

Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde

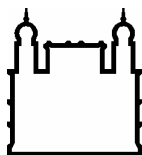
A ciência e o cientista através da janela mágica

Estudo de caso com o filme “Sonhos Tropicais”

Silvania de Paula Souza dos Santos

RIO DE JANEIRO

2007



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde

SILVANIA DE PAULA SOUZA DOS SANTOS

A ciência e o cientista através da janela mágica

Estudo de caso com o filme “Sonhos Tropicais”

Dissertação apresentada ao Instituto Oswaldo Cruz como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino em Biociências e Saúde.

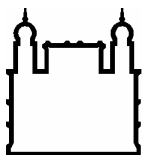
Orientador: Dra. Luisa Medeiros Massarani

Área de concentração: Ensino Não-Formal em Biociências e Saúde

Linha de Pesquisa: Ciência e Arte

RIO DE JANEIRO

2007



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde

AUTORA: Silvania de Paula Souza dos Santos

A ciência e o cientista através da janela mágica

Estudo de caso com o filme “Sonhos Tropicais”

ORIENTADORA: Dra. Luisa Medeiros Massarani

Aprovada em: 28 de setembro de 2007

EXAMINADORES:

Dr. José Claudio de Oliveira Reis (Colégio Pedro II)

Dra. Lucia Rodriguez De La Rocque (IOC – Fiocruz)

Dra. Lucimar S. Motta Maia (UFRJ/Colégio Cruzeiro)

Dra. Magali Romero Sa (IOC – Fiocruz)

Dra. Rosane Moreira Silva de Meirelles (IOC – Fiocruz)

Rio de Janeiro, 28 de setembro de 2007.

*À minha mãe: mestre em coragem, doçura, simplicidade e sabedoria.
À minha filhinha Luisa: pura inspiração.
Ao meu amado Luis Claudio, por me livrar do mal, do medo e da chuva.*

Agradecimentos

Para mim, o cinema é o entre-lugar da diversão e do trabalho. Uma escola, não apenas por seu conteúdo, mas por ser uma expressão coletiva. Isto posto, agradeço aos que se uniram para fazer os filmes que me trazem conhecimento, dúvida, emoção e inspiração.

À Professora Doutora Luisa Medeiros Massarani pela oportunidade de ingressar no curso e por tudo o que me ajudou a compreender nessa longa travessia.

À Professora Doutoranda Claudia Uchoa, pela comovente lição de solidariedade, carinho e amizade e pela preciosa ajuda na transformação do sonho em estrutura acadêmica. À Professora Doutora Rosane Moreira Silva de Meirelles pelo exemplo de profissionalismo e dedicação e pelas luzes que trouxe à pesquisa ao fazer uma revisão em tempo recorde, durante um período em que deveria apenas cuidar de seu pequeno filhote.

À coordenadora do Projeto Oficina Cine-Escola Felicia Krumholz, ao diretor André Sturm, ao escritor Moacyr Scliar, à professora Rosalia Duarte e aos membros do Teknê: Marco Braga, Andreia Guerra e Jose Claudio Reis, pelas entrevistas que iluminaram nossa pesquisa, indicando novos caminhos.

Aos pesquisadores Marcelina Queiroz, Claudia Drumond, Lucimar Aparecida, Cilmar Castro, Elis Galvão e Yves Alves pelas valiosas contribuições.

A cada um dos colaboradores desta pesquisa: os jovens, as professoras e todos os que forneceram meios para que as atividades fossem executadas, em particular aos colegas: Marina Ramalho, Fernanda Zacharias e Bruno Buys.

Aos alunos, professores e funcionários do Programa em Ensino em Biociências e Saúde que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho e aos meus grandes amigos presentes na família, no meio acadêmico e profissional que me deram força para superar a saudade e souberam compreender e respeitar as minhas inevitáveis ausências.



Salvador Dalí

Desde os primeiros momentos de sua existência na face da Terra, o ser humano adotou a ficção como meio de expressar o sonho e a reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo.

Carlos Heitor Cony

A imaginação é mais importante que o conhecimento

Albert Einstein

Nossa percepção é construída por meio de inferências que inconscientemente fazemos sobre o mundo à nossa volta.

Hermann von Helmholtz

¹ *Birth of Man*, Salvador Dalí

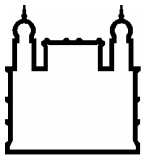
LISTA DE FIGURAS

Figura I.1: Cartaz do filme.	2
Figura I.2: Capa do livro homônimo que deu origem ao filme.	2
Figura IV.1: Capa de “Le Petit Journal” publicado em 29 de janeiro de 1894.	39
Figura IV.2: Capa do Livro <i>O Ciclo das Águas</i>	40
Figura IV.3: Cena do filme “Sonhos Tropicais” que expressa a Revolta da Vacina. .	46
Figura IV.4: Cena do filme “Sonhos Tropicais” que representa a morte de uma criança que, no filme é filho do capoeirista Prata-preta.....	49
Figura IV.5: Charge refletindo os surtos epidêmicos e o sentimento do povo, publicada na revista <i>Degas</i> (RJ), ano I, publicada em 17/10/1908.	51
Figura IV.6: Cena do filme “Sonhos Tropicais” que expressa o movimento no porto.	53
Figura IV.7: Um cortiço, em foto de Augusto Malta, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro in Benchimol (2001).....	55
Figura IV.8: Cabeça de porco: capa da <i>Revista Ilustrada</i> , RJ, n. 656, 1893	55
Figura IV.9: Cena do filme “Sonhos Tropicais” que expressa a esperança dos imigrantes que chegavam ao Brasil no final do século XIX.	57
Figura IV.10: Charge intitulada “colonização” (sic!), publicada na <i>Revista Ilustrada</i> , ano 1 n 12 p 4-5, publicada em 18.03.1876, in Benchimol (2001).	58
Figura IV.11: cinema; biociência; aprendizagem; divulgação científica; audiência; cinefilia.	73

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	1
I.1. Apresentação do trabalho	1
I.2. Justificativa.....	3
I.3. Objetivos	3
II. DIÁLOGO COM AUTORES E ESPECIALISTAS	4
II.1. Cinema e Educação: conhecer e fazer conhecer através da sétima arte	4
II.2. O trabalho com cinema no ensino de biociências	8
II.3. A representação e o ensino da biologia	10
II.3.1. Ficção no ensino da biologia.....	11
II.3.2. Luz, câmera, ciência e emoção.....	12
II.3.3. Aprendendo com erros	14
II.4. A biologia nos filmes	17
II.5. História da ciência no ensino de biologia através de “Sonhos Tropicais”.....	23
III. METODOLOGIA.....	25
III.1. Etapas:.....	26
III.1.1. Revisão bibliográfica e levantamento de experiências similares.....	26
III.1.2. Mapeamento das questões biocientíficas presentes no filme	26
III.1.3. Estudo sobre as percepções dos jovens sobre o filme	27
III.2. Métodos utilizados na coleta da percepção dos jovens diante do filme	28
III.2.1. Exibição do Filme	28
III.2.2. Grupos focais	29
III.2.3. Questionário.....	30
III.2.4. Júri simulado	31
III.3. Trabalho com os grupos colaboradores G1 e G2	32
III.3.1. Estrutura.....	32
III.4. Instrumento de análise de conteúdo	33
IV. RESULTADOS.....	35
IV.1. Panorama do filme “Sonhos Tropicais”	35
IV.2. Entrevistas com os autores.....	37
IV.2.1. Sonhos de Moacyr Scliar	37
IV.2.2. Sonhos de André Sturm.....	42
IV.3. Socialista é a Doença	44
IV.4. Percepção dos jovens.....	60

IV.4.1. Museu da Vida: Grupo focal (G1f) e Questionário (Q1)	60
IV.4.2. Júri simulado.....	73
V. DISCUSSÃO	82
VI. CONCLUSÕES	93
VII. Perspectivas Futuras	94
VIII. REFERÊNCIAS.....	95
IX. ANEXOS	102
IX.1. Ficha Técnica do filme “Sonhos Tropicais”	102
IX.2. Coletânea de filmes com temas ligados à ciência	103
IX.3. Entrevista com profissionais que atuam com cinema e educação.....	143
IX.3.1. Rosalia Duarte	143
IX.3.2. Felicia Krumholz	151
IX.4. Exemplos de documentários sobre Oswaldo Cruz:	160
IX.5. Entrevista com o grupo Teknê	162
IX.6. Entrevista com os Autores	169
IX.6.1. Moacyr Scliar	169
IX.6.2. André Sturm.....	173
IX.7. Questionário para os alunos colaboradores:	175
IX.8. Roteiro da dinâmica júri simulado.....	176
IX.9. Grupo Focal Museu da Vida Data: 02/04/2007.....	178
IX.10. Grupo Focal Escola Parque.....	189
IX.11. Transcrição completa do júri simulado – Grupo 01.....	196
IX.12. Transcrição completa do júri simulado – Grupo 02.....	207



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

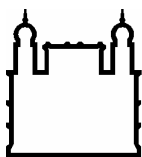
Fundação Oswaldo Cruz

Resumo

O objetivo deste estudo é refletir sobre o uso de filmes como estratégia para estimular a discussão de temas de biologia no âmbito da educação tanto formal como não-formal. Trata-se de um estudo de caso com o filme “Sonhos Tropicais”, dirigido por André Sturm em 2002. A escolha de uma produção brasileira foi intencional, pois é nosso intuito estimular o interesse de jovens por filmes nacionais que permitam a discussão da ciência brasileira.

Inicialmente, mapeamos as motivações que levaram Moacyr Scliar a escrever o livro homônimo que deu origem ao filme e de André Sturm a dirigir o longa-metragem. A seguir, procedemos um estudo com jovens que incluiu a realização de dois grupos focais, um no Museu da Vida, museu de ciências da Fundação Oswaldo Cruz, e o outro na Escola Parque-Barra, ambos na cidade do Rio de Janeiro, para avaliar a percepção do conteúdo do filme. Solicitamos, ainda, que os jovens preenchessem um questionário, de forma que cada um deles pudesse se expressar individualmente. Por fim, desenvolvemos um júri simulado. A análise dos resultados foi realizada através da proposta de análise de conteúdo de Bardin. Este estudo tem caráter qualitativo e exploratório e, como tal, seus resultados não devem ser generalizados para a totalidade de jovens brasileiros ou mesmo do estado do Rio de Janeiro. No entanto, a exemplo do que ocorre com pesquisas similares, nosso estudo permite identificar tendências sobre o uso do filme “Sonhos Tropicais” entre jovens. Nossos resultados mostram que o filme permitiu suscitar uma discussão calorosa com os jovens envolvidos no estudo, permitindo abordar temas como a vida e a obra de Oswaldo Cruz, a Revolta da Vacina, a exploração sexual e aspectos relacionados à saúde pública e à ciência brasileira, favorecendo a apropriação de conhecimentos apresentados no filme e na literatura disponibilizada. A utilização do filme como estratégia de ensino de biociências mostrou-se eficiente e apropriada.

Palavras-chave: cinema; biociência; aprendizagem; divulgação científica; audiência; cinefilia.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

Abstract

The objective of this study is to discuss about the utilization of movies as a strategy to evoke the debate on biology themes both in formal and non formal education. It is a study case with the movie “Sonhos Tropicais” (“Tropical Dreams”), directed by André Sturm (2002). The choice of a Brazilian production was intentional, because we also aim to evoke the young people interest toward national movies allowing a debate related to the Brazilian science.

Initially, we mapped out the motivations leading Moacyr Scliar to write the homonymous book that gave origin to the movie and of André Sturm to direct the movie. Then, we conducted a study with young people for evaluating their perceptions toward the movie, using two focus groups, one at the Museum of Life, a science museum linked to the Oswaldo Cruz Foundation, and the other at the Escola Parque, a high school located in Barra da Tijuca, both of them in Rio de Janeiro city. The young people were also required to fill a questionnaire, in order to allow them to individually express themselves. Finally, we conducted a simulated jury. The analysis of the results was accomplished through the content analysis proposed by Bardin. This study has qualitative and exploratory scope and, as such, the results should not be generalized for the totality of the Brazilian young people or even of the state of Rio de Janeiro. However, as it occurs with similar studies, our study allows to identify tendencies on the use of the movie "Tropical Dreams" among young people. Our results show that the movie evoked hot discussions among the young people engaged in the study, allowing to approach themes such as the biography and the work of Oswaldo Cruz, the Ryot of Vaccine, sexual exploration and aspects related to public health and to the Brazilian science, favoring the appropriation of knowledge presented in the movie. The utilization of the movie as a bioscience teaching strategy showed to be efficient.

keywords: Movies; Bioscience; Learning; science communication; audiences; cinephilia.

