, pode-se afirmar que o filme *Verônica* estimula/hegemoniza, junto ao professor, a habilidade do conformismo. E, como dito, em termos do discurso comodificado, isso é interessante para as empresas produtora/patrocinadoras do filme, pois professores conformados socialmente não questionam a sua própria realidade.

5.4 **Qualquer gato vira-lata**

Qualquer gato vira-lata (2011) é um filme de ficção, produzido pela *Globo Filmes*, adaptado da peça teatral *Qualquer gato vira-lata tem uma vida sexual mais sadia que a nossa*, de Juca de Oliveira. Essa peça ficou em cartaz em São Paulo, na década de 1990, e obteve grande sucesso de público. Em 2010, com base nessa boa aceitação, a *Globo Filmes* decidiu filmar a peça. Tal estratégia, também empregada em *Uma professora muito maluquinha*, é coerente com a Indústria cultural, pois, segundo Adorno e Horkheimer (2009), envida esforços para produzir obras que tenham chances de obter sucesso junto ao público e parcerias com investidores. Apoiar-se em adaptações que já fizeram sucesso em outras instâncias é um exemplo disso.

O filme obteve mais de um milhão de espectadores, segundo dados da ANCINE[79], fato esse que justifica sua escolha para este trabalho, além de haver, como protagonista, um professor universitário. Dos três filmes analisados, este é o que possui menos cenas diretamente relacionadas ao ensino, pois tem seu enredo construído a partir de uma pesquisa científica realizada pelo personagem-professor. E a realização da pesquisa, principalmente quanto ao trabalho de campo, ocorre fora da Universidade/sala de aula.

Qualquer gato vira-lata conta a história de Tati, jovem ciumenta, namorada de Marcelo, um jovem que só quer curtir a vida, e de Conrado, professor universitário de Biologia, que está desenvolvendo uma tese em que afirma que as leis biológicas dos animais deveriam ser aplicadas ao comportamento sexual humano. A história inicia-se com Marcelo terminando o namoro com Tati, que fica arrasada e, coincidentemente, vai parar na aula do professor Conrado, na mesma Universidade em que ela estuda Direito. Na aula, o professor está explicando sua tese, afirmando que a fêmea não deve demonstrar, para o macho, que está apaixonada, que deve sempre se fazer de difícil e, jamais, dar uma crise de ciúme. Tati fica ainda mais arrasada, pois ela faz tudo que o professor condena, e vai embora refletindo sobre a tese. Novamente, por acaso, Tati encontra o professor no corredor faculdade e propõe a ele ser a cobaia de sua tese, no intuito de conseguir voltar para Marcelo. Conrado aceita e acaba ficando bem próximo à jovem. Com o desenrolar da história, Tati e Conrado apaixonam-se e ficam juntos no final.

---

[79] Segundo informe anual da ANCINE (2012), *Qualquer gato vira-lata* teve mais de um milhão de espectadores. http://www.ancine.gov.br/media/SAM/Informes/2012/InformeAnual2012.pdf

A análise discursiva do filme compreenderá questões relacionadas à apresentação do professor, tanto pelo fato de ser universitário, como por ser biólogo, e a sua relação com a ciência. Além disso, trará questões comerciais relacionadas à produção do filme e estratégias de marketing que permeiam seu conteúdo.

5.4.1 O professor universitário e a ciência no filme

Adorno (1995, p.99), no capítulo relacionado aos tabus acerca do magistério, afirma que há diversas imagens negativas quanto ao ser professor. Porém, no âmbito de todos os professores, o universitário é o que tem melhor posição.

> De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo.

Esse "algo mais profundo" está relacionado às formas que a docência universitária apresenta para se diferenciar das outras. A primeira tem relação com a pesquisa, em que o professor universitário, além de transmitir conhecimentos, é também produtor dele, sendo que, ainda a partir de Adorno (1999), as escolas não estimulam a produção científica por professores da formação básica, inclusive veem isso como algo ruim. A segunda tem relação com o fato de o professor universitário passar uma imagem mais séria do que os outros. Segundo Adorno, há um tabu de que os professores de crianças possuem um ar infantilizado, o que acaba por desmerecer a própria docência, como se ela não fosse algo tão sério/confiável quanto a docência universitária.

A prática discursiva de *Qualquer gato vira-lata* repete tais concepções, pois apresenta um professor universitário estereotipado. Sua construção é feita a partir de elementos cênicos/cinematográficos, em que o personagem Conrado usa óculos, jaleco branco, uma maleta preta, similar à de médicos, tem cabelos curtos, trabalha em um laboratório e dá aula no auditório, como se fosse uma grande palestra, além de ter um caminhar e uma entonação de fala estereotipados, bem sérios e formais. Essas construções cênicas/cinematográficas caracterizam Conrado como um professor universitário cientista e sério, condizente com o que foi apontado a partir de Adorno.

Na primeira vez em que Conrado aparece, ele está dando aula no auditório, defendendo, para seus alunos, uma das bases de sua tese.

> CONRADO – *As meninas reclamam que os meninos não namoram. No mundo animal qualquer marreco do brejo, transa com a marreca do brejo e não passa o resto da vida no divã do psicanalista! Por quê? Porque os animais não atentam contra sua própria natureza!* (uma aluna entrega um bilhete a um aluno, o professor então os surpreende e toma o bilhete). *Hoje em dia, as meninas, que deveriam ser recatadas, ficam assediando sexualmente os machos. Por isso, os homens ficam perdidos, e as mulheres, frustradas* (alguns alunos se manifestam contra). *Não briguem comigo! É a biologia evolucionista quem diz!*

O discurso de Conrado reitera a prática discursiva do filme, como apontado, principalmente por atrelar a prática/docência do professor universitário à ciência. Quanto à função identitária, isso fica claro quando ele pede que não briguem com ele, professor, pois ele está fundamentado na ciência e, esta, por sua vez, é quem fala através dele. Isso significa que o professor universitário é sério, e tudo que fala também é sério/verdade, pois ele se baseia no discurso científico, e isso agregaria valor ao que diz. Tanto isso é verdade, que ele sai de cena e deixa a ciência "dizer" e, nesse momento, os alunos param de se manifestar. Todos se calam perante o discurso científico. Em termos da função relacional, é possível afirmar que a relação do professor universitário com a ciência é/deve ser bem próxima, pois Conrado só consegue manter o controle e a aceitação do que diz quando se remete à ciência. Isso reitera o que Adorno afirma sobre o professor universitário ter mais seriedade do que outros, por estar sempre respaldado pelo discurso científico. Tal concepção, atrelada ao discurso de Conrado, chega ao plano ideacional bem fundamentada, pois a base do discurso dele é a ciência.

O discurso de Conrado e a prática discursiva atrelada a ele são similares ao que Manacorda (2008) afirma a partir dos apontamentos de Gramsci quanto à Universidade. Gramsci afirma que a Universidade de sua época vivia permeada de concepções científicas positivistas, em que o conhecimento científico era incontestável. Porém, o autor coloca que, mesmo nas ciências naturais, o debate e a possibilidade de crítica deveriam ser fomentados. Isso porque, para ele, a Universidade deveria ser um espaço de contestação, de estímulo à formação de homens completos, críticos, e não um espaço de transmissão de conhecimentos científicos produzidos alheios aos acontecimentos sociais, em que o "professor ensina a uma massa de ouvintes, desenvolve sua lição e vai embora" (GRAMSCI, 1982, p. 146).

A opinião de Conrado, quanto à relação do professor universitário/cientista perante a ciência, também aparece em outro discurso seu, no qual Conrado afirma que *tudo o que ele está dizendo tem provas científicas. Não é uma questão de opinião, pois um cientista não tem*

direito à opinião pessoal. Isso quer dizer que o professor universitário/cientista não fala o que pensa, apenas transmite ciência, reiterando tanto Adorno quanto Gramsci, frente ao tabu da seriedade do professor universitário e da transmissão de conhecimentos de forma acrítica.

Apesar de Conrado ter, em seu discurso, um posicionamento positivista frente à ciência, há, no filme, uma incoerência quanto ao que ele prega/acredita e sua prática. Ao utilizar Tati como cobaia de sua pesquisa, Conrado não utiliza métodos científicos que vão ao encontro de seu discurso positivista; pelo contrário, ele faz uma pesquisa bastante subjetiva, em que está interessado nas opiniões pessoais de Tati, inclusive, sobre sua própria teoria, em vez de percebê-la como objeto de estudo e, assim, manter um distanciamento dela. É interessante observar que, na condição de professor universitário, ele não ouve nem abre espaço para discussões, mas, como cientista, sim. A construção do personagem não é coerente. Isso pode ser explicado pelo fato de que, se Conrado fosse apresentado, simplesmente, com o estereótipo da frieza de um professor/cientista positivista, não despertaria nos espectadores (em especial, nas espectadoras) um encantamento por sua própria figura.

Mesmo com alguns estereótipos de cientista, como já apresentado, constrói-se discursivamente um lado subjetivo de Conrado. Afinal, ele é o herói do filme e, por isso, também deve ter sentimentos. Para isso, apresenta-se Conrado como um marido abandonado pela esposa, que o largou porque ele trabalha muito. Em uma discussão entre os dois, ela diz: *Você e essa sua tese! Já parou pra pensar por que eu te abandonei?* Em termos sintáticos, há uma inversão da pergunta com a afirmação que, junto ao tom de deboche da esposa, deixa claro que ele foi abandonado por causa de sua tese. Isso desperta no espectador pena com relação a Conrado e raiva com relação à sua mulher. Caso ela tivesse feito uma afirmação direta, o roteirista não teria tanta certeza que fosse despertar pena de Conrado, por parte do espectador. Mas ela termina o discurso com uma pergunta que tem uma resposta óbvia, debochando dele, debochando do herói. E isso pode funcionar no sentido de suscitar pena.

Outra cena que também pode despertar no espectador pena de Conrado e envolvê-lo, ainda mais, subjetivamente, com o personagem é aquela em que aparece seu carro, também de forma estereotipada. O carro de Conrado é velho, e ele está tentando consertá-lo quando Tati aparece em um carro moderno. O fato de o carro de Conrado ser velho não necessariamente o caracteriza como pobre, mas pode dar a ele, enquanto herói, um charme a mais e transmitir a ideia de que ele é tão dedicado à ciência e ao trabalho que não se importa com bens materiais. Esse charme fica ainda mais explícito pela expressão de Tati ao vê-lo tentar consertar o carro,

achando aquilo muito “bonitinho”. Esse é também um dos primeiros indícios de que ela vai se apaixonar por ele até o final do filme, embora, nessa mesma cena, eles discutam.