I. INTRODUÇÃO

I.1. Apresentação do trabalho

A idéia para este trabalho nasceu nas minhas primeiras experiências como professora de ciências e biologia, ao me deparar com os conflitos gerados pelos discursos midiáticos que circulam na sala de aula. Nesses embates, descobri que, além de ensinar ciências, eu poderia atuar na formação de espectadores críticos, utilizando um único elemento na discussão de áreas temáticas transversais. Embora a mídia possa trazer edições forjadas que corrompem os fatos, é inegável o impacto do audiovisual na aprendizagem de biociência, minha área de atuação. Por isso, procurei investigar estratégias que fizessem das aulas de ciência e biologia um espaço privilegiado para o desenvolvimento cultural. Em 1996, desenvolvi uma monografia no final do curso “Especialização em Ensino de Biologia” sobre a utilização do audiovisual na escola (Souza, 1996). Esse trabalho me aproximou de pessoas que também se interessavam pela aprendizagem a partir de filmes e me ajudaram a formar o grupo de pesquisa “A Tela e o Texto” que mais tarde se tornaria um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. Além da influência das pessoas que compunham esse grupo de discussão, foram determinantes as leituras de autores como Jean-Claude Carrière, Jean-Claude Bernardet, Arlindo Machado, Luiz Nazário e Ismail Xavier, que me ensinaram a olhar além da história que é narrada na tela. Comecei a me interessar, também, por espaços de comunicação – cinema, TV, rádio, jornal – e a pensar nos estudantes não apenas como consumidores dessas mídias, mas como futuros autores de idéias midiáticas. Por entender que havia muitos professores preocupados com a formação de espectadores críticos, levei ao Centro de Referências do Audiovisual de Belo Horizonte (CRAV), a proposta de um seminário² que pudesse reunir professores para discutir cinema. Essas atividades me aproximaram de pessoas que coordenavam programas de sessões específicas para as escolas em Belo Horizonte, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Percebi, assim, que seria possível levar os alunos das escolas em que eu atuava para sessões exclusivas com debates e visitas à sala de projeção. O sucesso dessas excursões culturais despertou o interesse de outros professores que solicitavam a minha colaboração na promoção

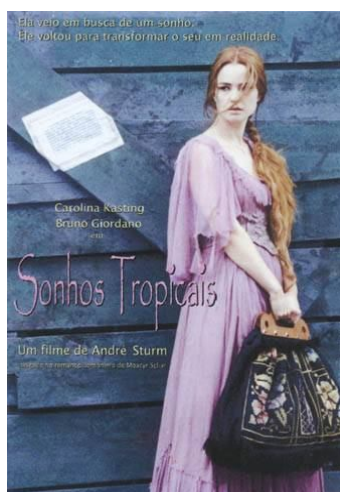
² Essa proposta foi aceita e o seminário aconteceu em Belo Horizonte, nos dias 05 a 08 de outubro de 2004. <http://www.pbh.gov.br/cultura/crav/prog6.htm>. Data de acesso: 11 de março de 2007.

de sessões para seus alunos. Assim, nasceu o Projeto Cineaprender³, que reunia empresas de transporte escolar, exibidores, monitores e educadores interessados em promover sessões, no cinema, para alunos de escolas públicas e particulares.

Em 2002, quando assisti pela primeira vez ao filme “Sonhos Tropicais”, tive a clareza de que era esse o objeto de estudo da minha dissertação de mestrado e que, para isso, eu deveria encontrar uma instituição que aliasse ciência e arte. Meu interesse, ao ingressar no Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde, era discutir cinema e educação; cinema e ciência e as interfaces entre cinema, ciência e educação.

Além de valorizar uma produção brasileira, a escolha desse filme como estudo de caso se deu pela abordagem da história da ciência e pela diversidade de temas transversais que oferecem oportunidades excelentes para discutir saúde, ambiente, ética e cidadania (ficha técnica no anexo IX.1, pág. 102).

O longa metragem, traz no seu roteiro o seguinte mote⁴:



“O sanitarista Oswaldo Cruz e a polonesa Esther chegam ao Brasil no mesmo dia. Ela chega com uma promessa de casamento e ele retorna ao país após anos de estudos na Europa. Cruz consegue emprego como médico, enquanto Esther não tem a mesma sorte. Ela descobre que a proposta de casamento era uma farsa. Cruz é chamado para combater as epidemias da peste e da febre amarela. As medidas de Cruz se mostram eficazes, mas na tentativa de extinguir a varíola, ele propõe que maiores de seis meses sejam obrigados a se vacinarem e desencadeia a Revolta da Vacina.”

Figura I.1: Cartaz do filme.

Baseado no livro homônimo de Moacyr Scliar, o filme representa a trajetória do cientista Oswaldo Cruz ambientada na realidade brasileira do final do século XIX e início do século XX. A versão para o cinema foi dirigida por André Sturm que, além de cineasta é produtor de cinema e criador da Pandora Filmes.



Figura I.2: Capa do livro homônimo que deu origem ao filme.

³ O Projeto Cineaprender desenvolveu um trabalho de assessoria pedagógica na promoção de sessões de cinema para escolas, providenciando transporte especial para os alunos, produzindo material didático, realizando oficinas para professores e alunos, mantendo uma discussão constante sobre o uso do audiovisual na escola.

⁴ Texto adaptado da sinopse extraída de <http://www.adorocinemabrasileiro.com.br/filmes/sonhos-tropicais/sonhos-tropicais.asp>. Data de acesso: 25 de maio de 2007.

I.2. Justificativa

A tela do cinema é uma das janelas por onde podemos observar a ciência e o cientista. Por isso, escolhemos essa linguagem como ambiente de interlocução e produção de significados. O filme “Sonhos Tropicais” (André Sturm, Brasil, 2002) foi pensado como parte de um programa/ação de ensino de biociências, que pudesse ser utilizado no ensino formal e não-formal para discutir a ciência brasileira.

A Revolta da Vacina, um motim popular ocorrido em 1904 no Rio de Janeiro e que teve como estopim a lei que tornava obrigatória a vacinação antivariólica – além de uma conjuntura de valores de ordem política, social, econômica e cultural – e a vida e a obra de Oswaldo Cruz são alguns dos temas tratados nessa obra. O filme permite discutir esses e outros temas que envolvem a história da ciência e perpassam o ensino de biologia, como as epidemias que assolavam o Brasil no final do século XIX e a exploração sexual da mulher.

I.3. Objetivos

- Analisar experiências sobre o uso do cinema no ensino em biociências.
- Conhecer as motivações e intenções dos autores de “Sonhos Tropicais” (Scliar, 1992; Sturm, 2002).
- Avaliar a utilização de um filme nacional como estratégia para o ensino de biociências;
- Analisar a percepção dos jovens sobre a história da ciência e o cientista a partir de um filme de ficção (“Sonhos Tropicais”).

II. DIÁLOGO COM AUTORES E ESPECIALISTAS

Este capítulo apresenta uma revisão bibliográfica relacionada às temáticas cinema & educação, cinema & ciência e uso do cinema para o ensino formal ou não-formal de temas científicos. Além disto, destaca os principais dados obtidos através de entrevistas com pessoas que vêm realizando um trabalho importante nessas áreas, o que nos ajudou a ter um panorama geral das principais questões e desafios. Tal mapeamento visou consolidar o presente estudo.

II.1. Cinema e Educação: conhecer e fazer conhecer através da sétima arte

Ao longo de sua história, o cinema vem sendo utilizado por educadores e autores como Inácio Araújo (1995), Marcos Napolitano (2003), Marialva Monteiro & Bete Bullara (1980) e Rosália Duarte (2002). Tais autores consideram que os filmes são um importante aliado para a construção do conhecimento, embora essa abordagem frequentemente seja meramente ilustrativa. Em contrapartida, Guimarães (1998) afirma que o educador utiliza os filmes não para ilustrar a aula, mas para tornar visível o que não se vê, abrindo o que ela chama de “esfera do poético” para, através de imagens e metáforas, representar e recriar o mundo. Duarte (2002) e Monteiro & Bullara (1980) consideram importante que o filme seja encarado como uma obra de arte e não apenas como uma ferramenta para uma ou outra disciplina. A partir das artes que a cinematografia condensa, profissionais de distintas áreas poderiam compartilhar suas experiências e criar vínculos.

Robert e Michèle Root-Bernstein (2001) sugerem que as artes são importantes na educação porque proporcionam muitos dispositivos de pensamento, tanto para a imaginação quanto para a expressão. Do mesmo modo, Guimarães (1998) acredita que a integração das artes em geral é a saída para que a escola trabalhe a memória dos alunos para resgatar “vozes esquecidas, abafadas pela *história dos vencedores*” (grifo da autora - p.109). Para os autores Root-Bernstein (2001), não há sentido em ensinar um currículo fragmentado, criando especialistas incapazes de se comunicar para além dos limites disciplinares. Eles defendem que a formação de pessoas mais criativas depende de um esforço para sintetizar a educação, de modo que as artes recebam a mesma ênfase que as demais áreas do conhecimento:

“a imaginação floresce quando a experiência sensorial se alia à razão, quando as ilusões se ligam à Realidade, quando a intuição se acopla ao intelecto, quando as paixões do coração se unem às paixões da mente, quando o conhecimento adquirido numa disciplina abre caminho para todas as outras.”(Root-Bernstein, 2001, p.312).

Esses recursos fariam com que o educador tivesse maior chance de estimular os estudantes a perceber o mundo a partir dos vários sentidos, possibilitando o *insight* (Root-Bernstein, 2001).

Guimarães (1998) defende que a narrativa cinematográfica permite a criação e a recriação de sentidos na medida em que aciona elementos sedimentados na memória do público. Ela explica que ao usar a memória para traduzir a linguagem, a platéia busca um sentido para entender o filme e fazer-se entender. Neste contexto, o trabalho com o cinema na construção do saber, desempenha um importante papel no arcabouço cultural dos alunos, na medida em que expande o interesse tanto pela arte como pela ciência inseridas no enredo.

Duarte⁵ (2006⁶) defende que o conhecimento adquirido através da cinefilia representa um verdadeiro capital para a vida profissional, social e o trânsito político dos alunos. Ela contou que desenvolveu uma pesquisa com universitários de diferentes classes sociais e observou que a cinefilia pode promover a mobilidade social dos alunos, na medida em que o cinema representa uma das principais fontes de acesso à cultura sistematizada, sobretudo para as classes menos favorecidas. Duarte lamentou que no ambiente escolar e acadêmico, ainda exista uma sistemática desvalorização da linguagem audiovisual. Segundo ela, uma das explicações para esse fenômeno seria a preservação do poder. Como a linguagem escrita não pode ser aprendida se não for ensinada, e a linguagem audiovisual tem apreensão fácil, isso desqualificaria o audiovisual como linguagem. Por isso, a escrita tem sido legitimada ao longo da história como o único veículo do conhecimento acadêmico. Porém, a pesquisadora acredita que é possível que produções audiovisuais apresentem mais consistência do que certos livros didáticos. Ela citou o documentário de José Padilha – “Ônibus 174” (Brasil, 2002) como um exemplo de produção que apresenta a mesma qualidade e rigor exigidos em uma tese de doutorado, mas que no entanto, não seria aceita como tal. Com esse

⁵ Professora do Departamento de Educação e do programa de Pós-Graduação em Educação, Rosália Duarte pesquisa os “Processos Culturais, Instâncias de Socialização e a Educação” na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

⁶ Em entrevista pessoal concedida para a pesquisa no dia 2 de maio de 2006. A entrevista na íntegra faz parte do anexo IX3.1, pág. 142.

exemplo ela sugeriu que o estatuto de legitimidade e cientificidade do conhecimento seja veiculado em diferentes suportes, inclusive nos filmes. Outra razão apontada por Duarte para justificar a resistência da academia frente aos filmes é a idéia de que a emoção não possa fazer parte do processo de conhecimento. Mas ela defendeu que, na prática, aquilo que fala à emoção desperta um maior número de significados para o sujeito e amplia a capacidade de conhecer e tomar decisões. Para Duarte, é exatamente o potencial de gerar emoções que torna a literatura, a escultura, a pintura e o cinema aliados na construção do conhecimento. Os estudos produzidos por Duarte difundem a idéia de que não é o suporte que concede o *status* de cientificidade a um conhecimento, mas as exigências, os requisitos e os pressupostos que são definidos para a construção daquele saber. A pesquisadora reconheceu, no entanto, que a decisão desses critérios é algo que exige uma longa discussão:

“Como é que vamos fazer para que possamos construir textos científicos, que não científicos, mas que sejam fontes de conhecimento em linguagem audiovisual? Quais os requisitos de captura, quais as regras de edição? Mas essas regras se aplicam tanto quanto quando você vai escrever uma dissertação de mestrado. Você pode pegar um trecho da minha fala e de outros de seus entrevistados e compor um texto seu. Na linguagem audiovisual é exatamente assim, mas você diz: ah, mas tem edição. E esquece que na linguagem escrita também tem.”

Duarte (2006) criticou alguns dos critérios que usualmente são utilizados na seleção dos filmes no ensino formal e não-formal. Dentre eles, o mais comum é o didático-conteudista, ou seja, a exclusiva preocupação com a adequação do filme em relação àquilo que o professor deseja trabalhar. Outro ponto que ela criticou é quando o critério usado para a seleção é essencialmente moralista: a exclusão de filmes que apresentam cenas de sexo, mesmo quando a qualidade é reconhecida, o contexto é pertinente e a idade dos espectadores são compatíveis com a temática. Para ela, não é comum que os professores exibam, sem cerimônia, um filme que tenha cenas de sexo, sobretudo quando essas cenas apresentam violências como o estupro. Entretanto, Duarte não aprova a idéia de seccionar um filme:

“Não posso cortar, não posso, porque essa cena faz parte! [...] é como você exibir um quadro com uma mulher nua. Isso aqui é Rafael, isso aqui é Botticelli, isso aqui é Rembrandt, isso é David Michelangelo ou os “Amores de Rodin” [do mesmo modo] isso aqui é Rosselini, lamento, não vou cortar Bergman, eu não vou cortar Kurosawa só porque isso aqui é uma cena de sexo. Não pode, não vou mutilar uma obra de arte!”

Duarte (2006) explicou que o estigma do cinema como fonte perniciosa de

comportamentos inadequados ganhou força nos anos 70, quando o cinema deixou de ser elemento de fruição e passou a ser objeto de estudo. Paradoxalmente, os estudos de natureza acadêmica difundiram a perspectiva de dominação ideológica da indústria cinematográfica: embora a aproximação entre cinema e academia tenha promovido o diálogo, existe uma tendência do olhar da academia focalizar a perspectiva das dominações ideológicas do masculino, do branco do estrangeiro - principalmente do monopólio dos EUA; das propagandas de cigarro e outros comportamentos perniciosos. Esse foi um dos entraves, apontados por Duarte, para que o cinema seja encarado como fonte de aprendizagem.

Felicia Krumholz (2007⁷), coordenadora do Projeto Oficina Cine-Escola (OCE), o programa educativo do Grupo Estação no Rio de Janeiro, destaca a importância de promover sessões de cinema de forma sistemática na escola. Atualmente ela milita para que cada vez mais escolas possam experimentar o intercâmbio cultural na sala de cinema:

“Quando a gente propõe a saída [uma sessão no cinema], a gente propõe um impacto com essa realidade. E mais ainda: quando a gente chega no cinema e tem não só a sua história como as outras histórias, ou seja: aquele veio dali, aquele veio dali, etc. [...] Apesar de toda violência, preconceito, dificuldade, etc., nós fazemos o papel de mediadores nessa situação. E a gente dá as oportunidades pra todo mundo na hora que a gente passa o microfone, na hora que a gente faz o debate. Por isso, que é super legal quando a gente consegue misturar uma escola pública com uma escola particular, escolas particulares de várias regiões da cidade, escolas públicas de várias regiões da cidade, porque cada um na realidade virou um pequeno gueto.”