> Conrado está consertando seu carro velho, na porta da Universidade e Tati, em seu carro moderno, para do lado dele. Ela sorri ao vê-lo, ele não a percebe. Porém, ela logo volta a ficar furiosa.
> TATI – *Olha, eu vou te dizer uma coisa! É muito cruel da sua parte sair por aí pregando as coisas que você anda pregando sobre homens e mulheres, sabia? É! Porque eles já são maus o bastante com a gente e você fica aí, berrando aos quatro ventos que a culpa é nossa!*
> CONRADO – *Mocinha! Quem está berrando aos quatro ventos aqui não sou eu! Boa tarde!*
> (Conrado tenta fazer seu carro funcionar, mas não consegue, então, pega uma carona com Tati. No carro, os dois conversam).
> TATI – *Você deve saber o que está acontecendo comigo e o Marcelo! Diz pra mim!*
> CONRADO – *Eu sou professor de Biologia, não sou conselheiro matrimonial! Eu creio que a melhor maneira de resolver seu problema seja um divã!*

Em seu discurso, Tati enaltece o caráter verdadeiro/indiscutível do discurso científico, pois, em vez de discordar da teoria do professor, ela só pede que ele pare de *pregá-la*, ou seja, ela sabe – e aceita – a verdade, no caso a teoria dele, porém não quer ouvi-la nem deseja que ela se espalhe. Em termos semânticos, a escolha lexical pelo verbo *pregar* reitera ainda mais esse caráter verdadeiro/indiscutível da ciência e da teoria de Conrado. Além disso, há uma gradação na classificação de Tati, de *pregar* passa para *berrar*, reiterando ainda mais o caráter de verdade/seriedade do que Conrado propõe. Tanto é verdade que ele se mantém quieto e não abre espaço para nenhuma discussão sobre sua teoria. Na verdade, ele encerra qualquer possibilidade de discussão, ao utilizar uma expressão de entrada/saída em discursos – *boa tarde!* –, iniciando e fechando o diálogo, ao mesmo tempo, pois, ao dizê-la, vira de costas para ela.

Porém, como afirmado na descrição da cena, o carro de Conrado não funciona, e ele pega uma carona com Tati. No carro, ela reclama muito de Marcelo e “joga” o problema para ele, enquanto cientista, resolver. *Você deve saber o que está acontecendo comigo e o Marcelo! Diz pra mim!* Em termos sintáticos, Tati não pergunta, mas afirma, exclamando que Conrado deve/tem que saber o que está ocorrendo, afinal a tese dele é sobre relacionamentos animais aplicados a humanos. Esse discurso de Tati reitera a caracterização identitária de Conrado como o cientista que deve saber tudo.

Entretanto, Conrado, em vez de explicar diretamente que não tem que saber tudo, opta por se descaracterizar. Em seu discurso, ele faz uma escolha lexical para definir a si mesmo – *sou Professor de Biologia* – que o livra da responsabilidade de que o cientista deveria saber tudo. A escolha lexical caracteriza, de forma identitária/relacional/ideacional, o professor de

Biologia. Apesar de não afirmar, fica claro que o professor de Biologia a que Conrado se refere não seria um professor universitário de Biologia, mesmo porque há, num momento inicial do filme, uma cena em que ele diz que é professor de evolução, um dos ramos da disciplina. Comparar-se a um professor de Biologia não universitário é descaracterizar-se e livrar-se das obrigações de um cientista. Afinal, como dito a partir de um dos tabus abordados por Adorno (2009), somente os professores universitários estão ligados à ciência. Assim, ao se utilizar do professor de Biologia não universitário para caracterizar-se como um não cientista, ele agrega a esse professor uma identidade inferior à do professor universitário, pois este não tem relação com a ciência. Portanto, de forma ideacional, esse professor não teria prestígio suficiente para responder a quaisquer perguntas que possam ir além de um conteúdo básico da Biologia.

A relação de Conrado com a ciência, a partir dessa cena trabalhada, passa a modificar-se. Ele começa a se apaixonar por Tati, no decorrer de sua pesquisa, e começa a perceber que não será feliz se ficar atrelado ao conhecimento científico. Nesse sentido, o filme passa a trabalhar com outro posicionamento discursivo ideacional, em que a ciência e o racionalismo são questionados/desprezados. Em uma cena em que Conrado conversa com Tati sobre relacionamentos, ele afirma: *As pessoas ignorantes são mais felizes.* Dessa forma, assume a sua tristeza e coloca a culpa disso na ciência, no conhecimento.

Além disso, em termos de endereçamento, a afirmação de que *as pessoas ignorantes são mais felizes*, sendo dita pelo herói do filme, pode causar, no espectador, a identificação/relação direta de que, realmente, o saber entristece ou pode entristecer. Isso porque Conrado vai alcançando a felicidade a partir do momento em que vai abandonando a ciência, o que pode ser bastante significativo quando comparado ao que Adorno (1995) afirma acerca do esclarecimento: o esclarecimento deve estar associado ao saber crítico, visando à emancipação do indivíduo. Quando o filme prega a ideia de que o saber entristece, automaticamente está afirmando que as pessoas que desejam ser felizes não devem procurar o conhecimento/esclarecimento. Assim, hegemoniza a não procura/adesão ao conhecimento e, consequentemente, o processo de não esclarecimento das pessoas.

A felicidade de Conrado vem com o abandono gradativo da ciência, deixando-se levar pelo amor, pela subjetividade. A ciência e o conhecimento vão perdendo “seus marcadores explícitos de hierarquia e assimetria” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 250), pois Conrado os abandona, escolhendo a felicidade. Ele se abre para diálogos subjetivos, que não têm embasamento científico, e percebe que só dessa forma será feliz. É interessante notar que Conrado abandona a ciência positivista, fria e calculista, porém, em vez de buscar outros

posicionamentos científicos, ele parte direto para a ausência total destes. Em termos de prática discursiva, é como se o filme estivesse sinalizando, de forma estereotipada, que só há um tipo de ciência, a positivista, e que não há felicidade com conhecimento.

Realmente pode ser algo interessante, a partir de Gramsci (1982), que um professor universitário/cientista abandone o posicionamento acrítico da ciência positivista e adote posturas mais dialógicas. Porém, para o filme, esse caminho não existe. Como dito, para o filme, há a ciência crua, chata, objetiva e a felicidade, subjetiva, sem questionamentos, sem teoria. Isso fica explícito em um dos discursos finais de Conrado, em que ele afirma que *O amor não obedece nenhuma teoria.*

Como nas novelas, o final de *Qualquer gato vira-lata* é feliz, e o amor triunfa sobre qualquer coisa, até sobre a dureza da ciência. Nota-se aí uma tentativa de hegemonizar o conformismo, como em *Verônica*, partindo da ideia de que não adianta estudar, trabalhar, ou mesmo questionar a realidade, pois só se é feliz tendo amor. E o amor só existe na ausência da razão. São relações indiretas, mas que passam a fazer sentido quando se observa esse filme enquanto prática social de uma Indústria cultural que trabalha o conformismo, relacionado ao amor/final feliz, em vários outros produtos, pregando a máxima de que só se é feliz quando se "deixa ouvir o coração", ou seja, quando se abandona a razão, o conhecimento e a crítica.

5.4.2 Prática social – ideologia e interesses econômicos

A hegemonia da emoção sobre a razão é o principal elemento da prática discursiva de *Qualquer gato vira-lata*. Essa prática vai ao encontro das práticas sociais de sua empresa produtora, *Globo filmes*, e dos parceiros patrocinadores.

Primeiramente, é importante salientar que houve um grande interesse econômico, por parte da *Globo Filmes*, na produção do filme, pois se trata da adaptação de uma peça teatral famosa que obteve grande sucesso de público pelo país. De acordo com Adorno (2009), a estratégia de adaptar produtos que fizeram sucesso, em outras instâncias, para o cinema é comum na Indústria cultural. Isso porque o sucesso em outra instância é quase uma garantia de sucesso no cinema, devido ao envolvimento do público. A produtora também utilizou a estratégia do *star system*. Os três personagens principais são interpretados por atores da *TV Globo* e bastante conhecidos: Cléo Pires, Malvino Salvador e Dudu Azevedo. As duas

estratégias, além de serem apostas na adesão numerosa de público, favoreceram o filme na construção de parcerias com a principal empresa investidora.

A principal patrocinadora de *Qualquer gato vira-lata* foram as *Lojas Marisa*, que vendem roupas voltadas para o público feminino. Quanto a isso, é possível afirmar que tal investimento pode ter vindo pelo fato de a personagem principal ser uma jovem representada pela atriz Cléo Pires. Assim, a *Marisa* associou sua marca ao filme, com o intuito de que tanto a atriz quanto o filme, voltado para o público jovem, agregassem valor a ela, resultando em comportamentos de compra por parte dos espectadores.

É válido ressaltar que a *Lojas Marisa* é voltada para o público feminino, tendo como *slogan: De mulher pra mulher, Marisa.* A personagem de Cléo Pires é uma jovem estereotipada, ciumenta, muito vaidosa, mas que, ao mesmo tempo, é objetiva e luta pelo quer. Tanto o é, que se arrisca numa experiência científica em busca da sua felicidade, no intuito de ser uma mulher melhor e tentar reconquistar seu namorado. Apesar de parecer bem machista, o fato de o filme apresentar o estereótipo da mulher batalhadora, que não aceita ser humilhada, mas que, ao mesmo tempo, é "derretida" pelo amor, pode ter interessado às *Lojas Marisa*. Pois, como dito, seu público é feminino, e pode ser interessante associar a sua marca a um estereótipo de uma jovem mulher, como no filme. Além disso, à marca popular pode ser associada a jovem com mais posses, dona de carro moderno. Como o *slogan* dela é *De mulher pra mulher, Marisa,* é como se o filme estivesse dizendo de Tati/Cléo Pires para você, mulher. Seja como ela, amorosa, batalhadora, que luta pelo quer e que veste Marisa.

Outras duas marcas também patrocinaram o filme, por meio do *merchandising*: o carro *off-road Troller* e o espumante *Chandon.* O *Troller* é o carro de Marcelo, jovem descolado, endinheirado e que vive curtindo a vida, cheio de mulheres. Já o *Chandon* aparece na cena da boate, em que Tati está se divertindo com a amiga, quando encontra Conrado. As duas marcas aparecem em cenas cotidianas estereotipadas de jovens, e o filme tenta vendê-las atrelando-as à alegria e à diversão.