Ao chegar no grupo Estação, e por ter um passado muito ligado aos grupos dos terceiro setor, Felicia procurou ampliar o espaço das escolas públicas e dos projetos comunitários. Como era originária da equipe do Cineduc, conseguiu montar parcerias de projetos, alguns financiados pelo poder público, que ampliaram não apenas a participação das escolas públicas como também passou a promover sessões para os professores. Paralelamente, dentro da Mostra Geração, o programa infanto-juvenil do Festival do Rio, foram instituídas as sessões especiais para professores de tal modo que eles pudessem assistir aos filmes e refletir sobre eles antes de levar seus alunos ao cinema.

Krumholz (2007) defendeu na sua entrevista que levar os alunos ao cinema é importante para que eles tenham acesso a outros espaços além das dependências

⁷ Entrevista pessoal concedida no dia 20 de maio de 2007. O material foi transcrito na íntegra e se encontra no anexo IX.3.2, página 151.

da escola. Para ela, o próprio deslocamento dos alunos já é um exercício de cidadania. Além disso, por mais que uma escola invista em equipamentos audiovisuais, ela não consegue reproduzir as condições do cinema. Dificilmente resolve o problema dos sons externos e do escurecimento total da sala, o que dificulta sensivelmente a imersão na história. Nas sessões que ela promove, sempre que possível, ela tenta reunir diferentes escolas, mas ela explica que nem sempre os professores aceitam "misturar" seus alunos. Entretanto, ela insiste na importância desse intercâmbio cultural. Finalmente, ela lembrou que é ilegal simplesmente pegar um filme em VHS ou DVD numa vídeo locadora e exibir na escola. Para isso acontecer de forma legalizada, há que se obter uma licença especial.

II.2. O trabalho com cinema no ensino de biociências

Oliveira (2006) considera que o cinema representa “um grande veículo de divulgação dos avanços da ciência” e um “meio extraordinário de circulação do conhecimento, de difusão de novas experiências e valores culturais” (p. 135). Sendo assim, a partir dos filmes, pode-se reconhecer as formas pelas quais a ciência está presente na cultura nos dias de hoje, seja influenciando a visão de mundo, seja participando de manifestações culturais, literárias e artísticas como sugerem as Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias para o ensino de biologia no ensino médio, elaborados a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (PCN+ Brasil, 2002).

Tosi (1987) discute o uso da linguagem audiovisual na realização de vídeos e filmes científicos. Origens da cinematografia científica, cinema e TV para pesquisa, educação e divulgação científica são alguns dos temas que ele aborda. Oliveira (2006) lembra que o conhecimento científico e os valores culturais circulam no cinema desde os primórdios de sua história e que a vivacidade de suas imagens contribuiu para a aceitação dessa arte como “pura representação da realidade” (p.136). Antes mesmo da primeira sessão promovida pelos irmãos Lumière em Paris ou das novas possibilidades para a ficção, desenvolvida por Georges Méliès e mesmo após o estabelecimento da linguagem cinematográfica (planos, movimentos de câmera, cortes, montagem), por David Griffith (Araújo, 1995) a ciência tem estabelecido parcerias com o cinema. Desse modo, os cientistas incrementam a indústria cinematográfica com suas novas tecnologias e inspiram os ficcionistas, ao

mesmo tempo em que os filmes trazem novas inspirações para os que fazem ou aspiram fazer ciência. Assim, do clássico Expressionismo Alemão ao cinema moderno com suas respectivas escolas, como o Neo-realismo italiano e o Cinema Novo brasileiro, pode-se identificar obras que representam a ciência ou o cientista. Como não existem de fato, as narrativas dos filmes deslocam conceitos e promovem o surgimento de um novo mundo virtual ou o simulacro literário potencial dos avanços científicos.

Oliveira (2006) destaca que, desde 1910, documentários que representam temas científicos como a zoologia e a botânica vêm sendo produzidos em larga escala na Europa para serem usados como material pedagógico. No Brasil, o uso do cinema para fins educativos em temas de ciência tem raízes históricas importantes. Com a criação, em 1936, do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), sob o comando de Edgard Roquette-Pinto, foram produzidos centenas de filmes na área da ciência (Massarani et al., 1998; Galvão, 2004; Oliveira 2006).

Mesmo que o mercado disponibilize uma ampla abordagem biológica nas histórias de ficção e documentários, raras vezes o professor de biociências brasileiro encara a sala de cinema como o seu espaço de atuação. Kirby (2000 e 2003), Massarani (2001), Glassy (2001), Rose (2003), Castelfranchi (2004), Costa (2006), Castro (2006) e Vilas-Boas (2007) são exemplos de autores que se dedicam a explorar especificamente o uso de cinema com fins de educação formal ou não-formal em ciências. No entanto, uma parcela pequena dessas publicações é encontrada em português ou relacionada à realidade brasileira. Existe, portanto, uma lacuna na produção de pesquisas que utilizam o cinema em sala de aula, voltadas especificamente para a realidade do ensino médio no Brasil.

Ao repassar algumas dessas ações educativas esperamos promover o processo de construção compartilhada do conhecimento defendido por Carvalho e colaboradores (2001) e motivar o educador brasileiro a reunir arte e ciência em sua prática. Freire (1996) mostra-nos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (p47). Nesse sentido, não esperamos que essas experiências sejam “exemplos” que devam ser seguidos, mas refletir nas estratégias que tornam “viáveis” para esses educadores, a produção de sentidos através do cinema.

Neste capítulo, buscamos fazer uma revisão bibliográfica e de experiências relacionadas às temáticas cinema & educação; cinema & ensino e uso do cinema para o ensino formal ou não-formal, de temas científicos. Durante a fase de

levantamento de dados, construímos, ainda, uma lista de títulos de filmes que pudessem instigar o interesse pela biologia, possibilitando uma estratégia inovadora no ensino de biociências, articulando a ciência e arte em sua completude. Essa coletânea contém 78 fichas de produções nacionais e estrangeiros que representam a ciência e/ou o cientista (Anexo IX.2, página 103).

II.3. A representação e o ensino da biologia

Souza (2001), em sua tese de doutorado, examina como o corpo humano é representado nos livros didáticos do ensino médio, bem como nas práticas culturais presentes na mídia, na família e na escola. Esse trabalho exemplifica como a prática do ensino de biologia pode fazer parte do compartimento cultural. Nele, a autora discute como a representação do corpo produz formas de pensar, saberes e procedimentos fragmentados em relação à sua constituição e seu funcionamento e também desvinculados de suas interações históricas e culturais. Para Souza (2001), não é possível separar a ciência das questões de ordem social, política e econômica.

Michel Foucault (2002) discute as identidades e diferenças na produção da idéia de representação. Ele parte da premissa de que é natural para o homem buscar a similitude e a comparação em um determinado signo para que ele seja associado ao conhecimento, mas que “o limite do saber seria a transparência perfeita das representações nos signos que as ordenam.” (Foucault, 2002, p. 105). A partir dessa premissa, Souza (2001) percebe que a representação do corpo como objeto – na anatomia, na fisiologia, na citologia e na genética do ensino médio – é destituída de identidades. Em virtude disso, a autora defende uma mudança na formação de professores para que não sejam focados apenas conceitos, teorias, procedimentos e técnicas disciplinares do campo biológico, mas também os sentidos presentes nos materiais usados como recursos didáticos. Ao problematizar ações e linguagens, ela coloca não apenas o signo, mas aquilo que ele significa, no âmago de sua prática educativa (Souza, 2001).

Kirby (2003) considera que as representações, de um modo geral, são valiosas na comunicação porque permitem que aqueles que não podem estar presentes testemunhem fenômenos naturais. Souza (2001) propõe um olhar crítico para as representações do corpo humano que podemos aplicar a outras

representações biológicas. Embora essa autora reconheça os riscos de veiculação ideológica, de modo algum deixa de usar as representações nos diferentes meios de comunicação. Ao contrário, busca novos significados nas mensagens ideológicas ali contidas. Em seu trabalho, vários exemplos são citados sobre como as reportagens e propagandas são incluídas na sala de aula promovendo uma abordagem do corpo além das questões estritamente biológicas (Souza, 2001).

A apreensão dos meios de comunicação na prática educativa, dentro de uma perspectiva crítica, como o exemplo descrito acima, requer a análise dos contextos que afetam a comunicação (grifos da autora):

“o contexto **textual**[...] uma parede de posto de saúde, uma página de jornal ou um período de veiculação de campanhas na TV; o contexto **intertextual**, como a memória do discurso higienista alterando as condições de uma campanha para o controle do *Aedes egypti*, o contexto **existencial** [...] redes de pertencimento, moradia, acesso à educação e à saúde e o contexto **situacional**, que designa a posição que a pessoa ocupa na topografia social.” (Araújo, 2007 – p. 69).

Araújo (2007) lembra que, no processo comunicativo, os discursos produzidos pelo emissor e pela audiência aportam inúmeras vozes que se complementam ou se confrontam, disputando espaço ou combinando sentido. Assim, ela discute o conceito de polifonia em que uma multiplicidade de vozes é expressa em um único discurso. Souza (2001) também aponta interesse pelas vozes, ocultas ou explícitas, que circulam nos livros didáticos ou nas propagandas que discutem temas biológicos.

Essa busca por identidades nas imagens do corpo humano, exemplifica que é possível ensinar biologia estabelecendo conexões com diferentes saberes e conteúdos. Ao articular a biologia com outros aspectos culturais, essa professora construiu com seus alunos idéias e conceitos novos (Souza, 2001).

II.3.1. Ficção no ensino da biologia

A ficção é um dos recursos usados pelos cineastas e/ou cientistas para apresentar assuntos com conteúdo literário abstrato para uma maior audiência (Kirby, 2000). Busca-se tornar compreensíveis as descobertas dos centros de pesquisa científica ou outros aspectos da ciência. Oliveira (2006) afirma que, como a escola não costuma enfatizar a realidade da prática científica, a dimensão fílmica da ciência pode ser a versão disponível. Por isso, a idéia de que o desenvolvimento

tecnológico envolve o trabalho de milhares de pessoas e mecanismos variados nem sempre é assimilada. Assim é mantida a concepção de “descobertas geniais, de mentes inspiradas, e dos produtos tecnológicos como simples aplicação das descobertas teóricas.” (Oliveira, 2006 p.145).

Nos meios de comunicação de massa, principalmente filmes, nota-se um constante aprimoramento da linguagem para a conquista da atenção do espectador através da plausibilidade. Por isso, os produtores de filmes de ficção buscam os cientistas numa tentativa de minimizar o desconforto frente às imprecisões ou erros científicos freqüentes no cinema (Castelfranchi, 2004).

Para Kirby (2000), a freqüência com a qual certos assuntos aparecem em filmes reflete o grau de interesse público associado com o conhecimento que o produz. Por isso, justificaria explorar modelos e estereótipos que são reproduzidos pela mídia popular. Esse autor defende que a pesquisa com a audiência seria uma maneira de debater determinadas atitudes que o público costuma ter frente à informação que é veiculada em curta duração pela mídia. Kirby (2003) afirma que é uma questão crucial investigar se os assuntos abordados através de filmes realmente têm um impacto, em particular, em pessoas jovens e que tipo de impacto é esse. Ele considera importante que o conteúdo de realidade seja levado a sério, em particular a descrição de atividades científicas. Oliveira (2006) defende o investimento em pesquisas que dimensionem o papel dos filmes como formadores do imaginário social sobre a ciência. Napolitano (2003) sugere que o professor de Biologia problematize e desdobre discussões sobre os conteúdos apresentados nos filmes que apresentam em seu mote procedimentos investigatórios e explicações científicas. Para esse autor, mesmo as obras com explicações questionáveis podem fornecer um contraponto com os conceitos aceitos como verdadeiros pelos cientistas contemporâneos.

II.3.2. Luz, câmera, ciência e emoção

Para Oliveira (2006), por mais que os filmes didáticos contenham imagens esclarecedoras, são as narrativas romanceadas que mobilizam a emoção:

“É nas tramas dessas narrativas que somos pegos. Fantasias e ficções falam de realidades que não aparecem noutros registros. Elas apresentam de uma forma não argumentativa, mas figurativa, as possibilidades da ciência e seus desdobramentos, permitindo uma visualização e uma vivência através da transposição que a linguagem cinematográfica possibilita e que se faz tão marcante.” (Oliveira, 2006; p. 137).

Isso ajuda explicar o interesse pela ficção como estratégia para o ensino de ciências. A seguir, apresentaremos algumas experiências que fazem uso de histórias fictícias para instigar o interesse pela ciência. A professora Adlane Vilas-Boas (2007), da Universidade Federal de Minas Gerais, trabalhou com o filme “Óleo de Lorenzo” (George Miller, EUA, 1992) em sala de aula e explorou com seus alunos as questões de genética, bioquímica e de métodos científicos. O drama narra a luta dos pais de Lorenzo contra uma rara doença degenerativa, a adrenoleucodistrofia (ALD), que leva à morte por atrofia dos músculos. Como ainda não havia nenhuma perspectiva de cura ou tratamento, os pais de Lorenzo encaram a pesquisa científica como a única perspectiva para tentar salvar o filho. Segundo Vilas-Boas (2007), a exibição da história original em 135 minutos era incompatível com o extenso conteúdo programático do ensino superior. Sendo assim, ela condensou, em 35 minutos, cenas que levassem o aluno a entender toda a história e, ao mesmo tempo, levantar questões sobre genética, bioquímica e sobre o método científico. Ela observou que, na experiência com o filme, diferentemente do resultado de uma aula expositiva, os alunos ficaram muito mais interessados na compreensão das intrincadas cadeias bioquímicas e genéticas que envolvem o funcionamento do sistema nervoso. Para garantir o nível de profundidade da discussão em relação a essas questões, a professora utilizou uma lista de perguntas. A autora (ibid) defende que a emoção proporcionada pela experiência cinematográfica incute em quem assiste ao filme a idéia que a ciência tem limites e que o sentido da ciência deve ser o sentido da vida.