Como dito, o filme trabalha a hegemonia da emoção sobre a razão em sua prática social. Em termos dos patrocinadores, isso é muito importante. Como afirma Kotler (2010), consumidores felizes tendem a consumir mais, pois um estado de espírito alegre predispõe às compras, sendo a razão deixada de lado. *Qualquer gato vira-lata*, além de ser uma vitrine para as empresas, por meio do *merchandising*, associa os produtos a momentos prazerosos.

Quanto à *Globo Filmes*, além dos interesses econômicos, que renderam a ela alto faturamento, tanto com o público como com o *merchandising*, há os fins ideológicos com o enredo trabalhado. Como visto, a prática discursiva do filme busca hegemonizar o

desprendimento da razão e a busca do amor como o único caminho para ser feliz. O filme, também como já abordado, tem um enredo em sintonia com as novelas dessa Indústria cultural. Em todos eles, há a realização da felicidade atrelada firmemente ao amor. Como no discurso de Conrado – *O amor não obedece a nenhuma teoria* – o filme, portanto, contribui para a hegemonia do amor sobre a razão, não porque a *TV Globo* quer que todos amem e sejam felizes, mas porque enquanto se está preocupado com o amor, pode-se deixar de se ocupar com outras questões, como o conhecimento, a autocrítica e a crítica social. A análise discursiva do filme aponta para isso e, a partir das práticas sociais da Indústria cultural abordada, isso se torna ainda mais consistente.

É interessante observar que não há, no filme, nenhuma Universidade ou escola patrocinadora. Isso não basta para afirmar que não tenha havido negociações, por parte da *Globo Filmes*, mas talvez isso não tenha ocorrido, pois o próprio filme trabalha a inutilidade do conhecimento e a ignorância associada à felicidade. Realmente, assim, seria complicado convencer alguma escola ou instituição de ensino a patrocinar o filme, pois a maioria delas trabalha diretamente na instância da transmissão de conhecimentos. Por isso, as apostas e os lucros ficaram dependentes da estratégia de *star system* e da maior patrocinadora, as *Lojas Marisa.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou a análise discursiva de três filmes nacionais que abordam o professor e/ou a escola. Analisar discursivamente um filme é considerado um tipo de análise fílmica realizada por pesquisadores, tanto de cinema quanto de outras áreas, diferentemente da análise realizada por críticos de cinema e bem mais diversa que a apreciação realizada por espectadores comuns. A escolha da Análise Crítica de Discurso, abordada por Fairclough (2001), foi pautada na necessidade de se perceber a relação dos enredos dos filmes com instâncias que neles interferem: tanto o texto/roteiro quanto as práticas discursivas e sociais atreladas a seus produtores e parceiros. Tal abordagem não acontece na apreciação de um filme pelo espectador e também, geralmente, não ocorre na prática de um crítico de cinema. Isso porque, segundo Mascarello (2006a), não só os críticos de cinema, mas também muitos pesquisadores que se utilizam de filmes, o fazem apenas por abordagens textuais, ignorando a importância que se deve dar às constituições socioeconômicas das produções cinematográficas.

No intuito de realizar este objetivo, partiu-se para a discussão de quais interesses econômicos e ideológicos envolvem os filmes nacionais, que tinham em seus enredos o professor e/ou a escola como personagem principal e cenário, respectivamente. Inicialmente, realizou-se uma discussão mais abrangente que foi relacionada a como funciona a produção cinematográfica brasileira contemporânea. Para tal abordagem, houve uma breve caracterização da história do cinema nacional, com a qual foi possível entender que o cinema brasileiro, hoje, tem influências/financiamentos estatais e, principalmente, privados. Porém, para compreender em quais âmbitos do processo cinematográfico esses financiamentos atuam, também foi preciso caracterizar a atividade cinematográfica.

A atividade cinematográfica é composta de três etapas: a produção, a distribuição e a exibição. A primeira refere-se à criação do filme por parte de uma produtora. A segunda, à copiagem e à distribuição das cópias pelas salas de cinema, por parte das distribuidoras. A terceira etapa refere-se à exibição dos filmes para o público, realizada pelas salas de cinema. Então, para um filme chegar ao cinema, ele precisar atravessar essas três instâncias, e cada uma delas demanda um investimento elevado.

A produção é fomentada, pelo Estado, por meio da Lei de Incentivo ao Audiovisual, segundo a qual empresas privadas podem destinar parte de seu imposto de renda anual para a produção de um filme. Em contrapartida, esse filme tem que divulgar a marca da empresa em

seu conteúdo e/ou nas cartelas iniciais/finais. Nesse sentido, o governo fomenta indiretamente a produção fílmica ao deixar de receber tributos devidos e permitir que a instância privada faça a gestão desse dinheiro, aplicando-o na produção de filmes. Além do fomento indireto, o Estado também fiscaliza essa atividade por meio da ANCINE.

Existem diversas produtoras no Brasil, e muitas delas fazem filmes, porém, não conseguem cumprir as três etapas da atividade cinematográfica, ou seja, seus filmes não entram em cartaz no circuito de exibição nacional. Isso se deve ao fato de que, por serem empresas privadas, as produtoras e exibidoras só investem em filmes de seu interesse. Na maioria dos casos, são interesses econômicos, em que um filme deve apresentar características que possam chamar a atenção de um grande público e, assim, levá-lo aos cinemas. Além do mais, a Lei do Audiovisual só financia/apoia a instância da produção, ou seja, filmes são até feitos, mas têm que ser comprados pelas distribuidoras e, nessa instância, não há financiamento/regulamentação que ajude um filme a ser distribuído.

A maioria das distribuidoras que atuam no Brasil é americana, inclusive, distribuindo os próprios filmes nacionais. Isso interfere na quantidade de filmes brasileiros que vão para as salas de exibição, pois só são exibidos os que passam pelo crivo das distribuidoras, ou seja, os têm características lucrativas. O diagnóstico é de que poucos filmes nacionais entram em cartaz no cinema brasileiro, e há grande prevalência de filmes americanos, principalmente dos gêneros comédia e ação (AMORIM, 2011). A dominação americana nos cinemas nacionais, segundo Ballerini (2012), sempre ocorreu e faz parte das estratégias do cinema americano desde sua ascendência nos anos 1920, como também foi apontado no capítulo de história do cinema mundial. Porém, essa dominação foi intensificada a partir dos anos 1990, com o fechamento da EMBRAFILME, pelo presidente Fernando Collor. A EMBRAFILME era uma empresa estatal que centralizava e financiava a produção, a distribuição e a exibição cinematográfica nacional. Ela foi criada nos anos 1960, durante a ditadura militar, para ser um Aparelho Ideológico do Estado, contudo, mesmo com o final da ditadura, ela continuou existindo.

Como afirma Ballerini (2012) a EMBRAFILME acabou se tornando a principal, e quase única, forma de produção, distribuição e exibição cinematográfica nacional. Tanto é que, a partir de seu fechamento, em 1990, a produção nacional caiu a quase zero. Sem nenhum filme nacional inédito e sem a interferência estatal na atividade cinematográfica, houve a intensificação da presença de filmes americanos nos cinemas do país. Isso perdura até os dias atuais, pois, como visto, há somente atuações privadas no que se refere à distribuição.

A ANCINE, desde sua criação em 2001, estabelece, anualmente, a Lei de Cota de Tela, que diz respeito à quantidade de filmes nacionais que os cinemas devem exibir no ano de vigência de tal lei. Por exemplo, em 2013, "dependendo do número de salas de exibição do complexo, os cinemas terão que cumprir uma Cota de Tela mínima entre 28 e 63 dias por sala e exibir no mínimo entre 03 e 14 filmes nacionais diferentes"[80]. Tal lei pode parecer interessante no que diz respeito ao fomento da atividade cinematográfica nacional. Porém, ela só atua na exibição. Os filmes continuam tendo que chegar ao cinema por meio das distribuidoras e, como visto, nessa instância, não há nenhuma regulamentação que obrigue a distribuição de filmes nacionais.

Bundt (2013) afirma que a Lei de Cota de Tela é ineficaz para fomentar a exibição de filmes não comercias, ou não lucrativos, pois estes acabam não sendo atraentes para as distribuidoras. Afirma ainda que, nos últimos anos, a única produtora que tem conseguido atrair o interesse das distribuidoras é a *Globo Filmes.* Esta produz filmes agregando estratégias como o *star system* e grandes investimentos privados, além de enredos simples, ancorados em esquemas da narrativa clássica, que são considerados interessantes pelas distribuidoras. Além disso, como aponta Ramos (2003), a *Globo Filmes* tem todo o apoio logístico da *TV Globo* que, além de divulgar os filmes em sua programação, tem excelente relacionamento com as distribuidoras, pois o canal exibe vários filmes americanos por elas distribuídos. Enfim, a *Globo Filmes* é uma das poucas produtoras que consegue ter seus filmes distribuídos e exibidos, também, dentro da Lei de Cota de Tela, o que se torna interessante também para os cinemas, que têm que cumprir a lei, pois, já que são obrigados a exibir filmes brasileiros que, pelo menos, sejam da *Globo Filmes*, os quais têm grandes chances de serem sucesso de público.

Como afirmado, os filmes da *Globo Filmes* são construídos a partir de esquemas da narrativa clássica. No intuito de compreender essa escolha/estratégia por esse modelo de enredo, é preciso classificar/perceber a *Globo Filmes* como integrante de uma Indústria cultural. Adorno e Horkheimer (2009) afirmam que uma empresa que trabalha produzindo produtos culturais funciona com a mesma lógica econômica que uma empresa que faz quaisquer outros produtos. Essa lógica é regida pela busca do lucro. Porém, para uma empresa ser considerada uma Indústria cultural, além de seus produtos serem culturais, ela também precisa atingir uma grande massa e ter diversos parceiros econômicos que sustentem e também lucrem com os negócios dela.

---

[80] Disponível em: http://www.ancine.gov.br/sala-imprensa/noticias/publicado-decreto-que-estabelece-cota-de-tela-de-2013

A partir dessas abordagens, o presente trabalho classificou as *Organizações Globo* como uma Indústria cultural, sendo este um dos desdobramentos do objetivo dessa tese. A caracterização das *Organizações Globo* como uma Indústria cultural foi feita pelo fato dela conseguir atingir uma grande extensão do país, uma grande massa; por ter vários parceiros econômicos, com os quais lucra por meio de patrocínios e outras ações de marketing, quanto por possuir diversos meios de comunicação agregados à sua Organização, entre eles a televisão, o jornal impresso, o rádio e o cinema. A *Globo Filmes*, portanto, faz parte de uma Indústria cultural. E, como afirmam Adorno e Horkheimer (2009), toda e qualquer ação das empresas ligadas a uma Indústria cultural é regida pelos conceitos e pelas estratégias ideológicas de tal Indústria.

Voltando-se, então, à questão dos produtos da *Globo Filmes* terem seus enredos baseados na estrutura da narrativa clássica, pode-se afirmar que esse posicionamento tem finalidades econômicas e ideológicas. Em uma narrativa clássica, apresentam-se, geralmente, personagens estereotipados vivendo situações estereotipadas. Há a construção do bem e do mal, além da concepção de heróis e vilões. O enredo desenvolve-se com a luta do bem contra o mal, tendo o bem vitorioso no fim. A presença da estrutura da narrativa clássica em filmes não é uma inovação da *Globo Filmes*. Ela se baseou nos filmes americanos, que trabalham estrategicamente com tal estrutura, desde a época em que o cinema americano começou a dominar o mundo. Essa estratégia de copiar o modo americano de criar enredos fílmicos pode ser analisada como coerente com um apontamento de Adorno e Horkheimer (2009), em que a Indústria cultural, geralmente, investe em formatos já testados e que tiveram sucesso, pois, assim, há uma garantia de também ser bem-sucedida. Dessa forma, já que o formato americano, baseado na narrativa clássica, atrai espectadores, a *Globo Filmes* optou por também utilizar tal formato. Além disso, as próprias novelas da *TV Globo* têm enredos que seguem, em sua maioria, essa estrutura. Atrelando-se isso à estratégia do *star system* e às possibilidades de divulgação na programação da *TV Globo*, há grandes chances de os filmes produzidos por ela fazerem sucesso.

Quanto ao posicionamento ideológico dos filmes, parte-se dos conceitos da Indústria cultural para entender quais concepções ideológicas a *Globo Filmes* divulgará e permitirá que sejam divulgadas em seus filmes. As ideologias trabalhadas nos filmes estão de acordo com o posicionamento ideológico da produtora e também das *Organizações Globo*, mas também atreladas aos posicionamentos ideológicos do Estado e das empresas privadas parceiras dos filmes. No intuito de compreender mais profundamente tais relações, este trabalho buscou os conceitos de hegemonia e aparelhos privados de hegemonia, de Gramsci.

A Hegemonia diz respeito ao processo de buscar o consenso ideológico, de determinado público, sobre o que uma empresa, pessoa ou mesmo o Estado acreditam/praticam/trabalham. O processo da busca de consenso ideológico pode se dar por intermédio dos meios de comunicação, sendo que tal consenso vai abranger interesses do próprio meio de comunicação, das empresas privadas envolvidas com ele e do Estado. Quando essas relações constituem-se, pode-se afirmar que o meio de comunicação é um Aparelho Privado de Hegemonia, pois, embora não seja diretamente ligado ao Estado, como nos Aparelhos Ideológicos do Estado, de Althusser, mantém íntimas relações com este, por meio de parcerias ideológico-econômicas.

As *Organizações Globo* foram caracterizadas, neste trabalho, como um Aparelho Privado de Hegemonia, a partir das relações que já teve e tem com o Estado brasileiro e com seus parceiros econômicos. No caso da *Globo Filmes*, como sendo uma empresa pertencente à Indústria cultural *Organizações Globo*, ela também funcionará/produzirá sob a lógica de um Aparelho Privado de Hegemonia.

A partir dessas caracterizações e voltando-se à Análise Tridimensional do Discurso, pode-se afirmar que as práticas sociais que envolvem os filmes produzidos pela *Globo Filmes* têm como fundamentos principais o lucro e a hegemonização de interesses ideológicos comuns a ela, enquanto Indústria cultural, a seus parceiros econômicos e ao Estado. E, de acordo com a própria Análise Tridimensional do Discurso, a prática social influenciará a prática discursiva, em sentido duplo, pois uma influencia/restringe a outra, e ambas, por sua vez, influenciam o texto que, no caso dos filmes, diz respeito tanto ao roteiro quanto a aspectos da linguagem cinematográfica.

Diante da configuração social da *Globo Filmes*, partiu-se para a análise dos objetos escolhidos para este trabalho, que foram três filmes dessa produtora, os quais têm o professor como personagem principal e/ou a escola como cenário. Foram eles: *Uma professora muito maluquinha* (2011), *Verônica* (2009) e *Qualquer gato vira-lata* (2011). As justificativas de tais escolhas são referentes, como já dito, às presenças do professor e/ou da escola e à grande quantidade de espectadores que levaram ao cinema.

As análises fílmicas buscaram compreender quais imagens de professor e escola passaram pelo crivo ideológico do Aparelho Privado de Hegemonia que produziu tais filmes, ou seja, quais práticas discursivas estão presentes nesses filmes, sobre o professor e a escola, que são coerentes com as práticas sociais desse Aparelho. Vários temas foram levantados, tendo como referenciais teóricos a Indústria cultural, a Hegemonia e o conceito de

Endereçamento, a partir de Ellsworth (2001). Essas abordagens se referem ao segundo desdobramento do objetivo desse trabalho.

Uma professora muito maluquinha apresenta, em um enredo de época, como uma professora conseguiu reinventar o aprender e, por conta de suas ações diferentes, foi chamada de "maluquinha". O filme é, nitidamente, endereçado a professores e alunos, tanto pela constituição da história quanto do *site* relacionado ao filme. As práticas inusitadas da "professora maluquinha" estão envoltas, no filme, de uma aura de novidade, de inovação. Quanto a isso, há apontamentos críticos importantes a serem feitos. O primeiro está relacionado à negação da escola e do ato de ensinar e às práticas semiformativas.

Muitas das atividades de Cate, a "professora maluquinha", consistiam em tirar os alunos da escola e levá-los para o mundo, com o intuito de que aprendessem mais. O discurso do narrador-personagem confirmava o aprendizado, principalmente, por terem saído da escola. Por exemplo, quando ela levou os alunos ao campo para estudar geografia, o narrador-personagem termina a cena dizendo: *Hoje aprendemos geografia.* Ou, quando foram ao cinema assistir ao filme *Cleópatra*, ele também diz que aprenderam história. Além de Cate estimular, junto a seus alunos, a concepção de que não é na escola que se aprende, as suas atividades são envolvidas de práticas semiformativas. Por exemplo, no campo, os alunos desenham a paisagem e, depois do cinema, eles vão ler sobre o Egito na enciclopédia. Não há, contudo, nenhum debate ou diálogo a partir das atividades diferentes que Cate desenvolveu, enfim, ela não estimula nenhum posicionamento crítico de seus alunos.

O outro ponto está relacionado com a anulação do ensino, frente à valorização do aprendizado. Cate está sempre incentivando os alunos a aprenderem sozinhos. Mesmo com o discurso de professora inovadora, o enredo vai trabalhando a não necessidade do professor e também da escola. E, nos poucos momentos em que Cate ensina alguma coisa, os alunos aprendem a entender o mundo, ou a vida, ou seja, nada que a escola ensine ou tenha condições de ensinar. Além disso, no final do filme, quando a adorada professora Cate simplesmente some, os alunos não ficam chateados, pois ela já os ensinou a aprender. Eles não se preocupam com qual professor terão aulas, pois eles já sabem que aprendem mesmo sozinhos.

Enfim, uma das coisas mais curiosas, em termos de discurso, de *Uma professora muito maluquinha* é que tanto o filme quanto a sua *cartilha pedagógica*, presente no *site*, buscam a anulação do ensino, com o consequente sumiço do trabalho de docente/professor e a inutilidade da escola. Talvez, por isso, Cate seja uma professora tão maluquinha.

Relacionando o filme à sua prática social, percebeu-se que os envolvidos em sua produção também têm interesses comuns, como a diminuição do ensino em valorização da aprendizagem autônoma, como a Universidade Estácio de Sá. E, no caso das *Organizações Globo*, além da anulação do professor e da escola, há também a hegemonização da semiformação, que, para uma empresa de comunicação de massa, é muito interessante. Isso porque, quanto maisespectadores semiformados, acríticos, melhor para fidelizá-los a seus programas e a suas ações de marketing.

Também endereçado ao professor, o segundo filme, *Verônica,* traz o conformismo social como principal valor a ser hegemonizado. O enredo traz a trajetória de uma professora que trabalha há 20 anos em uma escola pública e usa esse tempo como justificativa para seu comportamento agressivo junto aos alunos, pois está cansada. Porém, essa professora vira uma heroína ao ajudar um aluno que está ameaçado de morte e fugir com ele. O comportamento da professora muda, e sua agressividade, que era voltada aos alunos, passa a ser direcionada para os bandidos que perseguem o menino. Com este ela acaba se mostrando bastante carinhosa. A professora Verônica, heroicamente, consegue salvar o garoto de todos os males e resolve, ao final do filme, assumir a tarefa de cuidar dele.

O processo de endereçamento de *Verônica,* ao professor, é construído a partir de um enredo com ação e violência, formato muito utilizado por filmes americanos e por filmes brasileiros que já foram sucesso de público. A professora Verônica é construída como uma heroína que deve despertar identificação com o professor-espectador. Porém, a luta da professora nada tem a ver com a docência ou o ensino. Mas, ainda assim, ela é caracterizada no filme como uma "professora corajosa". E é nessa prática discursiva que está o conformismo social, como construção ideacional e da prática social.

A professora Verônica, mesmo sofrendo com o trabalho, mesmo infeliz no amor e sem dinheiro para cuidar da mãe, consegue se superar e salvar seu aluno heroicamente. Isso pode gerar um posicionamento de conformismo social nos professores-espectadores, pois, no processo de identificação com o filme, eles se identificarão com Verônica e, em vez de questionar o seu cotidiano como docente, serão levados a admirá-la. Serão levados e pensar da seguinte forma: se a professora Verônica, com todos os seus problemas, conseguiu ser heroína, por que reclamar do meu trabalho? Por que reclamar se há quem consiga superar situação pior?