Outro relato com o “Óleo de Lorenzo” foi incluído no *site*⁸ do professor Denver Bradley J. Stith (sem data), da Universidade de Colorado, que também ressalta a sensibilização dos alunos através do drama. Segundo Stith, o aprendizado de citologia, genética e bioquímica, baseado numa história emocionante, promove o envolvimento dos alunos permitindo-os relacionar os conteúdos de biologia com uma situação concreta. O autor aproveitou as complexas questões levantadas no filme para conduzir sua turma numa ampla pesquisa, que abarcou, além de questões

⁸ In: <http://carbon.cudenver.edu/~bstith/loren.htm> - data de acesso: 2 de junho de 2007.

biológicas, temas de natureza ética e sociológica.

O professor Stith ressaltou a força de uma história em que os pais de uma criança de cinco anos estão lutando contra os terríveis sintomas de uma enfermidade sem cura. Ele orienta que, para potencializar a aprendizagem, as cenas marcantes devem ser previamente detectadas e exploradas. Por exemplo, a cena em que a mãe de Lorenzo descobre que portava o gene relacionado à doença, pode ser utilizada para explicar o mecanismo de transmissão hereditária. Ele considera que algumas metáforas usadas no filme são úteis para que os alunos entendam o complexo metabolismo bioquímico. O relato traz também alguns esquemas para explicar que esta doença está ligada ao cromossomo X e que o gene causador da doença é recessivo.

Para Stith, a história de Lorenzo provoca nos alunos um grau de sensibilização que gera maior interesse pela bioquímica. Através da narrativa esse professor discute como as gorduras saturadas presentes na dieta ou sintetizadas no retículo endoplasmático podem agir na degeneração do cérebro. Entretanto, Stith problematiza a ausência de ética em algumas cenas do filme e critica a “imbecilização” dos profissionais de saúde no enredo. Stith também censura a falta de um grupo controle na utilização do óleo, que segundo ele, apresenta níveis de toxicidade consideráveis. O texto comenta a existência de uma associação, dirigida pelo pai de Lorenzo, que pode ser um convite para professores e alunos que queiram aprofundar a pesquisa. Stith propõe questões para serem aplicadas após a exibição do filme, para avaliar em que medida o filme efetivamente despertou o interesse dos alunos e despertou a aprendizagem.

Esse caminho pragmático é uma possibilidade interessante, embora apresente uma característica excessivamente didática. O maior risco é que os alunos desprezem o sentido poético do filme e passem a se preocupar apenas em responder as questões propostas. Talvez a associação com outras disciplinas amplie a análise poética.

II.3.3. Aprendendo com erros

Tom Rogers (1997) considera que os erros científicos dos filmes como estratégia para promover excelentes discussões nas aulas de ciência. O autor seleciona diversas cenas de filmes que veicula fenômenos físicos impossíveis de

ocorrer na vida real e chega até mesmo a classificar tais cenas de acordo com um código sarcástico, segundo o qual classifica o grau de “estupidez” identificado. Ele exhibe para os alunos tais cenas, promovendo uma discussão em torno da verossimilhança dos fenômenos físicos. O autor também condena os clichês recorrentes nos filmes e alerta para os riscos do impacto social dessas representações. Algumas cenas consideradas fantásticas foram utilizadas para exemplificar como os recursos de dramaticidade podem ser tão absurdos que transformam a história em uma anedota. As mentiras mais freqüentes apontadas são: carros explodindo logo após a colisão, balas rechicoteando, o número elevado de tiros que os bandidos e mocinhos dão de forma impressionantemente rápida com revólveres que não possibilitam essa velocidade. Esse mesmo autor em 2007, sugere que o professor aponte os erros dos filmes para que os alunos aprendam a ser mais críticos com a indústria cinematográfica.

Já Meirelles (2003), afirma que quem assiste aos filmes procurando erros, merece vê-los. Se por um lado é necessário que os alunos tenham uma postura crítica em relação ao audiovisual, é importante também que eles assimilem a idéia de que o filme é uma obra de arte e, como qualquer artista, o cineasta não tem, necessariamente, o compromisso de se limitar aos princípios de verossimilhança. Mais importante que apontar os absurdos não seria traçar paralelos com a ciência real? A integração de diversas disciplinas para analisar os filmes poderia ampliar essa perspectiva.

Entretanto, essa não é uma tarefa simples. Kirby (2003) considera que o verdadeiro propósito do cinema ficcional é obscurecer a distinção entre testemunho virtual e testemunho direto. Para ele, os cineastas encorajam o público a pensar que suas representações científicas não são apenas plausíveis, mas que elas refletem as realidades do mundo natural. Rogers (1997) considera que a indústria cinematográfica faz um desserviço faz à mente das crianças, ao tratar as situações inverossímeis como fatos e criou um *site*⁹ que funciona como um farol de alerta permanente para indicar situações desse tipo.

Castelfranchi (2004) critica essa proposta de buscar nos filmes exemplos de ciência distorcida e interrogar os estudantes sobre os erros cometidos no filme. Ele alega que isso pode conduzir os alunos a desconfiar da ciência como um todo e não somente no filme. Como alternativa, ele sugere o uso de clipes e pequenos trechos de filmes para fomentar a discussão.

⁹ www.intuitior.com/moviephysics, data de acesso: 2 de junho de 2007.

Os componentes do grupo de pesquisa Teknê¹⁰ – Marco Braga, Andreia Guerra e Jose Claudio Reis – são exemplos do grupo seletivo de professores brasileiros que fazem do cinema um recurso eficiente para ensinar temas de ciência, em particular da história da ciência. Através da exibição em sala de aulas ou espaços informais de filmes como “O Nome da Rosa” (Jean-Jacques Annaud, EUA, 1986) e “Moça com Brinco de Pérola” (Peter Webber, Inglaterra, 2003), eles apresentam aos alunos a evolução do pensamento científico, discutindo as articulações da ciência com a arte ao longo dos séculos.¹¹ Também nos livros produzidos pelo grupo como a coleção “Breve História da Ciência Moderna”, cujo público alvo são os professores de ciências, os filmes recebem lugar de destaque. O trabalho é fruto das experiências adquiridas pelo grupo ministrando cursos e palestras para professores de ensino médio em diversos lugares do Brasil.

Em associação com o projeto Oficina Cine-Escola¹² o grupo promove sessões especiais que permitem aos professores discutir ciência e tecnologia a partir de filmes de ficção. Ao discutir as razões que levam ao uso reduzido de atividades que envolvem filmes por parte de professores de ciências e biologia, a integrante do Teknê Andréia Guerra comentou sobre as dificuldades que os professores de ciências costumam enfrentar quando propõe atividades com o cinema:

“A escola acredita que o professor pra levar [os alunos ao cinema], tem de ser um professor de história, sociologia, e o professor de história e sociologia também acha que o professor de ciência não tem muito a dizer sobre o tema. É um círculo vicioso. Raríssimas vezes você vai levar uma turma e você vai convidar um professor de ciência pra ir. Você acredita que não tenha nada a ver. Ou você vai abrir espaço para que ele se coloque. Ao professor de ciência cabe ir ao planetário, ao MAST [Museu de Astronomia e ciências Afins], ao Museu da Vida, esse tipo de coisa e ao professor de história não cabe a ir nesses lugares, se eles quiserem vai ter alguma dificuldade, e cabe passar os filmes.”

A delimitação de territórios estabelecida consciente ou inconscientemente pelos sujeitos da escola, criticada por Andréia Guerra acima, aumenta a distância entre o discurso da interdisciplinaridade e a prática de ensino. Como José Claudio

¹⁰ Para saber mais sobre o grupo, acesse: www.tekne.pro.br.

¹¹ Entrevista concedida pelos três integrantes do grupo no dia 20 de fevereiro de 2006. A íntegra das entrevistas pode ser lida no Anexo IX.05, pág.168.

¹² Projeto permanente do Grupo Estação que, desde 1985, desenvolve ações educativas promovendo sessões nas várias salas do Circuito Estação com exibição de filmes e distribuição de textos de apoio pedagógico, seguidas de debate ou outra atividade complementar. Mais informações podem ser obtidas no site do OCE: <http://www.estacaovirtual.com/oce/oce.htm>.

Reis afirmou:

“Tem uma porção de professores que não faz essa discussão, não quer fazer. Por incrível que pareça não estão dispostos a isso. Então às vezes tem anos que a gente consegue fazer uma coisa melhor do que outros anos ou não consegue fazer, de acordo com a característica da escola, dos colegas que trabalham com a gente. Que a gente não encontra com colegas nos mesmos dias porque eles trabalham em outro lugar. Pra gente, todas essas questões são questões importantes que interferem no trabalho diretamente.”

Ao divulgar suas experiências, o grupo Teknê procura superar as limitações no espaço de atuação dos professores de ciências e conquistar mais parceiros para o trabalho. Nos cursos que oferecem e eventos que participam, eles partilham com os colegas o que e como têm feito para conquistar o direito de usar novos espaços, como o cinema, esses educadores colaboram para a inclusão do ensino de biociências nos projetos de formação de público para cinema. O compartilhamento da sala de cinema entre professores de diferentes áreas enriquece a experiência porque traz novas perspectivas de análise e motiva outros professores a também desenvolverem seu trabalho com criatividade.

Para o professor José Claudio Reis, um filme é mais que uma ilustração do tema que ele trata na sala de aula: “A gente tem uma preocupação de que o filme não seja para mostrar ciência, mas que a gente possa, a partir do filme, fazer uma discussão mais ampla sobre ciência e a questão da cultura na qual a ciência é produzida numa determinada época.”

Os membros do Teknê contaram que já encararam diferentes situações, com seus alunos de escolas públicas e particulares. Nos grupos de classe social favorecida é comum que encontrem o hábito de ir ao cinema consolidado. Isso interfere tanto na interpretação como na resistência para assistir a um filme até o final sem perder questões importantes. Essa diversidade exige que novas estratégias sejam criadas para que a aprendizagem seja possível como, por exemplo, a interrupção dos filmes para a análise. É o que eles chamam de momento “plim-plim¹³”, que consiste em promover um intervalo nos momentos previamente definidos para que os alunos discutam e assimilem as questões tratadas.

II.4. A biologia nos filmes

Para Christopher Rose (2003), filmes que discutem questões biológicas

¹³ Uma referência à vinheta da Rede Globo que aparece nos intervalos comerciais entre os filmes.

podem ajudar a ampliar a compreensão da ciência. Entretanto, o autor reconhece que, algumas obras ficcionais constroem uma percepção negativa da ciência e dos cientistas. Mas ele acredita que muitos títulos apresentam elementos úteis para as aulas de biologia. Ele destaca a existência de uma lacuna nas pesquisas que avaliam o impacto da mídia em relação ao grau de informação ou desinformação que os filmes possam gerar. Para ele, há uma necessidade de maior investigação sobre a capacidade de questionamento do público sobre a plausibilidade científica nos filmes de ficção.

As pesquisas de Rose (2003) avaliam a qualidade dos filmes de acordo com a exatidão científica e a plausibilidade da narrativa. Ele investiga como uma obra cinematográfica pode afetar o entendimento do público sobre a ciência. Os resultados de suas pesquisas sugerem que o cinema realista desperta maior engajamento do que os filmes que violam princípios científicos óbvios e bem conhecidos. Ele costuma catalogar os títulos plausíveis e acuráveis do ponto de vista científico e trabalha com o conceito de “precisão” para identificar nos filmes os dispositivos científicos, técnicas e conceitos que geralmente são conhecidos apenas por especialistas. Rose (2003) também trabalha com o conceito de plausibilidade para apontar as estratégias usadas no filme para validar as informações apresentadas no mesmo. Nesse caso, o conhecimento científico deve estar relacionado com o entendimento do público. O autor defende que a plausibilidade é muito mais impactante para o público do que a precisão.

Ao selecionar as obras, Rose (2003) procurou promover a percepção de como a ciência é feita e o engajamento dos estudantes, inclusive aqueles que não pertencem à área biológica. Para isso, criou uma disciplina chamada “Biologia nos Filmes” na Universidade da Califórnia, onde discute com os alunos as idéias fundamentais nas narrativas cinematográficas e as técnicas utilizadas na produção. A partir da ficção, ele discute as implicações sociais de assuntos como clonagem humana, mapeamento genético, evolução, inteligência artificial e recombinação animal. Para não tornar a análise do filme desinteressante para os alunos, ele procura não se ater aos erros que só seriam identificados por especialistas. O autor chama a atenção para alguns aspectos que devem ser considerados ao fazer a seleção de filmes. Ele procura ressaltar algumas recorrências na abordagem das questões científicas como a apresentação de uma descoberta que ameaça a segurança do protagonista e a neutralização dessa ameaça através de uma simples explosão no lugar de uma investigação científica. Ele também procura citar obras

que utilizam uma ou duas sentenças de jargões para explicar uma questão científica complexa. Entretanto, os filmes efetivamente utilizados no curso de Rose (2003) oferecem o que ele denomina como princípios da plausibilidade científica. “Gattaca” (Andrew Niccol, EUA, 1997) e “Os meninos do Brasil” (Franklin J. Schaffner, EUA, 1978) são exemplos de filmes que fazem parte desse curso.

Na perspectiva de Rose (2003), o importante na escolha dos filmes é encontrar paralelos, ainda que obscuros, entre as questões levantadas e a ciência real. Ele considera que resultados totalmente inesperados podem surgir nos filmes e na ciência real – por exemplo, o cruzamento de bode e ovelha e a similaridade entre o material genético da mosca da fruta e do homem. Para ele, os filmes tornam viável a especulação sobre as possibilidades da ciência por isso eles são úteis para o ensino de biologia. A preocupação é levar o aluno a entender como o realizador do filme transporta as idéias científicas para a tela. Por isso, o autor ressalta que, quando os cineastas utilizam informações científicas plausíveis em seus filmes, suas obras costumam conquistar maior envolvimento do espectador do que aqueles que utilizam clichês tais como monstros produzidos por radiações atômicas.

Nesse trabalho de análise dos filmes, Rose (2003) apresenta aos alunos quatro questionamentos:

- Qual é a ciência necessária para conseguir os objetivos do filme?
- Quais são as lacunas teóricas e as limitações técnicas que podem tornar o conceito impossível?
- Existe alguma analogia entre a ciência real e a ciência da ficção?
- Como os objetivos e aplicações da ciência real se comparam ao tratamento dado na ficção?