Quanto à prática social, é interessante perceber que o heroísmo da professora Verônica não está relacionado ao cotidiano docente, mesmo ela salvando o aluno, pois não há nenhuma luta quanto ao fato de ser professor. Pelo contrário, quando ela expõe seus problemas como

docente, ela coloca a culpa nos 20 anos de trabalho, e não nas condições socioeconômicas que enfrenta. Assim, também estimula o conformismo quanto à insatisfação referente à prática docente em escolas públicas. Esse conformismo é interessante para os parceiros econômicos da *Globo Filmes*, que apoiaram/patrocinaram o filme.

Os principais patrocinadores, BNDES e Secretaria de Cultura da Cidade de São Paulo, são instâncias estatais. Para eles, principalmente por suas práticas neoliberais, é importante que o conformismo social seja hegemonizado entre os professores da rede pública. É interessante que eles sejam heróis como a professora Verônica, que questionem e lutem por tudo, menos por melhores condições de trabalho. Esse conformismo social também é coerente com a prática social das *Organizações Globo*, pois, quanto mais professores e cidadãos conformados socialmente houver, menos professores e cidadãos críticos haverá. E quanto menos cidadãos críticos houver, mais fáceis serão os processos de incutir ideologias e posicionamentos estratégicos na população.

O terceiro filme também tem, em sua prática discursiva, a busca pela hegemonização de posicionamentos acríticos, com a desvalorização de pensamentos/atitudes racionais em prol de pensamentos/atitudes subjetivas, guiadas pelo coração. *Qualquer gato vira-lata* conta a história de um professor universitário de biologia evolutiva que está testando a tese de que os comportamentos sexuais dos animais deveriam ser copiados por humanos. O professor conhece Tati, uma jovem desiludida com o amor, que resolve ser a cobaia de seus experimentos. Tati quer reconquistar seu namorado e, por isso, submete-se à pesquisa do professor. Porém, os dois acabam se apaixonando e ficando juntos no final.

O professor universitário é apresentado, no enredo, como uma pessoa fria, calculista, ou seja, um estereótipo de cientista. Porém, durante o filme, ele vai percebendo que a ciência e o conhecimento não trazem felicidade e que é preciso abandoná-los para, realmente, ser feliz. Isso, como apontado no trabalho, fica bem claro a partir de dois discursos do professor, em que ele afirma que *As pessoas ignorantes é que são felizes* e *O amor não obedece a nenhuma teoria.*

O fato de o filme atrelar a felicidade ao abandono do conhecimento, ou seja, priorizar a emoção em lugar da razão, é um posicionamento trabalhado também nas novelas da *TV Globo.* Nelas, os finais felizes estão extremamente ligados à realização no amor. Então, o filme vem contribuir com a hegemonização desse posicionamento, trabalhando, em sua prática discursiva, como dito, a valorização da emoção em detrimento da razão.

Sabendo-se que tal posicionamento busca ser hegemonizado por uma Indústria cultural, é importante ressaltar que sua prática social é imbuída de ideologias que buscam a

semiformação dos indivíduos, inclusive como ocorre no outro filme analisado – *Uma professora muito maluquinha.* Com isso, busca hegemonizar, junto a seu público, a ideia de que o conhecimento não é importante, muito menos o conhecimento crítico/esclarecimento, pois a razão e o conhecimento não trazem felicidade, mas a subjetividade e o amor, sim.

Paralelamente a isso, o filme trabalha a estratégia do *merchandising* atrelada a momentos felizes dos personagens. Algumas marcas pagam para estar presentes nesses momentos, pois, como afirma Kotler (2010), pessoas felizes tendem a consumir mais, a se preocupar menos com os gastos. *Qualquer gato vira-lata*, com seu enredo simples, favorece isso, pois apresenta jovens felizes, ricos, consumistas e desvinculados de quaisquer posicionamentos críticos.

Com a análise dos três filmes, pode-se perceber que, em comum, eles buscam hegemonizar o esvaziamento crítico dos espectadores – professores, alunos ou pessoas comuns – seja com construções estereotipadas do professor e da escola, com o intuito de negá-los, ou com a apresentação de uma professora heroína que desperta, na verdade, o conformismo social, ou, ainda, com a construção de uma história em que a ciência e o conhecimento crítico são abandonados em prol do amor e da subjetividade.

A partir da caracterização das *Organizações Globo* como Indústria cultural e Aparelho Privado de Hegemonia, é de se esperar que ela trabalhe conforme seus posicionamentos ideológicos, com a finalidade de produzir e hegemonizar uma sociedade menos crítica e mais receptiva aos seus produtos culturais.

Como pesquisador/cineasta/professor e, partindo da caracterização do discurso como possibilidade de mudança social, acredito que este trabalho possa contribuir para futuras análises fílmicas mais críticas, sejam elas de quaisquer filmes, com professores ou não, em que não se perceba o filme, apenas, como uma obra fechada em si, mas também como produto de uma Indústria cultural, que o utiliza para lucrar e hegemonizar suas ideologias e de seus parceiros.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Indústria cultural e Sociedade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

ADORNO, Theodor. **Introdução à Sociologia.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. **Revista Educação e Sociedade**, n.56, Campinas, 1996.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AJZENTAL, Alberto. **História do pensamento em marketing**: evoluções e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALEGRIA, João; DUARTE, Rosália. Um sonho, um belo sonho: considerações sobre a gênese das relações entre cinema e educação no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, PR, v.0 5, n. 15, 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116174002.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

ALÔ, ALÔ, CARNAVAL – Direção: Adhemar Gonzaga – Ficção – 67 min – Cinédia – Brasil - 1936

AMÂNCIO, Tunico. Pacto cinema-Estado: os anos EMBRAFILME. **Revista Alceu** Rio de Janeiro, v. 08, n. 15, 2007. Disponível em: http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n15_Amancio.pdf. Acesso em: jan. 2013.

AMORIM, Antonio. **Ação e política cultural para formação e plateia em audiovisual.** In: Revista de estudos sociais da Fundação Joaquim Nabuco, 2011.

ANCINE. Agência Nacional do Cinema – www.ancine.gov.br – 2013.

ALENCAR, Mauro. **A Hollywood brasileira – Panorama da telenovela no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Senac-Rio, 2004.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985.

AS MÃES DE CHICO XAVIER – Direção: Glauber Filho – Ficção – 103 min – *Globo Filmes* – Brasil - 2011

ATÉ QUE A SORTE NOS SEPARE – Direção: Roberto Santucci – Ficção – 104 min - *Globo Filmes*, Paris Filmes – Brasil – 2012

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema.** Tradução: Eloísa Araujo Ribeiro. Campinas, SP: Papirus, 2005.

AUTRAN, Arthur. **Panorama da historiografia do cinema brasileiro.** In: Revista Alceu, v.07, n.14. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2007. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n14_Autran.pdf>. Acesso em novembro de 2012.

BACCEGA, Maria. O estereótipo e as diversidades. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo: USP, 2007.

BALLERINI, Franthiesco. **Cinema brasileiro no século 21.** São Paulo: Summus Editora, 2012.

BARONE, João Guilherme. **Exibição, crise de público e outras questões do cinema brasileiro**. In: Revista Eletrônica Diversidade Cinematográfica-PUC-RS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/4980/3682>. Acesso em: jan. 2013.

BARRETO, Raquel. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, 2012.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua.** Parte II - Da Obra ao texto. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BELLONI, Maria Luisa. **O que é mídia-educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Educação para a mídia: missão urgente da escola. **Comunicação & Sociedade**, n. 17, São Bernardo do Campo: 1991.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica.** Porto Alegre: Zouk, 2012.

BENTES, Ivana. Vídeo e Cinema: rupturas, reações e hibridismo. In: MACHADO, Arlindo(org.). **Made in Brasil**: Três décadas do vídeo brasileiro. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

BENTES, Ivana. Sertões e favelas no cinema brasileiro contemporâneo**:** estética e cosmética da fome. **Revista Alceu,** Rio de Janeiro, UFRJ, 2007.

BERNADET, JeanClaude. **O que é o cinema.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

BIN, Daniel. **Subordinação funcionalista ao capitalismo neoliberal e mercantilização do ensino superior.** Trabalho apresentado no GT-11 da Anped, Política de Educação Superior, no ano de 2005.

BRANDÃO, Marisa. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao governo Lula. **Cadernos CeMarx**, Campinas: Unicamp, 2013.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BUNDT, Roger. Liberal, interventora e mista: os perfis das políticas públicas de fomento ao cinema brasileiro no século XX. **Revista de Gestão Unilassalle**. CANOAS: Unilassalle, 2013.

CAMPOS, Renato. **História do Cinema Brasileiro**: Os Ciclos de Produção Mais Próximos ao Mercado. In: II Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho – GT: História da Mídia Audiovisual, 2004. Disponível em: <www.almanaquedacomunicacao.com.br>. Acesso em: jan. 2013.

CÁNEPA, Laura. Notas para pensar a onda de filmes espíritas no Brasil. **Revista Rumores**, SP: USP, 2013.

CÁNEPA, Laura. Expressionismo alemão. In: MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CANGACEIRO, O – Direção: Lima Barreto – Ficção – 105 min – Companhia Cinematográfica Vera Cruz – Brasil – 1953

CANIZAL, Eduardo Penuela. **Surrealismo.** In: MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CANTOR DE JAZZ, O – Direção: Alan Crosland – Ficção – 89 min – Warner Bros - 1927

CÃO ANDALUZ, UM – Direção: Luís Buñuel e Salvador Dali – Ficção – 16 min – França – 1929

CARLOTA JOAQUINA – Direção: Carla Camurati – Ficção – 100 min – Copacabana Filmes – 1995

CAVALO DE FERRO – Direção: John Ford – Ficção – 100 min – Fox Estúdios – E.UA – 1924

CAVALCANTI, Alberto. **Filme e realidade:** história e estética do cinema. Rio de Janeiro: ArteNova/EMBRAFILME, 1977.

CENTRAL DO BRASIL – Direção: Walter Salles – Ficção – 120 min – Vinny Filmes – Brasil - 1998

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski. **Possibilidades de usos e mediações das mídias audiovisuais em sala de aula.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Estácio de Sá, 2009.

CHICO XAVIER – Direção: Daniel Filho, Ficção -110 min – Lereby, *Globo Filmes* – Brasil - 2010

CLARK, Walter. **O campeão de audiência.** Rio de Janeiro: Best Seller, 1991.