Outro aspecto que Rose (2003) analisa com os alunos são as estratégias utilizadas pelos cineastas para a apresentação das questões científicas utilizadas, que podem ser:

- Através da narração – como em “Os meninos do Brasil” (Franklin J. Schaffner, EUA, 1978) e “Jurassic Park” (Steven Spielberg, EUA, 1993);
- Através da ação dos personagens – como em “A guerra do fogo” (Jean-Jacques Annaud, EUA, 1991), “Blade Runner” (Ridley Scott, EUA, 1982);

- Utilizando a mistura das duas primeiras – como em “Gattaca” (Andrew Niccol, EUA, 1997) e “Contato” (Robert Zemeckis, EUA, 1997).

Rose (2003) também procura explorar a história da ciência que serve como pano de fundo para alguns filmes. No caso de “Frankenstein” (James Whale, EUA, 1931), por exemplo, algumas idéias do filme, que embora hoje parece absurdas, eram compatíveis com algumas concepções médicas da época. Por exemplo, muitos experimentos testavam o impacto da eletricidade nos seres vivos e os médicos eram obrigados a roubar cadáveres, uma vez que as doações de corpos para a pesquisa eram escassas.

Elementos da narrativa que parecem absurdas hoje poderiam ser plausíveis para a sociedade da época. Em “Jurassic Park” (Steven Spielberg, EUA, 1993) também pode ser considerada a influência das idéias que passaram a ser difundidas depois que os cientistas conseguiram sequenciar o código genético da mosca da fruta. No filme, o ácido desoxirribonucléico (DNA) presente no sangue de um inseto fossilizado é extraído e seqüenciado para reconstruir a grande atração do parque: os dinossauros. A inspiração do argumento partiu das publicações sobre o trabalho de sequenciamento do DNA. Os espectadores viajaram nessa possibilidade de computar uma nova vida: a sintonia com idéias que circulavam nos jornais foi responsável por uma das maiores bilheterias da história do cinema. Mesmo que a história seja convincente para o público, a discussão respaldada na biologia molecular, permite aos alunos reconhecer que a descoberta da seqüência genética não é suficiente para originar seres vivos como os dinossauros. Afinal, diversas características presentes na célula-ovo, além dos fatores externos, são co-responsáveis pelo desenvolvimento saudável de um indivíduo (Rose, 2003).

Quintana (2004) identifica em “Jurassic Park” (1992) a preocupação dos realizadores com a verossimilhança, na medida em que apresenta situações e soluções mais complexas no enredo. Mas ele ressalta que o trabalho dos cientistas que utilizam técnicas de clonagem é apresentado como o relato de um projeto utópico.

Rose (2003) também explora elementos do filme “Os meninos do Brasil” (Franklin J. Schaffner, EUA, 1978) que resgata uma idéia muito debatida na época: a clonagem humana e o interesse nazista. O professor destaca a importância do uso de um recurso comum nos filmes que tratam questões científicas: a figura de um especialista para dar uma explicação impecável para o protagonista, e

conseqüentemente ao público. Já filmes como “O Sexto Dia” (Roger Spottiswoode, EUA, 2000), enfocam temas biológicos como a clonagem, mas não trazem questões plausíveis e não apresentam preocupação alguma em explicá-las. Além disso, o filme “O Sexto Dia” expressa uma visão de determinismo genético. Ambos os filmes podem ser usados em conjunto como contraponto, visto que o filme “Os Meninos do Brasil” discute o papel do ambiente para a formação do indivíduo, permitindo uma discussão que amplia a perspectiva determinista que a mídia costuma impor.

Nos cursos de pós-graduação da Fiocruz, o cinema tem sido objeto de estudo para diversos pesquisadores. Em uma dessas pesquisas, Yves Mauro (2006) se debruçou sobre filmes de Pedro Almodóvar para discutir a representação da saúde. Ele selecionou as cenas mais significativas dos filmes “Mulheres à beira de um ataque de nervos” (Mujeres al borde de un ataque de nervios, Espanha, 1988) e “Ata-me” (¡Átame!, Espanha, 1990) para refletir sobre o conceito de doença. Para ele, a doença é na verdade uma rede de negociações sociais entre o saber médico, a família e o doente. Nos filmes “Tudo sobre minha mãe” (Todo sobre mi madre, Espanha, França, 1999) e “Fale com ela” (Hable con Ella, Espanha, França, 2002), a solidariedade é usada como chave de análise. Através dessa dissertação, é possível conhecer um pouco mais sobre a trajetória de Almodóvar. Como historiador, Mauro (2006) interessa-se pelo contexto histórico para a discussão da estética dos filmes. Ele usa o conceito de carnavalização para fazer essa análise, sugerindo que o humor do cineasta tem forte ligação com o processo de redemocratização espanhola.

O professor Cilmar Castro (2006) analisou o filme “Matrix”, de Andy Wachowski e Larry Wachowski (The Matrix, EUA, 1999), para explorar possibilidades didáticas e estabelecer conexões e questionamentos com diversas áreas de conhecimento. Castro (2006) contou com a colaboração de estudantes de Licenciatura em Computação e Ciências Biológicas do Centro Universitário Geraldo DI Biase (UGB), Volta Redonda, RJ. Através da sistematização de categorias (como vida, realidade, bioética, ser humano, drogas, aprendizagem, vírus, ...) ele buscou uma abordagem crítica e sincronizada com as demandas da Sociedade para promover uma integração de diferentes saberes. Segundo Castro (2006), a pesquisa sinalizou uma percepção dos alunos em relação ao cinema: “mais do que um elemento de manipulação da atenção, o filme é um autêntico instrumento de valor educacional” (p.217). Para ele, as produções cinematográficas “suscitam o questionamento mais profundo do que é vida, o que é ser humano, quais as

fronteiras (cada vez mais tênues) entre estes múltiplos elementos e os relacionamentos entre Ciência e Vida.” (p.19).

Esse relato é mais uma evidência de que as atividades com os filmes interferem positivamente no interesse dos alunos para os temas científicos. Entretanto, Castro (2006) destaca a importância do apoio institucional para consolidar o uso pedagógico do cinema, para que iniciativas interdisciplinares como a que ele propõe não dependa da “boa vontade” de alguns professores.

A pesquisadora Kathie Njaine (2006) também se debruçou sob a mídia e utilizou a técnica de grupos focais para avaliar os sentidos produzidos pela violência nos meios de comunicação. Os adolescentes que ela analisou consideram que os temas relacionados a situações de risco tem sido apresentada de modo superficial e banal pelo seu programa preferido: a novela “Malhação” da Rede Globo. Eles afirmam que as imagens da adolescência veiculadas pela ficção são distorcidas na medida em que mostram estilos de vida diferentes das reais condições da juventude brasileira. Um dos exemplos citados diz respeito às experiências com drogas ou com a gravidez na adolescência que na vida real são mais complicadas e conflituosas do que as situações da ficção. Mesmo assim, esses adolescentes apreciam o referido programa por encontrar diversão e identificação em alguns aspectos da trama. Segundo Njaine (2006), as cenas de violência representadas na ficção têm o poder de transmitir aos jovens um modelo que não deve ser copiado. Do mesmo modo, os telejornais são vistos pelos grupos estudados como sinalizadores para a prevenção de riscos como a violência e as doenças. Os colaboradores dessa pesquisa sinalizaram que a imprensa oferece diferentes abordagens de acordo com a posição social. Assim, os jovens ricos que cometem crimes são retratados como “psicologicamente” doentes enquanto os jovens pobres que cometem crimes são reduzido ao estigma de “bandido”.

O trabalho de Njaine (ibid) desenvolvido com jovens que vivem em situações de risco em São Gonçalo (RJ), onde a maioria dos entrevistados sofreu ou presenciou violências na família, escola ou comunidade, aponta para o fato de que os programas em geral não são sinceros com a juventude. A pesquisadora considera que o fato dos grupos detectarem a imagem hegemônica dos jovens representados pela mídia revela que as opiniões obtidas não são amorfas ou desprovida de crítica. Por isso, ela acredita que os jovens não interiorizam completamente as imagens negativas que são difundidas em relação à juventude negra e pobre. Ela considera que essa imagem deturpada é uma das mais graves

formas de violência simbólica, pois, apesar da resistência da maioria desses jovens ao aliciamento pelo tráfico, as representações negativas que circulam na mídia agravam problemas como a violência policial e a precariedade dos serviços públicos. Como consequência, os profissionais que trabalham nessas áreas desconsideram ou negligenciam os grupos das camadas populares. Para Araújo (2007), a boa comunicação depende do reconhecimento do outro como alguém que merece ser ouvido e levado em consideração em um ambiente que facilite a troca e a conversa. Especificamente para o ensino de biologia, a sala de cinema pode ser um espaço democrático onde professores e alunos apreendem a ciência através da narrativa fílmica e das possibilidades de interlocução que ela promove.

II.5. História da ciência no ensino de biologia através de “Sonhos Tropicais”

Ainda é tímida a abordagem da história da ciência no ensino fundamental e médio. Porém, na coleção “Passaporte para Ciências” de Bemfeito e colaboradores (2006) encontramos sessões com fatos históricos relacionados à temática tratada no final da maioria dos capítulos de cada livro. Mesmo assim, essas informações aparecem em blocos desintegrados do texto principal.

Para Oliveira (2006), os filmes são materiais excelentes para a compreensão da história da ciência. No ensino médio é comum que essa história permeie o ensino de biologia em temas como a origem da vida e a evolução das espécies, mas a ênfase no cumprimento do cronograma compromete essa abordagem através de filmes. Com isso, temas como “vacina” e “epidemias” quando mencionada pelos autores dos livros didáticos do ensino médio, costumam compor os capítulos referentes aos vírus e sistema imunológico sem trazer uma ambiência histórica. Assim, quando os alunos ouvem pela primeira vez que o povo do Rio de Janeiro se rebelou contra a vacina, muitos alunos dizem: como eles eram ignorantes! Mas quando tomam ciência de novas informações, a tendência de culpar a população passa a não ser tão incisiva.

Quanto à vida de Oswaldo Cruz, também não localizamos grandes citações nos livros didáticos além de uma ou outra pequena nota. Isso é lamentável porque a história da ciência nas aulas de biologia poderia apresentar a ciência como uma construção lenta e gradativa, que é executada de modo colaborativo (Martins, 1991). Paciência e reconhecimento do outro são lições fundamentais para uma fase do

desenvolvimento que cultiva o imediatismo e o narcisismo (Freud, 1986).

Na sessão “resultados” procuraremos sinalizar que o filme “Sonhos Tropicais”, ao abordar esses dois temas – a Revolta da Vacina e a vida de Oswaldo Cruz – permite que as questões biológicas sejam abordadas de forma contextualizada e instigante.

III. METODOLOGIA

Neste estudo, temos como objetivo refletir sobre o uso de filmes como estratégia para discutir temas de biologia no âmbito da educação tanto formal como não-formal. Trata-se de um estudo de caso com o filme “Sonhos Tropicais”, dirigido por André Sturm no ano 2002, baseado no livro homônimo de Moacyr Scliar. Vários motivos nos levaram à escolha deste filme. Em primeiro lugar, gostaríamos que fosse um filme brasileiro – visto que está em nossos objetivos também valorizar a produção nacional e estimular o seu consumo por parte de jovens. Além disto, o filme permite uma discussão relacionada à realidade de nosso país, em particular da ciência aqui produzida bem como aspectos relacionadas a sua história. Permite, ainda, refletir sobre os cientistas brasileiros, tendo como ponto de partida Oswaldo Cruz. Este personagem, de grande importância para a história da ciência de nosso país, é também o mais citado entre os brasileiros entrevistados por enquete realizada este ano pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, juntamente com o Museu da Vida e a Academia Brasileira de Ciências: dos apenas 13% dos entrevistados que afirmaram saber citar o nome de um cientista famoso, 36% mencionaram esse cientista. O filme também permite discutir a Revolta da Vacina, ocorrida no ano 1904 no Rio de Janeiro, fascinante (e chocante) episódio na história brasileira sobre o embate social que se deu tendo como estopim a proposta liderada por Oswaldo Cruz para a vacinação compulsória contra a varíola. Portanto, a exibição do filme pode ser um convite para discutir as ações do cientista e a relação ciência & sociedade. Além disto, o filme explora questões relacionadas à Saúde Pública (por exemplo, epidemias, atendimento hospitalar etc). Temas contemporâneos, como a exploração sexual, também são abordados. Outro fator que nos levou a escolher “Sonhos Tropicais” foi o fato de que se trata de um filme comercial, de grande apelo ao público; sendo assim, tinha, a princípio, maiores chances de ser bem aceito pelos jovens, público-alvo em nosso estudo.

Para atender aos objetivos da pesquisa, diferentes procedimentos metodológicos foram combinados. A seguir, descreveremos as diversas etapas e abordagens metodológicas utilizadas. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz, obtendo parecer favorável (Protocolo CEP 308/06).

III.1. Etapas:

O estudo inclui as seguintes etapas, que não necessariamente foram realizadas de forma cronológica:

III.1.1. Revisão bibliográfica e levantamento de experiências similares

Inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica no âmbito internacional e nacional, visando identificar trabalhos similares de forma a nos ajudar a consolidar nosso estudo. Além disto, buscamos, também, identificar experiências práticas de destaque realizadas por profissionais na interface educação & cinema, no que se refere ao uso de filmes para explorar temas de ciência e instigar o interesse de jovens pelos mesmos, no ensino formal e não-formal. Essa etapa nos permitiu mapear os principais dilemas, questões e desafios na área, ajudando-nos a consolidar nosso estudo. Nessa etapa inicial do estudo (veja capítulo II), realizamos ainda um levantamento de filmes que pudessem instigar o interesse pela ciência e experiências que exploram o uso do cinema para discutir temas de ciência, seja no âmbito da educação formal ou não-formal (veja anexo IX.02, pág. 103). Essas fontes nos permitiram (re)conhecer diferentes possibilidades usadas nas aulas de biociências no esforço de confraternização entre o ensino e a cinefilia¹⁴.

III.1.2. Mapeamento das questões biocientíficas presentes no filme

Buscando identificar temáticas e questões relacionadas à ciência brasileira e à história da ciência do país, assistimos ao filme diversas vezes. Nesse processo, buscamos dialogar com vários autores, bem como refletir sobre alguns aspectos que nos pareceram importantes no filme (ver capítulo IV). Nessa linha, incluímos, ainda, uma entrevista com o escritor Moacyr Scliar e o diretor do filme André Sturm, com objetivo de compreender o processo de produção da história, do roteiro e do filme, assim como entender o porquê de terem escolhido temas científicos como mote para criar suas obras. Tais entrevistas enfatizaram as motivações que esses profissionais

¹⁴ A principal diferença entre o cinéfilo e uma pessoa que frequenta o cinema é que o interesse do primeiro não se limita à história que é contada na tela. O cinéfilo se interessa também pela filmografia do diretor, pela estrutura do roteiro, pelas estratégias usadas na edição, pelas novidades dos efeitos especiais, enfim, por tudo o que está relacionado à sétima arte.

tiveram para criar a história e como foi o processo de adaptação (e negociação) ao transformar o livro em um roteiro de filme. Para a obtenção dos depoimentos, foram utilizados dois roteiros semi-estruturados, sendo um para cada entrevistado (a íntegra das entrevistas pode ser lida no Anexo IX.06, pág.169).

Scliar concedeu a entrevista pessoalmente, durante sua visita à Fundação Oswaldo Cruz e, ainda, manteve correspondências por e-mail, fornecendo novos dados ao longo da pesquisa. André Sturm preferiu responder as questões apenas por e-mail.

Além de “Sonhos tropicais” (Scliar, 1992), outros três livros de Moacyr Scliar foram cuidadosamente lidos: “O ciclo das águas” (Scliar, 1996), “Os vendilhões do templo” (Scliar, 2006) e “O texto, ou: a vida” (Scliar, 2007). Eles ajudaram a montar o arcabouço desse trabalho na medida em que nos permitiram identificar recorrências nessas obras e conhecer o estilo literário desse autor.

III.1.3. Estudo sobre as percepções dos jovens sobre o filme

Como partimos da premissa de que o filme poderia ser usado nas aulas de biologia a partir do ensino médio, procuramos colaboradores que tivessem concluído recentemente ou estivessem cursando esse segmento escolar.¹⁵ Inicialmente, pretendíamos nos limitar a jovens de segundo ano do ensino médio. No entanto, após a realização do estudo, fomos informados que tal especificação não foi atendida em sua íntegra no grupo 1 (Museu da Vida). Consultamos Edna Einsiedel, pesquisadora da Universidade de Calgary (Canadá) e especialista em estudos de percepção pública da ciência, que nos tranquilizou, afirmando que poderíamos, sem prejuízos à qualidade dos dados, referir-nos genericamente a “jovens”. A seguir, descreveremos o perfil dos jovens, a forma como eles foram envolvidos em nosso estudo e as escolhas metodológicas para essa etapa de análise da percepção explicitada por eles diante do filme e de discussões relacionadas às temáticas abordadas.

III.1.3.1. Perfil dos colaboradores

Optamos por trabalhar com dois grupos de jovens, cada um deles com uma

¹⁵ Orientações fornecidas por correio eletrônico, em correspondência pessoal a Luisa Massarani, em 5 de junho de 2007.

realidade social e econômica distinta. O grupo 1 (G1) foi constituído por jovens provenientes de escolas públicas, de poder aquisitivo baixo e moradores de áreas sociais de riscos. O segundo grupo (G2) foi proveniente de uma escola privada, em zona nobre da cidade.

O G1 foi constituído por alunos do curso de formação de monitores para museus e centros de ciência do Museu da Vida da Fundação Oswaldo Cruz. Esse projeto, coordenado por Isabel Aparecida Mendes, tem como objetivo treinar estudantes do ensino médio da rede pública, das comunidades do entorno¹⁶ da Fiocruz, para mediar a visita aos vários espaços do Museu.

O G2 foi formado por jovens de classe média, que cursam uma disciplina curricular intitulada “Ciência e Arte” na Escola Parque, residentes na proximidade do bairro onde a escola está situada: a Barra da Tijuca no Rio de Janeiro. Essa disciplina apresenta um caráter transdisciplinar e envolve a participação de quase todas as disciplinas da escola. É coordenada pela professora de biologia Luciana Salles e ministrada para turmas do primeiro e segundo anos do ensino médio, mas apenas o segundo ano participou da nossa pesquisa.

III.2. Métodos utilizados na coleta da percepção dos jovens diante do filme

As etapas desenvolvidas com os jovens foram realizadas durante os meses de abril e maio de 2007. Foi realizado um total de quatro atividades por grupo: exibição do filme, grupo focal, questionário e júri simulado. Essas atividades incluíram três encontros com cada grupo tendo, no total, uma duração média de seis horas. O recrutamento das instituições parceiras deu-se mediante apresentação do projeto aos coordenadores. A participação individual deu-se por livre e espontânea vontade.

III.2.1. Exibição do Filme

O filme, que tem duração de 120 minutos, foi exibido para todos os estudantes dos dois grupos utilizando infra-estrutura disponibilizada pelas instituições parceiras.

¹⁶ A saber: Complexos da Maré, Mangueiras e Alemão.

III.2.2. Grupos focais

A metodologia de grupos focais (focus groups) é também denominada “grupos de discussão” (Kitzinger, 1995; Barbour & Kitzinger 1999) e vem sendo bastante usada ao longo da última década em países europeus e nos Estados Unidos para estudos na área de divulgação científica e de percepção pública da ciência, por pesquisadores que têm apontado limitações nos instrumentos quantitativos. No Brasil, seu uso ainda é reduzido, mas tem se mostrado uma ferramenta eficaz em distintos projetos de pesquisa no âmbito do Núcleo de Estudos da Divulgação Científica do Museu da Vida, onde este estudo também se insere e que também lança mão de ferramentas quantitativas.

Os grupos focais são concebidos para permitir uma análise em profundidade através de discussões feitas em pequenos grupos, com cerca de 12 participantes. Seu caráter é exploratório, por isso, não requer o envolvimento de um número grande de pessoas¹⁷. O número de grupos focais realizados por nós, em um total de dois, conta com o respaldo do Protocolo de Discussão para Grupos Focais, estabelecidos em 23 de junho de 2004 pela Organização Mundial da Saúde, segundo o qual é aceito entre dois e três grupos focais para análise de um tema.

Por ser uma discussão em grupo, privilegia a comunicação entre participantes de pesquisas e é um mecanismo usado para obter, de forma rápida, informações de várias pessoas simultaneamente. Através da interação, o pesquisador atua como um moderador, encorajando as pessoas a conversar entre elas: fazer perguntas, contar piadas e comentários sobre os pontos de vista e experiências dos outros. Nos grupos focais, os participantes são estimulados a suscitar suas próprias questões; portanto, permite que surjam questões que não ocorreram inicialmente ao pesquisador, enriquecendo o estudo. Kitzinger e Barbour (Kitzinger, 1995; Barbour & Kitzinger 1999) considera que o método é especialmente útil para explorar conhecimento e experiências pessoais, revelando o que as pessoas pensam, como pensam e porque pensam deste jeito ou outro. Essa metodologia foi desenvolvida para explorar os efeitos de filmes e programas de TV e se tornou um método popular para assessorar mensagens de educação sanitária e examinar a compreensão pública de doença e comportamentos de saúde. Ela é largamente utilizada para examinar as experiências de doença e os serviços de saúde e é uma técnica efetiva

¹⁷ Orientações fornecidas por Edna Einsiedel, pesquisa da Universidade de Calgary (Canadá) e especialista no uso desta técnica, em mensagem pessoal a Luisa Massarani, em 5 de junho de 2007.

para explorar atitudes e necessidade da equipe.

Para Kitzinger (1995), o uso de grupos focais traz vantagens em relação a outros instrumentos. Aqui, algumas das vantagens apontadas pela autora que percebemos no nosso trabalho com os jovens:

- O método não discrimina analfabetos funcionais. Mesmo que um jovem tenha dificuldade de redigir o seu pensamento, ele pode expressar suas idéias através da oralidade;
- Encoraja a participação dos mais tímidos e facilita a contribuição de pessoas que sentem que não tem nada a dizer;
- Através da análise de humor, consenso e dissidência, é possível examinar diferentes tipos de pontos de vista e identificar o compartilhado identifições recorrentes;
- É usado para estudar valores dominantes culturais dos jovens entrevistados, como por exemplo, nas discussões sobre sexualidade;
- Permite que sejam feitos comentários críticos, no caso de nosso estudo, tanto em relação ao filme quanto em relação aos temas.

Em nosso estudo, empregamos o método para estimular a comunicação entre os jovens colaboradores da pesquisa visando obter, de forma rápida e instigante, informações sobre como eles perceberam o filme e as temáticas exploradas no mesmo. Seguindo os protocolos para grupos focais, incluiu-se na discussão a figura do moderador, que tem como papel encorajar as pessoas a conversarem entre si e provocar os jovens de forma que eles revelassem seus pontos de vista em relação ao filme.

III.2.3. Questionário

Kitzinger e Barbour (Kitzinger, 1995; Barbour & Kitzinger 1999) reconhece como uma limitação dos grupos focais o fato de que alguns dos participantes podem se destacar na discussão por sua retórica e inibir a participação dos outros. Levando em conta essa limitação, também fizemos uso de um questionário preenchido após a exibição do filme, de forma a permitir a expressão individual de cada um dos participantes (ver Anexo IX.07, pág.175). No entanto, é importante lembrar que este

é um estudo qualitativo e, portanto, não procede uma análise quantitativa ou estatística.

III.2.4. Júri simulado

Essa atividade, considerada por Conill & Scherer (2003) como um instrumento educativo inovador, foi pensada para que os estudantes pudessem, usando seu próprio vocabulário, fazer questionamentos, delinear prioridades e discutir a ciência brasileira no ambiente histórico do final do século XIX em paralelo com o contexto atual. Acreditamos que este instrumento permite que os jovens ajam de forma mais espontânea em comparação a, por exemplo, o questionário, que tem um caráter mais formal. Utilizou-se o trabalho de Chagas (2000) e Conil & Scherer (2003) como referências para a construção do modelo utilizado que, em linhas gerais, reproduz a dinâmica de um tribunal.

O anexo IX.8 (pág.176) traz as etapas e o cronograma dessa dinâmica. Em síntese, na atividade, apresentou-se aos jovens uma pergunta, que deveria ser julgada no formato de um júri: “Oswaldo Cruz pode ser considerado culpado pela Revolta da Vacina?”

Para responder essa questão, os alunos foram divididos em cinco grupos: advogados de defesa, advogados de acusação, testemunhas de defesa, testemunhas de acusação e jurados.

No momento do júri, cada grupo precisava usar os conhecimentos adquiridos para montar seus personagens, caso atuassem como testemunhas ou para argumentar sua defesa, caso representassem os advogados. Esses grupos poderiam ser colaboradores, de tal modo que o advogado subsidiasse a atuação das testemunhas e as testemunhas oferecessem indícios para incriminar ou inocentar o réu.

Os alunos que formaram o grupo dos jurados receberam uma tarefa especial: planejar o júri. Eles definiram o tempo e a seqüência de cada participação, além de realizar uma ampla pesquisa sobre o tema para que pudessem argumentar, no final do julgamento, a sentença escolhida. Todas as testemunhas apresentaram oralmente o contexto que prepararam para o tribunal.

No grupo dos advogados, um ou dois alunos foram escolhido para apresentar a defesa ou a acusação, mas a equipe posicionava-se de forma a oferecer suporte

aos advogados titulares. As testemunhas, enquanto aguardavam a oportunidade de falar, atuavam como platéia. Os jurados e as testemunhas não podiam se pronunciar enquanto assistiam ao julgamento.

III.3. Trabalho com os grupos colaboradores G1 e G2

III.3.1. Estrutura

O filme foi exibido para os dois grupos de jovens nas suas respectivas instituições de origem. No Museu da Vida, o estudo foi realizado em dois encontros constituídos cada um por uma tarde inteira (cerca de quatro horas). No primeiro encontro, por solicitação da instituição, 56 pessoas participaram da exibição. A exibição foi realizada na “Tenda da Ciência” da Fiocruz que apresenta um telão, cadeiras confortáveis, dispostas em círculo e em níveis diferentes como uma arquibancada. Após este primeiro momento, foi entregue o questionário (anexo IX.7, pág.175).

Em seguida foram selecionados 12 jovens, que estivessem cursando o segundo ano do ensino médio e que pertencessem à turma de 2007, para estruturação do grupo focal (G1f). Os demais estudantes foram convidados para participar de uma palestra sobre a Revolta da Vacina, seguida de debate com o historiador Pedro Paulo Soares, do Museu da Vida. No segundo encontro compareceram 34 jovens, os quais participaram do júri simulado (G1j).

Na Escola Parque-Barra, de acordo com a estrutura pedagógica da instituição, o estudo foi realizado em três encontros, totalizando seis horas. No primeiro encontro foi realizada a exibição do filme em uma sala de aula convencional, sendo utilizado um projetor multimídia. A turma selecionada para o estudo pela Instituição era formada por 36 estudantes, dos quais 16 estavam presentes e viram o filme até quase o final (desfecho da personagem Esther), pois a sala precisou ser utilizada para outra atividade. Por causa desse contratempo, uma nova exibição foi marcada com os estudantes pela professora de biologia, para o dia seguinte.

No segundo encontro estavam presentes 23 dos 36 estudantes, dos quais 21 tinham assistido ao filme. Foi entregue um questionário a cada um dos indivíduos, sendo desconsiderados os dos dois estudantes que não assistiram ao filme. Para estruturação do grupo focal foram selecionados 13 indivíduos (G2f) que se

pronunciaram durante o debate, ficando os demais como espectadores.

Em um terceiro encontro realizou-se o júri simulado. Compareceram a atividade 17 alunos, dos quais 15 haviam assistido previamente ao filme. Dentre esses, 13 (G2) participaram do debate do júri. As duas estudantes que não participaram das primeiras atividades, mas compareceram nessa atividade, atuaram como redatoras, registrando todo o processo da dinâmica. A relação dos fatos sinalizados pelas alunas não será usada como resultado. Ela apenas representa uma alternativa encontrada pela pesquisadora para manter as alunas no grupo sem prejudicar o andamento da pesquisa.