COBRA, Marcos. **Administração de Marketing no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

COELHO, Teixeira. **O que é Indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COMO ERA GOSTOSO O MEU FRANCÊS – Direção: Nelson Pereira dos Santos – Brasil - 1971

COSTA, Antônio. **Compreender o Cinema.** Rio de Janeiro: Globo, 1987.

COSTA, Flavia Cesarino. Primeiro Cinema. In: MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

COUTINHO, Aline de Almeida; MIGUEL, Luis Felipe. A crise e suas fronteiras: oito meses de "mensalão" nos editoriais dos jornais. **Revista Opinião Pública**, Campinas, v. 13, n. 01. 2007.

DE PERNAS PRO AR – Direção: Roberto Santucci – Ficção – 101 min – *Globo Filmes*, Morena Filmes, Paris Filmes – Brasil – 2010

DE PERNAS PRO AR 2 – Direção: Roberto Santucci – Ficção – 99 min – *Globo Filmes*, Telecine, Paris Filmes – Brasil – 2012

DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL – Direção: Glauber Rocha – Ficção – 110 min – Copacabana Filmes – Brasil – 1964

DONA FLOR E SEUS DOIS MARIDOS – Direção: Bruno Barreto – Ficção – 120 min – EMBRAFILME – 1976

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

E A VIDA CONTINUA – Direção: Paulo Figueiredo – Ficção – 115 min – Oceano Vieira de Melo, *Globo Filmes* – 2012

E AÍ, COMEU? – Direção: Felipe Joffily – Ficção – 102 min – *Globo Filmes*, Paris Filmes, Downtown Filmes – Brasil – 2012

É COM ESSE QUE EU VOU – Direção: José Carlos Burle – Ficção – Brasil - 1948

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: TADEU E SILVA, Tomaz (org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ENCOURAÇADO POTEMKIM – Direção: Sergei Eisenstein – Ficção – 75min – Estúdio Goskino – União Soviética – 1925

ETERNAMENTE PAGU – Direção: Norma Bengell – Ficção – 100 min – EMBRAFILME - 1988

FABRIS, Eli. **Em cartaz:** o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese_emcartaz.pdf>. Acesso em: out. 2012.

FABRIS, Eli. As marcas culturais da pedagogia do herói. In: REUNIÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 24., Caxambu, 2001**. Anais.** Caxambu, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação:** conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Revista Perspectiva**: Florianópolis, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Cinema e análise do discurso na formação do educador.** In: ENDIPE, Porto Alegre, 14., 2008. **Anais.** Porto Alegre, 2008.

_____. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a09v1235.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

FELIPE, Adilson. **O professor no cinema brasileiro:** representação fílmica e imaginário social. **Revista Anagrama**, 2008. Disponível em: <http://revistas.usp.br/anagrama/article/view/35336>. Acesso em: out . 2012.

FONSECA, Rodrigo. O poder da *Globo Filmes* no cinema brasileiro. **Revista Brasileira de Cinema**, 2003. Disponível em: <www.revistadecinema.com.br>. Acesso em nov. 2012.

FRANÇA, André Ramos. **Das teorias do cinema à análise fílmica.** 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2002.

FREIRE-MEDEIROS, Bianca. A favela que se vê e que se vende: Reflexões e polêmicas em torno de um destino turístico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, 2007.

GABINETE DO DR. CALIGARI, O – Direção: Robert Wiene – Ficção – 78 min – 1920 - Alemanha

GARCIA, Tânia da Costa. **O "it verde e amarelo" de Carmen Miranda**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2004.

GATTI, André Piero. **Distribuição e exibição na indústria cinematográfica brasileira (1993-2003).** 2005. Tese (Doutorado em Artes). - Universidade de Campinas, Instituto de Artes. 2005.

GONÇALVES, Maurício Reinaldo. **O American way of life no cinema de Hollywood, na imprensa e na sociedade brasileiras dos anos trinta**. In: Brasa – Brazilian Studies Association, 2000. Disponível em: <http://www.brasa.org/documents/brasa_ix/Mauricio-Goncalves.pdf>. Acesso em: out. 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: t**emas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da historia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12.** Trad. de Paolo Nosella. São Carlos: UFSCar, 1982

GRANDE ROUBO DO TREM, O – Direção: Edwin Porter – Ficção – 11 min – E.U.A – 1903

GRUPPI, Luciano. **Conceito de Hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

GUAZINA, Liziane; MOTTA, Luiz**. O conflito como categoria estruturante da narrativa política – o caso do Jornal Nacional.** In: Brazilian Journalism Research, vol. 06, n.01. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.bjr.libertar.org/index.php/bjr/article/viewFile/251/250>. Acesso em: dez. 2012.

GUBERNIKOFF, Giselle. A ımagem: representação da mulher no cınema. **Revista Conexão**: Comunicação e Cultura, v. 08, n. 15, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/113/104>. Acesso em: out. 2012.

HAMBURGER, Esther. **O Brasil antenado:** a sociedade da novela. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

HORA DA ESTRELA, A – Direção: Suzana Amaral – Ficção – 96 min – EMBRAFILME – 1985

HUPFER, Maria Luisa Rinaldi. **As rainhas do rádio:** símbolos da nascente Indústria cultural brasileira.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de Marketing.** São Paulo: Prentice Hall, 2010.

INSPETOR FAUSTÃO E O MALANDRO, O – Direção: Mário Márcio Bandarra – Ficção – Xuxa Produções – 1991

IRACEMA, UMA TRANSA AMAZÔNICA – Direção: Jorge Bodansky – Ficção – EMBRAFILME - 1976

JESUS, Antônio. **Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci.** São Paulo: Cortez, 1989.

LANTERNA MÁGICA – Ficção – 4min52s – França – 1903

LEITE, Sidney Ferreira. **Cinema brasileiro: das origens a retomada.** São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

LIÇÃO DE AMOR – Direção: Eduardo Escorel – Ficção - 81 min – EMBRAFILME – 1976

LIMITE – Direção: Mário Peixoto – Ficção – 120 min – Brasil – 1931

LOWY, Michael. **A filosofia da história de Walter Benjamin**. Revista Estudos Avançados, vol.16, n.45. São Paulo: 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-0142002000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: dez. 2012

MAAR, Wolfgang**.** Adorno, Semiformação e Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.83, 2003.

MALATÉR, Luciani. **Identidades docentes no filme "Mentes perigosas":** O que temos para a aula de hoje? Trabalho apresentado na I Jornada Pedagógica de Educação e Compromisso Social: novos desafios aos educadores, realizada na Universidade Federal do Rio Grande, em 2005. Disponível em: <http://repositorio.furg.br:8080/jspui/displaystats?handle=1/2937>. Acesso em: out. 2012.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Campinas: Alínea, 2008.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa. Expansão da educação superior no brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da UNESA. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, 2013.

MARCA DA MALDADE, A. – Direção: Orson Welles – Ficção – 95 min – Universal Estúdios – E.U.A. – 1958

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

MASCARELLO, Fernando. Procura-se a audiência cinematográfica brasileira desesperadamente, ou Como e por que os estudos brasileiros de cinema seguem textualistas. In: MACHADO JR., Rubens; SOARES, Rosana de Lima; ARAUJO, Luciana Correa de (org.). **Estudos de Cinema**. São Paulo: Anablume, Socine, 2006a.

_____. Film Noir. In: MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006b.

MATAR OU CORRER – Direção: Carlos Manga – Ficção – 87 min – 1954

NA PRIMAVERA DA VIDA – Direção: Humberto Mauro – Ficção – Phebo Sul América - 1926

MATTA, João Paulo Rodrigues. **Políticas Públicas Federais de apoio à Indústria Cinematográfica brasileira**: um histórico de ineficácia na distribuição. In: Revista Desenbahia, 2008. Disponível em: <http://www.cenacine.com.br/wp-content/uploads/joao-industria-cinematografica-brasileira-e-ineficacia-na-distribuicao_jpmatta_revista-desenbahia-2008.pdf >.Acesso em: jan. 2013.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 2007.

MEDRANO, Eliziara; VALENTIM, Lucy. **A Indústria cultural invade a escola brasileira.** Cadernos Cedes. Campinas: Unicamp, 2001.

MESQUITA, Carla. **O professor de matemática no cinema: cenários de identidades e diferenças.** Trabalho apresentado no GT-19 da Anped, Educação Matemática, no ano de 2004.Disponível: <http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_27/professor.pdf>. Acesso em: out. 2012.

MIGUEL, Luis Felipe. **A eleição visível: a Rede Globo descobre a política em 2002.** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 46, n.2, 2003.

MORAES, Dênis. Comunicação, Hegemonia e Contra-Hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, v.4, n.1. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/12420>. Acesso em: jan. 2013.

MORAIS, Carmen. A reforma do ensino médio e a educação profissional. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: 2013.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar as tecnologias na escola.** In: _____. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2007.

MOREIRA, Manuel. A transição do Jornalismo Partidário para o Jornalismo de Informação e a Formação dos Impérios Midiáticos no Brasil. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2013, 36., Manaus. **Anais 2013**. São Paulo: Intercom, 2013.

MORETTIN, Eduardo Victorio. **Cinema educativo:** uma abordagem histórica. São Paulo: Revista Educação e Comunicação, 1995.

NAGIB, Lúcia; ROSA, Almir. **O cinema da retomada:** depoimentos de 90 cineastas dos anos 90. São Paulo: Editora 34, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

NASCIMENTO DE UMA NAÇÃO, O – Direção: D.W. Griffith – Ficção – 165 min – Biograph – E.U.A – 1915.

NO TEMPO DAS DILIGÊNCIAS – Direção: John Ford – Ficção – 100 min – Universal Estúdios – E.U.A – 1939

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NOSSO LAR – Direção: Wagner de Assis – Ficção – 100 min – *Globo Filmes* – Brasil - 2010

OLIVEIRA SOBRINHO, José Bonifácio de. **O livro do Boni**. Rio de Janeiro: Casa das palavras, 2011.

OLIVIERI, Cristiane. **Cultura neoliberal:** leis de incentivo à cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ORQUESTRA DE UM HOMEM SÓ – Ficção – 1min31s – França - 1900

ORTIZ, Renato. **A escola de Frankfurt e a questão da cultura.** In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, 1986. Disponível: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=ortiz1986+dial%C3%A9tica+do+iluminismo&btnG=&hl=en&as_sdt=0%2C5>. Acesso em: 15 jan. 2013

OUTUBRO – Direção: Sergei Eisenstein – Ficção - 77 min – União Soviética – 1928

PACTO DE SANGUE – Direção: Billy Wilder – Ficção – 107 min – Universal Estúdidos – E.U.A – 1944

PAIVA, Claudio. **O cinema de Hollywood e a invenção da Améri**ca: Mídias e interculturalidades locais e globais. In: Bocc – Biblioteca on-line de ciências da comunciação, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/paiva-claudio-hollywood-invencao-america.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

PATCH ADAMS – O AMOR É CONTAGIOSO – Direção: Tom Shadyac – Ficção – 120 min – Warner Brothers – E.U.A - 1998

PAULY, Evaldo. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Escola Superior de Teologia**, São Paulo, 2013.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de Filmes:** conceitos e metodologia(s). Trabalho apresentado no VI Congresso SOPCOM, Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Portugal, 2009.

PRETTO, Nelson de Lucca. **Uma escola sem/com futuro.** Campinas, SP: Editora Papirus, 1996.

PUCCI, Bruno. A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J. de; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.

PUCCI, Bruno. Indústria cultural e Educação. In: VAIDERGORN, J.; BERTONI, L. M. (orgs.). **Indústria cultural e Educação**: ensaios, pesquisas, formação. Araraquara: JM Editora Ltda, 2003.

RAMOS, Murilo César. **A força de um aparelho privado de Hegemonia**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2005, 38., Rio de Janeiro. **Anais 2005**. São Paulo: Intercom, 2005.

RAMOS, Fernão; MOURA, Roberto. **História do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Art Editora, 1990.

RAMOS, Roberto José. Rede Globo e ditadura militar: atualização histórica e ideologia. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 20, n. 2, 2005.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; ROXO, Marco; SACRAMENTO, Igor. **História da televisão no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

RIO 40 GRAUS – Direção: Nelson Pereira do Santos – Ficção – 100 min – Brasil - 1955

RODRIGUES, Chris. **O Cinema e a Produção**: Para Quem Gosta, Faz Ou Quer Fazer Cinema. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSA PÚRPURA DO CAIRO, A. – Direção: Woody Allen – Ficção – 82 min – Orion Pictures – 1985

ROSENFELD, Anatol. **Cinema:** arte e indústria. São Paulo: Perspectiva, 2009.

RUY, Karine; SILVA, Dafne. **Cinema brasileiro:** um diálogo entre exibição e práticas de consumo de filmes. In: Sessões do Imaginário – Cinema | Cibercultura | Tecnologias da Imagem. Porto Alegre: PUCRS, 2012.

SANGUE MINEIRO – Direção: Humberto Mauro – Ficção - Phebo Sul América - 1929

SARAIVA, Leandro. Montagem Soviética. In: MASCARELLO, Fernado. **História do Cinema Mundial**. Campinas, SP: Papirus,2006.

SENHOR DOS ANÉIS, O – Direção: Peter Jackson – Ficção – 178min – New Line Cinema, Warnes Bros – Nova Zelândia – 2001

SIMIS, Anita. **Estado e cinema no Brasil.** São Paulo: Anablume; Fapesp; Itaú Cultural, 2008.

SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

SCORSESE, Martin; WILSON, Michael Henry. **Uma viagem pessoal pelo cinema americano**. São Paulo: Cosac Naif, 2004.

SILVA, Hadija Chalupe. **O filme nas telas:** distribuição do cinema nacional. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.

SILVA, Martha; TAMINATO, Massako. **Cinema na escola ou escola no cinema?** In: Revista Múltiplas Leituras, São Paulo, v. 02, n. 02, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-etodista/index.php/ML/article/view/1448>. Acesso em: out. 2012.

SILVA, Silvio Cesar. **Cinema, multidimensionalidade e ideologia.** In: Revista Contemporânea, UERJ, n. 10, 2008. Disponível em: <http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_10/contemporanea_n10_silvio_silva.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SOUZA, Silvana. Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: "amigos da escola" e outras formas de participação. Tese (Doutorado). - Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-103840/pt-br.php>. Acesso em: 2012.

TEMPO E O VENTO, O. Direção: Jaime Monjardim – Ficção – 143 min – *Globo Filmes* – Brasil – 2013

TERRA EM TRANSE – Direção: Glauber Rocha – Ficção – 107 min – Mapa Filmes e Difilm – Brasil – 1967

TESOURO PERDIDO – Direção: Humberto Mauro – Ficção – 50 min - Phebo Sul América – 1927

THEISEN, Jonas; FUCHS, Henri. **Conhecendo a geração y em busca de novos parâmetros de evangelização.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TEOLOGIA, 2013. Anais. [S. l.], 2013. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/teologiars/article/view/181>. Acesso em: 2013.

TRAPALHÕES E A ÁRVORE DA JUVENTUDE, OS – Direção: José Alvarenga Jr. – Ficção – 90 min – Renato Aragão Produções – 1991

TREM PARA AS ESTRELAS, UM – Direção: Cacá Diegues – Ficção – 103 min – EMBRAFILME – 1987

TRISTÃO, Marise; MUSSE, Christina. O direito à informação e o (ainda restrito) espaço cidadão no Jornalismo Popular impresso. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo: Intercom, 2013.

TRISTEZAS NÃO PAGAM DÍVIDAS – Direção: Rui Costa e José Carlos Burle – Ficção – Brasil – 1943

TROPA DE ELITE – Direção: José Padilha – Ficção – 115min – Zazen Produções – Apoio em divulgação: *Globo Filmes*, 2007

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VASCONCELOS, Gilberto. Ensaio: O Cabaré das crianças. **Revista Caros Amigos**, 1997. Disponível em: <http://telemorfose.blogspot.com.br/2010/08/cabare-das-criancas-gilberto-felisberto.html>. Acesso em: 2013

VIAGEM A LUA – Direção: George Meliés – Ficção – 14 min – França – 1902

VINICIUS – Direção: Miguel Faria Jr – Documentário – 91 min – Brasil - 2005

VUGMAN, Fernando. A formação e a instabilidade dos gêneros hollywoodianos. **Revista Audiovisual**, n. 0, 2003. Disponível em: <http://www.unisinos.br/nova_graduacao/files/revistaAV01-00.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

_____. Western. In: MASCARELLO, Fernando. **História do Cinema Mundial.** Campinas, SP: Papirus,2006.

WOHLGEMUTH, Julio. **Vídeo educativo:** uma pedagogia audiovisual. Brasília: Ed. Senac, 2005.

XAVIER, Ismail. **A experiência do Cinema:** antologia. Rio de Janeiro: Ed. Graal-EMBRAFILME, 1983.

_____. Paulo Emílio e o estudo do cinema. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 08, n. 22, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141994000300038&script=sci_arttext>. Acesso em: 2013.

XUXA E OS DUENDES – Direção: Paulo Sérgio Almeida e Rogério Gomes – Ficção – 86 min – *Globo Filmes*/Xuxa Produções - Brasil – 2001

XUXA E OS DUENDES 02 – Direção: Paulo Sérgio Almeida e Rogério Gomes – Ficção – 90 min – Brasil – 2002

XUXA EM SONHO DE MENINA – Direção: Rudi Lagemann – Ficção – 92 min – *Globo Filmes*/Xuxa Produções - Brasil – 2007

ZANI, Ricardo. **Cinema e narrativas**: uma incursão em suas características clássicas e modernas. In: Revista Conexão – Comunicação e Cultura, v. 08, n. 15, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/118>. Acesso em: dez. 2012

ZOZZOLI, Jean. A marca diante das novas práticas midiáticas. **Revista Pensamento e Realidade**, São Paulo, v. 25, n. 02, 2010.

ZUIN, Antônio. Sobre a atualidade do conceito de Indústria cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, 2001.

ANEXO A - Cartaz de divulgação do filme *Uma professora muito maluquinha*

ANEXO B - Cartilha pedagógica

ORGANIZANDO UM CELEIRO DE PROFESSORES(AS) MUITO MALUQUINHOS (AS)!

Ao nosso ver, um filme como "Uma professora muito maluquinha" não pode gerar um material didático prescritivo, encerrado em si mesmo, com uma lista de fórmulas e práticas previamente pensadas, sem levar em conta quem as utilizará e em que contextos. Por isso mesmo, acreditamos que será muito mais proveitoso deixar-se provocar pelo espírito inquieto de Catarina, pela ternura de seus atos, pelo seu comprometimento com a educação em seu sentido mais amplo e pela crença de que é possível aprender, sempre.

Cada um de nós pode ser, a sua maneira, no seu tempo, um pouco maluquinho, transgressor, diferente daquilo que é previamente estabelecido. Uma bela imagem do professor que defendemos pode ser inspirada nas palavras de Peter Handke no livro "A pedagogia profana" de Jorge Larrosa: "alguém que conduz alguém a si mesmo". Assim como existe também uma bela imagem para aquele que aprende: "não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua própria maneira."

A exemplo de Catarina, que tal romper com as barreiras arquitetônicas da escola e levarmos nossos alunos sempre que possível para além dos portões, experimentando a vida com cheiro de realidade? Ao fazermos um experimento biológico: por que não no meio do parque da cidade? Ao ensinarmos gramática, por que não com a leitura diária dos jornais locais, reescrevendo matérias ou acrescentando notícias que "faltaram" naquela edição? Ao trabalharmos conceitos matemáticos, que tal ir ao supermercado com lápis e papel em punho e perceber taxas embutidas nos produtos, eventuais juros pagos com cartão de crédito, identificar taxas de aumento de preço de produtos de uma semana para outra e, até mesmo, o percentual de nutrientes contidos num mesmo alimento? E para trabalhar história e memória, que tal fazer o movimento inverso: trazer pessoas idosas da comunidade para dentro da sala de aula, contando ao seu jeito como presenciaram e compreenderam momentos marcantes da história do país, como a ditadura, a tropicália, os exilados políticos, a era da inflação e os primórdios da industrialização nas grandes cidades? Perceber cada pessoa como uma biblioteca ambulante, cada espaço da cidade como um livro a ser escrito, cada acontecimento do passado ou do presente como matéria-prima para a aprendizagem significativa pode ser uma estratégia bastante efetiva para dar conta da gigante e desafiadora tarefa que é ser professor.

E no final, no tom ou fora dele, em uníssono ou abrindo vozes, dançando ou se ajeitando na cadeira, entoar junto com Catarina e seus alunos os versos da canção: "Saber mais?? Era isso que eu queria ouvir! E tem mais pra gente conhecer? Tem um mundo pra se descobrir! Tem mais coisa pra gente saber? E tem mais, muito mais!!"