III.4. Instrumento de análise de conteúdo

Para facilitar a transcrição e a análise da discussão de ambos os grupos, foram utilizados equipamentos para gravar e filmar os encontros. Para mapear as atitudes dos alunos, seguimos os preceitos da análise de conteúdo conforme apresentados por Bardin (1986). A autora afirma:

“A leitura do analista de conteúdo das comunicações não é, ou não é só uma leitura ao “pé da letra” (...). Não se trata de atravessar pelos significantes para captar os significados, (...) mas alcançar outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.”(Bardin, p. 31)

Também seguindo a orientação de Bardin, buscamos definir categorias, que serviram de ponto de partida para organizar as informações, embora não tenhamos nos limitado unicamente a elas. Tais categorias foram definidas com a ajuda do próprio filme: assistimos o mesmo cuidadosamente e identificamos os temas biocientíficos presentes em suas mensagens. No total, definimos cinco categorias. São elas:

- **Oswaldo Cruz**
- **Revolta da Vacina**
- **Ciência & Sociedade**
- **Epidemias, doenças e ações de Saúde Pública**
- **Exploração sexual de mulheres**

Tendo em vista que quatro das categorias são auto-explicativas, nos detemos a detalhar melhor o que entendemos por “Ciência & Sociedade”. Nesta categoria,

buscamos observar a forma como a comunidade científica, expressa aqui sob a figura de Oswaldo Cruz, se relacionou com a população para introduzir uma novidade científico-tecnológico – a vacina – bem como o embate entre ambos, decorrentes da Revolta da Vacina.

Analisaremos em que medida esses elementos foram percebidos na fala dos estudos – nos grupos focais, nos questionários e nos júris simulados – e exploraremos as argumentações usadas pelos jovens para apresentar seus pontos de vistas. Também avaliaremos em que medida o filme cumpriu, ou não, seu papel de cativar o espectador e envolvê-lo na trama fílmica.

Este estudo tem caráter qualitativo e exploratório e, como tal, seus resultados não devem ser generalizados para a totalidade de jovens brasileiros ou mesmo do estado do Rio de Janeiro. No entanto, a exemplo do que ocorre com pesquisas similares, nosso estudo permite identificar tendências sobre o uso do filme “Sonhos Tropicais” entre jovens.

IV. RESULTADOS

Usando mais uma vez a metáfora dos cinéfilos como arqueólogos que buscam vestígios enterrados nas camadas de conhecimento presentes em um filme, nesta sessão apresentaremos as descobertas que fizemos ao assistir “Sonhos Tropicais”, entrevistar seus autores e dialogar com os jovens colaboradores.

Antes disso propomos refletir nas palavras de Guimarães (1998):

“Mitos e filmes são rebeldes à análise e qualquer tentativa de encerrá-los em contornos precisos dará uma versão empobrecida da complexidade que os caracteriza. Como as imagens filmicos e míticas estão num fluxo constante, elas nos levam a várias direções que mostram o esfacelamento do mundo em que vivemos.” (Guimarães, 1998; p.109)

Assim, não temos a pretensão de analisar o filme para transformar a linguagem audiovisual em palavras. Dialogaremos com autores buscando desdobramentos nos signos e nos intertextos que ativaram a nossa memória, bem como a dos nossos colaboradores.

Em “Sonhos Tropicais” (André Sturm, Brasil, 2002), um episódio importante e um ícone da ciência brasileira são representados, mas o foco está nas mudanças históricas e nos diversos personagens desse contexto. Portanto, o filme nos remete à representação do cientista no cinema, à vida do cientista e ao período histórico em que sua trajetória está ambientada. No enredo, são os fatores externos, não a imagem do cientista, que sobressaem. Os embates sociais e políticos que permearam a trajetória do sanitarista (Oswaldo Cruz) revelam o caráter dinâmico da ciência e faz-nos refletir sobre esse dinamismo. Na narrativa, a ciência, enquanto produto da atividade humana, é apresentada com seus paradoxos. Por isso, a percepção das questões que a envolvem é multifacetada e, quando, executada em grupo, novos elementos são expostos.

IV.1. Panorama do filme “Sonhos Tropicais”

A trama central do filme consiste em duas histórias paralelas: a saga de Oswaldo Cruz (interpretado por Bruno Giordano), a frente das iniciativas para combater às epidemias que assolavam o Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX, e o drama de Esther (encenada pela atriz Carolina Kasting),

uma jovem judia representando as polacas¹⁸ que eram trazidas para o Brasil. Ele é cientista, ela é prostituta.

A narrativa apresenta uma versão para um importante capítulo da nossa história: A Revolta da Vacina, ocorrida em 1904, resultado de uma conjuntura de fatores de ordem política, social, econômica e cultural. O estopim foi a lei que tornava obrigatória a vacinação anti-variólica (logo batizada de Código de Torturas), aprovada em 31 de outubro daquele ano e regulamentada nove dias depois.¹⁹ Ao longo de uma semana, milhares de pessoas saíram às ruas para protestar contra a lei, enfrentando forças da polícia e do exército. A revolta foi violentamente reprimida: 23 pessoas morreram, dezenas foram feridas e cerca de mil, presas.

Propondo grandes mudanças arquitetônicas e sanitárias para a capital, Rodrigues Alves (vivido no filme por Cecil Thiré), o então presidente do Brasil, nomeia o prefeito Pereira Passos (interpretado por Nelson Dantas) para cuidar da urbanização do Rio de Janeiro. Também contrata o cientista Oswaldo Cruz para implantar um programa de saneamento.

O filme mostra como as idéias propostas pelo sanitarista são utilizadas pelos opositores do governo para tentar provocar a ira da população. A obrigatoriedade da vacina era combatida sob o argumento de que feria a constituição e os costumes morais daquela época.

De modo análogo, o espectador acompanha o sofrimento de Esther. Enquanto enfrenta seu cotidiano sofrido que a levou, contra sua vontade, à prostituição, ela escreve ao pai várias cartas fantasiosas contando como seu marido era generoso e trabalhador e que o Brasil era terra de oportunidades. Contando apenas com a ajuda de sua amiga Vânia (vivida no filme por Lu Grimaldi), que também havia sido trazida da Polônia com a mesma proposta enganosa, Esther tenta se adaptar ao novo ofício. O elemento feminino traz tensão à narrativa, levando o público a aguardar, com ansiedade, que a protagonista se livre de seus exploradores. Seu primeiro cafetão é o dono do bordel para onde ela é levada assim que desembarca no porto brasileiro. Com violência ele irá fazê-la entender que precisará trabalhar para ele e que não há como fugir. O chefe da polícia consegue

¹⁸ Polacas era o nome dado às prostitutas, de origem judaica, que vieram para o Brasil fugindo do anti-semitismo.

¹⁹ As informações neste parágrafo sobre a Revolta da Vacina foram extraídas da Biblioteca Virtual "Oswaldo Cruz": <http://www2.prossiga.br/ocruz/trajetoria/diretoriageral/31campanhas/revoltadavacina.htm> (acesso em 10 de agosto de 2007).

retirar a polaca daquele lugar e levá-la para outro bordel onde dessa vez, será ele quem administrará os serviços de Esther. Assim, destaca-se a convivência e o envolvimento das autoridades na prostituição das mulheres na América Latina.

IV.2. Entrevistas com os autores

O escritor Moacyr Scliar e o diretor do filme André Sturm foram entrevistados em nosso estudo, com objetivo de entender o porquê de terem escolhido temas científicos como mote para criar suas obras. Tais entrevistas enfatizaram as motivações que esses profissionais tiveram para criar a história e como foi o processo de adaptação (e negociação) ao transformar o livro em um roteiro de filme. Para a obtenção dos depoimentos, foram utilizados dois roteiros semi-estruturados, sendo um para cada entrevistado (Entrevistas, na íntegra, no Anexo IX.6, pág. 169)

IV.2.1. Sonhos de Moacyr Scliar

A trajetória do escritor Moacyr Scliar tem alguns elementos que coincidem com a do cientista Oswaldo Cruz, tanto na Academia Brasileira de Letras como na medicina sanitária. Durante a entrevista²⁰, ele relatou que seu interesse pela história de Oswaldo Cruz nasceu com um convite da editora Companhia das Letras para participar de uma coleção de romances baseados em figuras históricas importantes. Segundo ele, foi a partir dessa proposta que ele se deu conta que conhecia pouco sobre o cientista: “O Oswaldo é uma figura que, para quem trabalha com saúde pública, como é o meu caso, um veterano sanitarista, é uma figura muito presente, mas presente não quer dizer que a gente conheça.”

Scliar aceitou o convite para escrever o livro e procurou na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) material para escrever seu romance. Ele contou que pesquisou intensamente, não só nos acervos da Fiocruz, mas, também, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Esse trabalho de levantamento de dados não era comum em sua prática de autor ficcional: “Não é habitual, para quem escreve ficção, pesquisar dessa maneira, mas quanto mais eu pesquisava mais fascinado eu ficava com a figura do Oswaldo Cruz.”

O enorme volume de material disponível sobre a vida e a obra de Oswaldo

²⁰ Entrevista realizada presencialmente, em 11 de novembro de 2006.

Cruz representou um desafio para o processo criativo do escritor que, segundo ele, em geral, usa a imaginação para compensar a escassez de informações. Por exemplo, em uma de suas mais recente obra *Os vendilhões do Templo*, Scliar parte de apenas dois versículos bíblicos e preenche, com impressionante riqueza de detalhes, as lacunas da história do homem que Jesus expulsou do templo. No caso de *Sonhos Tropicais* (Scliar, 1992), além da própria experiência com a medicina, as informações obtidas ofereceram o embasamento teórico para compor uma releitura da história de Oswaldo Cruz. Esse arcabouço teórico dá ao texto uma verossimilhança que conquista o leitor logo nas primeiras linhas. Mesclando melancolia e sátira, episódios históricos com situações corriqueiras, textos jornalísticos e propagandas que eram veiculadas no final do século passado, Scliar cativa o leitor com sua escrita em rede. Scliar lançou mão de vários personagens e fatos históricos para construir um texto coerente e polifônico²¹ que integra uma história principal anexa a narrativas paralelas que retornam ao caminho da história principal. Nessa rede, os universos paralelos são tão ricos quanto à própria história de Oswaldo Cruz.

Em sua trajetória pela vida e pela obra do cientista, Scliar percebeu que, mesmo dentro do grupo de médicos sanitários de saúde pública, do qual ele faz parte, havia um desconhecimento sobre Oswaldo Cruz: “Nós sabíamos um pouco sobre o trabalho dele, mas não sabíamos sobre ele, pessoa, dentro do contexto histórico do qual ele se situava.”

Scliar teve, em princípio, dúvidas se deveria fazer um texto de ficção ou uma bibliografia. Mas optou por fazer um romance sobre esse personagem por considerar instigante construir uma ficção com um personagem real, que teve uma vida relativamente curta e extremamente complicada. Essa opção considera os paradigmas inseridos nas imagens que são veiculadas sobre o sanitário:

“Muita gente sabe que Oswaldo Cruz tem essa importância. Na época em que eu estudava medicina, por exemplo, havia um culto a Oswaldo Cruz, uma espécie de endeusamento, do homem que se sacrificou que morreu jovem etc. Em contrapartida, havia uma série de críticas em relação a ele porque ele era um homem que era descrito como autoritário que provocou uma revolta popular, então a pergunta é: quem é o Oswaldo Cruz? Ele é aquela figura heróica, mítica ou ele é essa figura autoritária? A resposta é: ele é as duas coisas. Isso do ponto de vista da ficção é a situação ideal porque quanto mais contraditório é o personagem tanto mais rico ele é, tanto mais ele incita a possibilidade de criação de um texto ficcional.”

²¹ Polifonia, para Mikhail Bakhtin (1999) é a presença de outros textos dentro de um texto, causado pela inserção do autor num contexto que já inclui previamente textos anteriores que lhe inspiram ou influenciam.

O escritor falou com entusiasmo sobre sua pesquisa sobre Oswaldo Cruz, afirmando que foi uma porta de entrada para uma parte da história da realidade brasileira que ele desconhecia.

Quando questionado sobre o processo de transformação do livro *Sonhos Tropicais* (1992) para o filme de mesmo nome, Scliar respondeu que muitos o procuram com intenção de fazer adaptações de seus livros, mas raramente conseguem efetivamente colocar em prática suas intenções. Segundo Scliar, mesmo que os cineastas brasileiros tenham boas intenções, são inúmeras as dificuldades que enfrentam para levantar os recursos necessários ao empreendimento. Consequentemente, os projetos fracassam antes mesmo de sair do roteiro. O cineasta paulista André Sturm conseguiu cumprir a tarefa.

Reconhecendo as diferenças de linguagem entre a literatura e o cinema, Scliar seguiu o exemplo de um nobre colega escritor:

“Jorge Amado, com quem convivi uma vez, me disse que, quando cedia uma obra para adaptação, esquecia que ele era o autor, porque sabia que o diretor iria produzir uma coisa completamente diferente do que ele produziu. Ele aceitava isso. Afinal, um filme era um trabalho de recriação, não um trabalho de reprodução.”

Portanto, o escritor optou por dar liberdade ao cineasta, colocando como condição apenas que o filme não violentasse a verdade histórica. Além de ceder os direitos autorais, ele se colocou à disposição para ajudar nas questões técnicas. Scliar identifica pequenas falhas no filme, como o momento em que é aplicada a vacina antivariólica com uma seringa. Como nos revela as ilustrações da época, os agentes de saúde usavam lancetas²² para a inoculação da vacina. Mesmo assim, Scliar avalia que o filme é fiel ao livro e à realidade histórica que ele retrata.

Para Scliar, a opção de romancear a história não tirou do filme a essência da trajetória de Oswaldo Cruz, nem o episódio da Revolta da Vacina. Ele considerou que a introdução da



Figura IV.1: Capa de “Le Petit Journal” publicado em 29 de janeiro de 1894.