Bibliografia

DEMO, Pedro. **Saber Pensar** Cortez Editora, 2000
LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana** Contra+Bando, 1998
FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas para quem ousa ensinar** Olho d'Água, 1993

USOS PEDAGÓGICOS PARA O FILME
"UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA"
Por: Débora Garcia
(21 de agosto de 2011, Rio de Janeiro)

Patrocínio
Produção
Co-produção
Apoio
Distribuição

CARTILHA PEDAGÓGICA

Paola Oliveira é UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA da obra de Ziraldo

7 DE OUTUBRO NOS CINEMAS

LIVRO E TRILHA SONORA JÁ À VENDA

www.professoramaluquinha.com.br
Classificação: Livre

O FILME

"Ideia boa é sempre um pouco torta, mal acabada, um tanto aérea, e aí permite aprender, mudar, saltar (Pedro Demo, in: Saber Pensar)

"Uma professora muito maluquinha" é uma história original do multifacetado Ziraldo (cartunista, chargista, pintor, dramaturgo, escritor, cronista, desenhista e jornalista brasileiro) publicada no ano de 1995. Tem como protagonista uma professora muito especial, que se torna indispensável na vida de seus alunos, sobretudo por seus métodos não-ortodoxos de ensino e por ser absolutamente doce e cativante. Suas estratégias para ensinar trazem bastante controvérsia e críticas em uma pacata cidade mineira do interior, com seus traços fortemente conservadores e católicos, no Brasil de 1940.

Tanto no livro quanto no filme homônimo, Ziraldo apresenta uma professora carismática, apaixonada por sua profissão, dedicada aos seus alunos e comprometida em transformar o ato de aprender em prazer e significado real para a vida. Para isso, a protagonista Catarina Roque, desafia o status quo da escola na qual começa a trabalhar e entende a sala de aula como uma grande janela escancarada para o mundo, sorvendo dele tudo o que for possível, acreditando que cada criança, a seu tempo e do seu jeito, é capaz de aprender.

Com Paola Oliveira no papel principal, também conhecemos outros personagens desse universo interiorano brasileiro, com suas peculiaridades e conflitos: beatas solteironas e fofoqueiras, o corpo docente tradicional e maledicente da escola, o Monsenhor amado e respeitado por todos, o padre jovem e culto que retorna à cidade após formar-se e que se mostra por vezes em conflito por sua atração pela jovem professora "maluquinha", o dono do cinema (vivido pelo próprio Ziraldo!), o poeta apaixonado, o professor de geografia, o seresteiro, a tia quituteira… Um conjunto de personagens carismáticos e provocadores, que torna o filme um convite para todas as gerações. De crianças a adultos, incluindo os mais velhos, o filme tem um ar saudosista e bucólico que é irresistível e que acaba se relacionando diretamente com a memória afetiva de cada um de nós, estabelecendo um olhar para o passado de um Brasil contraditório: preconceituoso e tradicional, mas ao mesmo tempo simples e cordial.

O PRAZER DE ENSINAR E APRENDER

A formação de cada um de nós pode ser entendida como um trajeto não-normatizado no qual se aprende a ler (percorrer, atravessar) o mundo. Mas para que esse mundo seja legível, primeiro temos que dissolver ou superar esquemas de interpretação que nos são dados a priori, sem questionamentos ou contextualizações.

A professora Maluquinha Catarina, talvez por sua pouca idade, talvez por sua personalidade aberta e curiosa, talvez por ser um ponto fora da curva numa cidade tradicional, se permite "desaprender" para estar pronta para de fato "aprender". E, nessa jornada, também se tornar apta a "ensinar". Apreensiva e animada em seu primeiro dia de aula, entra em classe e de cara propõe uma atividade bastante atrativa e fora da ordem. Após escrever no quadro negro seu próprio nome, ao invés de realizar a tradicional chamada, lendo nome a nome os integrantes de uma dada turma, ela propõe que os próprios alunos escrevam seu nome (portanto, garantindo que estão presentes!). E mais que isso, subverte de novo e pede para que cada um escreva o nome do seu colega do lado, assegurando que além de terem sua presença garantida na lista, também experimentarão a escrita do nome de seus companheiros! Tarefa aparentemente simples, mas que carrega inúmeros significados. Primeiro o reconhecimento de que todos naquela turma são capazes de escrever. Segundo, que são capazes de reconhecer seus colegas e também nomeá-los por escrito. O domínio do código linguístico faz, nesse contexto, muito mais sentido para os pequenos. E mal soa como atividade, mas muito mais como uma colaboração de equipe para que todos sejam vistos e considerados. Outra lição aprendida: não é possível ensinar sem reconhecer cada sujeito do ato de aprender. E também não é possível transmitir conhecimento algum se não partimos do pressuposto que nosso interlocutor é capaz. Numa só atividade, tanto aprendizado!

Mais adiante, num outro momento da aula, um dos alunos prega uma peça em outro colocando um ovo de codorna em sua cadeira. Ao sentar-se, claro, suja toda a sua roupa, para deleite da plateia de alunos que começa logo a fazer uma grande troça. Porém, antes de partir para acusação/punição direta, a professora maluquinha decide colocar todos no mesmo barco e propõe um júri simulado, com alunos no papel de acusação e defesa e os demais no papel de jurados. Uma forma de envolver a todos na definição do possível culpado e, por conseguinte, do tipo de castigo que deveria ser infringido. Nessa atividade, permite que todos os alunos tenham condição de identificar o erro, eventualmente assumi-lo, ponderá-lo, colocá-lo em julgamento e, possivelmente, atenuá-lo ou corrigi-lo. Maneira democrática de ensinar papéis sociais, ética, direitos e deveres além de discutir o certo e o errado. Uma escola de qualidade não se preocupa somente com a assimilação do conteúdo, mas com a formação do caráter de seus alunos, sem o qual trafegarão pela vida de forma tortuosa.

SALA DE AULA DO TAMANHO DO MUNDO

Falávamos há pouco de uma viagem de aprendizagem que, ao ser percorrida/trafegada, vai desvelando o mundo, rompendo com aquilo que já está posto e eventualmente sacramentado. Por exemplo: é possível aprender através do sorriso, do humor, da graça, da emoção. E não somente a partir da memorização ou repetição. Apesar de olhares contrariados e muita maledicência pelos corredores, a professora Catarina enfrenta o que está estabelecido com sua avidez pelo conhecimento, por ver seus alunos aprenderem com os olhos brilhando de prazer.

Nossa professora maluquinha, à primeira vista, parece não ter método, nem padrão, tampouco projeto pedagógico. Não tem uma idéia prescritiva de seu itinerário. Mas antes, uma abertura de coração e mente para perceber a forma mais apropriada e criativa de ensinar algo para o momento que se apresenta, sempre com um fim em mente: permitir que seus alunos aprendam por si próprios, avançando dentro de suas próprias possibilidades e limitações.

Cantar a tabuada, por exemplo. Aprender aritmética pode ser bastante trabalhoso e conter elementos fortes de memorização. Sabendo desse desafio, Catarina decide cantar as multiplicações, usando do apelo lúdico que a música carrega, além da força melódica dos números entoados, facilitando a memorização. Música não seria e nem é solução para todo e qualquer desafio em classe, mas, para esse momento, em particular, é caminho mais que plausível.

Num outro momento do filme, encantada com o cinema da cidade, nossa protagonista leva seus alunos para uma sessão especial de cinema com o clássico Cleópatra. Tirar os alunos da sagrada sala de aula em plenos anos 40, no interior do país, certamente não é para muitos. Só para os corajosos,como ela! Após assistirem ao filme, os alunos voltam para a classe ávidos por saberem mais a respeito: quem seria aquela personagem tão diferente e sedutora? Onde estaria o Egito no mapa? Que conflitos e dificuldades teria vivido? Por qual razão teria morrido? O cinema (e o audiovisual em geral) carrega em si tantas potencialidades educativas (e aqui fazemos um momento de metalinguagem explícita!) que seria um desperdício pedagógico não se valer dessa mídia para ampliar conhecimentos, instigar os alunos, problematizar questões e abrir as tais janelas do conhecimento para mundos ainda inexplorados. Do cinema, para o teatro: provocados pelas cenas de Cleópatra, os pequenos aprendizes da professora Catarina criam sua própria peça, re-encenam a história e cativam, por conseguinte, os demais alunos de sua turma para buscarem ainda mais informações sobre o que viram. Maneira mais interdisciplinar e significativa de ensinar e aprender, concordam?

E no meio de toda essa jornada de aprendizagem, o que seria dessa caminhada se não fosse a capacidade de ler, entender os códigos linguísticos que nos rodeiam? Meio que instintivamente, Catarina dá ênfase absoluta em suas aulas ao ato de ler. Tudo é passível de leitura, até mesmo gibis, para desespero das professoras convencionais da escola! Entendendo que a leitura escapa muito facilmente a todo controle e carrega uma dimensão solitária e silenciosa que permite a cada um de nós exercícios de interpretação muito mais arriscados e plurais (Fernando Larrosa in Pedagogia Profana), seguimos os passos dessa professora transgressora e maluquinha, e abrimos os livros como se fossem potencialidade em estado latente. Um sem fim de possibilidades de viajar para tempos, lugares e personagens diferentes e inusitados, trazendo para dentro de nós um pedacinho de cada coisa lida e compreendida.

Quando se vê, por exemplo, frente à demanda emocional do grupo de meninas da turma, vivendo suas primeiras paixões pueris e querendo pôr no papel de maneira reservada o que sentem, a professora logo saca mais uma novidade de seu infinito baú: a escrita em códigos. Dessa maneira, alia duas estratégias: uma psicológica e outra cognitiva. Quando organizamos um código, qualquer que seja ele temos que criar comparações, estabelecer inferências e paralelos. E para escrever algo secreto, primeiro temos que dominar a língua original onde aquele substrato se inscreve para depois traduzi-lo para o universo codificado. Aquelas pequenas meninas podiam, a partir do código secreto, colocar para fora seus sentimentos, paixões correspondidas, ou não, e deixar para o papel o desfecho de suas narrativas pessoais. A professora desempenhou ali o papel de quem dá caminhos, mas também de quem ouve e dá o colo afetivo necessário para suas interlocutoras em meio a uma situação tão especial de suas vidas! Educação também é processo dialógico, de mão dupla, de um para muitos, de muitos para um, de um para um ou de muitos para muitos!