²² Uma espécie de estilete usado para raspar a pele.

presença feminina (personagem da polaca Esther) no filme foi uma opção interessante, visto que no livro os personagens centrais são todos do sexo masculino. Na verdade, o livro *Sonhos Tropicais* (1992) faz uma referência muito sutil às polacas, no trecho que narra o retorno de Oswaldo Cruz ao Brasil (grifos nossos):

“Os navios cruzaram-se; tão curta era a distância que pudeste abanar para uma mocinha ruiva, de feições eslavas. Que faria ela no Brasil? Trabalharia na terra? Seria mais uma das operárias na Fábrica Corcovado? Ou acabaria como prostituta num cortiço qualquer?” (Scliar, 1992. p.4)

Ao criar a polaca Esther, André Sturm e os demais roteiristas, Fernando Bonassi e Victor Navas, conseguiram amplificar os elementos sublinhados acima. A história dessa mulher se confunde com uma personagem do premiado *O Ciclo das Águas* (Scliar, 1975) e trouxe maior complexidade à trama cinematográfica. A historiadora Beatriz Kushnir (2007) destaca que o referido livro, cuja capa é exposta abaixo, expôs um verdadeiro tabu: a exploração sexual de mulheres judias envolvendo membros da comunidade judaica.



Figura IV.2: Capa do Livro *O Ciclo das Águas*.

Considerado a primeira obra ficcional de Scliar, o romance *O Ciclo das Águas* narra a história de uma jovem judia que é enganada por judeus através de uma enorme rede de prostituição na América Latina. Além do nome, essa personagem tem outros pontos em comum com a polaca do filme “Sonhos Tropicais”. Ela também não é a única protagonista. Além dela, há um cientista que, assim como Oswaldo Cruz, é sanitaria. A relação entre prostituição e ciência é ainda mais estreita nessa narrativa: o cientista é filho da polaca. Como no filme, a Esther de *O Ciclo das Águas* (Scliar, 1996) sofre com o preconceito do povo judeu, fala iídiche, odeia seu cafetão e tem uma grande amiga polaca.

De um modo geral, no filme “Sonhos Tropicais”, o tema das polacas ganha mais ênfase que o mote da história da ciência. Scliar afirmou que, ao ser consultado sobre a introdução de uma mulher na versão cinematográfica, julgou que a

personagem era altamente viável porque, naquela época, era intenso o tráfico das mulheres européias para o Brasil principalmente as originadas da Europa Oriental, da Polônia e da Rússia. Ele contou que teve contato com essa história quando atendeu uma ex-polaca numa clinica para idosos. Portanto, a história das mulheres trazidas por traficantes para serem prostitutas na América Latina também é um capítulo da nossa história que precisa ser mais bem divulgado. Kushinir (2007) afirma que essas mulheres fugiam do anti-semitismo e buscavam uma vida melhor, mas eram discriminadas e deixadas à margem da sociedade. Outra razão para Scliar concordar com a introdução das polacas no filme, era porque a fiscalização da prostituição era uma das funções de Oswaldo Cruz na *Diretoria Geral de Saúde Pública*, cargo que corresponde atualmente ao de Ministro da Saúde²³.

Scliar pretendeu mostrar em seu livro que Oswaldo Cruz não era apenas aquela figura de cientista dedicado exclusivamente à ciência.

Meu objetivo, em *Sonhos Tropicais*, não foi idealizar a figura de Oswaldo, mas sim tratar de entendê-la, de mostrar que o cientista é um ser humano, com as grandezas e as falhas do ser humano.

No livro *Sonhos Tropicais* Scliar (1992), procurou explorar, por exemplo, as fantasias por traz da estética oriental que norteou o castelo da ciência projetado pelo cientista. Em sua investigação, o escritor descobriu que, além de culto, Oswaldo Cruz também era satírico: no seu primeiro discurso como membro da Academia Brasileira de Letras, o cientista debocha de seu antecessor Raimundo Correia, por este apresentar um verdadeiro pânico de contrair varíola. Esse episódio é um dos itens surpreendentes que Scliar descobriu a respeito da complexa personalidade de Oswaldo Cruz.

Quando perguntamos para Scliar se ele achava que toda essa complexidade poderia estar mais bem representada no filme ele respondeu que há duas formas de representar um personagem histórico: pode-se focar nele próprio ou no contexto humano no qual ele viveu. Ele não criticou a opção do diretor de compor uma história em que Oswaldo Cruz é apresentado através do ponto de vista de outras pessoas que viviam na mesma ambiência histórica em que o cientista viveu. Scliar considerou importante pensar em como as figuras públicas são vistas pela população e como elas se situam no contexto histórico, principalmente no caso de Oswaldo Cruz que, embora tenha sido um homem bem intencionado e tecnicamente

²³ Informação obtida através do site: <http://www.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1084&sid=194>. Data de acesso: 10/08/2007.

preparado, falhou no diálogo com a população.

“É impressionante o rigor científico do personagem Oswaldo Cruz (...) Ele não sabia que a febre amarela era causada por vírus, ele não sabia que a varíola era causada por vírus, mas entre os vários mecanismos da transmissão da febre amarela, que era o propósito então, ele optou pelo certo. (...) Então ele era uma pessoa que conhecia aquilo que tinha que fazer, mas já não era tão bom em saber como tinha que fazer. Como falar com a população? Isso é uma lição fantástica. Porque quem trabalha com a saúde pública descobre que o diálogo com a população é absolutamente fundamental e muitas vezes as pessoas que lideram, que são responsáveis pela saúde pública, não sabem dialogar com a população.”

Scliar reconheceu que a ausência dos poderosos veículos de comunicação, muitos dos quais nós dispomos hoje, representou um problema:

“Ele não tinha uma mídia que pudesse chegar, não tinha TV, não tinha rádio. Tinha o jornal, mas o jornal, primeiro, não chega à população, só chegava aos alfabetizados, que eram muito poucos. Segundo que os jornais eram contra ele. Então ele realmente não tinha como chegar às pessoas.”

Para o escritor, o autoritarismo era a única opção do cientista para conseguir vacinar as pessoas. Essa percepção pode ser identificada em um episódio do livro *Sonhos Tropicais* (Scliar, 1992) em que o pai do método “cordon sanitaire” Adrien Proust aconselha Oswaldo Cruz (grifos nossos):

“(Proust) – Febre amarela, malária, varíola – tendes muito disso lá, não é verdade? (...) Falta-vos energia! Energia, meu caro, energia não só para trabalhar, energia para combater as doenças. É preciso estabelecer cordões sanitários, mantê-los pela disciplina, pela força, se necessário.” (Scliar, 1992 – p. 53)

Scliar defendeu que essa energia, usada para vacinar as pessoas quer elas quisessem, quer não, acabou promovendo a Revolta da Vacina. O autor da versão literária de *Sonhos Tropicais* considera que um dos maiores opositores de Oswaldo Cruz foi a rede de boatos, uma comunicação informal, que funcionou rápida e eficazmente, disseminando medos e ressentimentos. O filme explora essa questão através das falas dos intelectuais, das enfermeiras, dos militares e dos opositoristas.

IV.2.2. Sonhos de André Sturm

O cineasta paulista André Sturm é dono da Pandora, distribuidora de filmes, e

sócio do cinema Belas Artes²⁴. Em entrevista concedida por e-mail, ele contou que o episódio da Revolta da Vacina o marcou muito quando esse assunto foi trabalhado em sua época de escola. Algum tempo depois, teve novamente contato com o tema, ao ler um texto de Moacyr Scliar. A “revelação” ou a inspiração para o filme surgiu quando ele finalmente leu *Sonhos Tropicais* (Scliar, 1992). É o que ele descreve em uma das suas respostas às perguntas que fizemos por e-mail: “Achei que tinha descoberto uma *estória* da História” (grifo de Sturm).

No processo de criação para trabalhar com o cinema literato, Sturm selecionou elementos interessantes no texto para compor a nova trama. Na medida em que resumia a história, buscou transformar a linguagem literária em linguagem cinematográfica. Para Sturm, foi decisiva a participação de Moacyr Scliar como assessor do filme: “Como médico sanitário, Moacyr Scliar foi o maior assessor, pois tem grande experiência na área.”

Durante a pré-produção, o diretor também contou com a assessoria de uma historiadora e leu vários livros sobre a época. Scliar considera que a participação de uma professora de iídiche foi fundamental para preparar os atores para que pudessem se expressar corretamente.

Ao ser perguntado sobre o porquê da opção por trabalhar com um roteiro que levanta questões científicas, Sturm afirmou: “O principal interesse era mostrar como boas idéias podem causar reações inesperadas seja pelo oportunismo, pela ignorância ou por arrogância.”

Para Sturm, o principal desafio foi tornar temas áridos como a Revolta da Vacina e a exploração sexual de mulheres, interessantes para o público.

A opção de dar ênfase à história das polacas foi ter se inspirado naquilo que Kushinir (2007) chamou de tabu judaico: “Nunca tinha ouvido falar de judeus explorando outros judeus. Uma das principais características dessa comunidade é como sempre se ajudam.”

Intrigado com o tema, Sturm procurou investigar, mas teve certa dificuldade de encontrar material que tratasse o assunto. Ao compor sua versão para o episódio da Revolta das Vacinas, Sturm, fez uma crítica à falta de uma preocupação, por parte dos cientistas, com o lado humano da campanha: “Vacinar era correto e importante. Com essa determinação de estar fazendo o certo, faltou se preocupar em fazer de uma maneira que as pessoas compreendessem dessa forma.”

²⁴ Informações obtidas através do site <http://memoriaviva.digi.com.br/sturm.htm>, acessado no dia 11 de agosto de 2007.

Para Sturm, o papel desempenhado pela oposição foi fundamental para que a Revolta acontecesse. Ele fez esse comentário traçando um paralelo com a sociedade atual e as alianças entre monarquistas e republicanos; sindicalistas e positivistas:

“A única coisa que os unia era ser contra aquele governo e sua vontade de derrubá-lo. Ou seja, quanto pior melhor, pois ficaria mais fácil. Dane-se a população que com a vacina viverá muito melhor. Se as pessoas são ignorantes, usemos essa ignorância. Infelizmente vemos isso até hoje no país.”

O filme foi concebido de forma que atingisse um público amplo e diversificado. Mas, como havia certa expectativa de atingir o público escolar, Sturm conta que participou de sessões seguidas de debates:

“Após o lançamento do filme, fizemos muitas sessões para escolas e grupos de jovens. Particpei de muitos debates em escolas e universidades, ou em salas de cinema. Foi bastante interessante.”

Como o cinema brasileiro vivia um período de crise, Sturm acreditou que seu filme teria feito maior sucesso se tivesse sido lançado pouco tempo mais tarde: “Se eu tivesse lançado o filme um ano depois tenho certeza de que teria tido maior visibilidade, se tivesse tido apoio da Globofilmes, por exemplo.”

André Sturm defende a importância dos programas de formação de público como estratégia para aumentar o interesse dos jovens pelo cinema. Ele acredita que os alunos precisam ter acesso à filmes interessantes nos cinemas e na escola.

O cineasta avalia ter conseguido atingir um equilíbrio entre a História e a história (realidade e ficção). Entre o público e o privado. Ele escolheu uma frase para definir a sua proposta “Se não foi assim, foi parecido”.

IV.3. Socialista é a Doença

Como filme histórico, “Sonhos Tropicais” apresenta uma versão para os fatos que acontecem no Brasil no final do século XIX. Ao recuperar informações sobre um evento que marcou a história do país (A Revolta da Vacina) e um personagem que é considerado um herói da ciência (Oswaldo Cruz), ele movimentou conceitos cristalizados e valores conservadores. Assim, o enredo parte de “cacos” da história, e com a ajuda da cronologia, procura criar uma unidade. Essa construção ou “memorização” prossegue a cada vez que o filme é exibido, de modo que os

espectadores também construam significados dinâmicos, a partir dos fragmentos originais (Guimarães, 1998).

As locações exemplificam o conceito de “geografia criativa” discutido por Pudovkin (1983). De acordo com esse princípio, os celulóides são editados de modo a criar um novo espaço fílmico que não existe na realidade. Para recriar a atmosfera da antiga capital do Brasil as imagens foram capturadas em duas pequenas cidades paranaenses: Castro e Antonina. Como boa parte da arquitetura de Castro continua preservada, seus casarões foram usados para rodar as cenas dos ambientes internos e um antigo cinema foi utilizado para abrigar os mais de 200 integrantes da equipe que trabalhou no filme. Antonina, cidade portuária, foi o cenário escolhido para a maioria das cenas externas, como o desembarque de Esther e Oswaldo Cruz. As únicas cenas gravadas no Rio de Janeiro passam-se no Palácio do Catete, sede do governo de Rodrigues Alves, e na confeitaria Colombo. Assim, a narrativa do filme é ambientada no Rio de Janeiro, no período em que a então capital do Brasil era conhecida como “Túmulo dos Estrangeiros”. Isso porque, os viajantes estrangeiros, em escala no Rio de Janeiro, evitavam desembarcar por medo de contrair doenças. A história cobre o período entre 1899 e 1904.

Os problemas políticos, somados às medidas impostas no combate às epidemias, são explorados no enredo do filme para explicar a reação enfurecida da população à obrigatoriedade da vacina. Nesse sentido, o filme dialoga com a ficção criada pelo historiador Joel Rufino dos Santos (1981), em que uma das explicações para o conflito é o fato de uma parcela significativa dos moradores do centro da cidade ter sido violentamente desabrigada. Para ele, o povo tinha “boas e fortes razões” para se rebelar sem que ninguém precisasse provocá-lo. Segundo o autor, as justificativas do governo é que foram forjadas:

“Quem podia supor que o bom e ordeiro povo do Rio de Janeiro atacasse feito louco a sua gloriosa polícia?

O presidente da República, o que achou daquilo?

Bem, o Dr. Rodrigues Alves acabou se convencendo depois que tudo não passou das seguintes coisas:

1^o: Os anarquistas é que insulfaram o povo à revolta.

2^o: Tendo sido o verão de 1904 o mais quente da História do Brasil, o povo estava, naturalmente predisposto à baderna.

Para se dar o devido peso a esta “explicação” do presidente, é bom que se saiba:

1^o: O presidente, embora inteligente, morreu sem nunca saber direito o que era um anarquista.

2º: “Predisposição à baderna por causa do calor” foi a explicação mais cômoda que ele encontrou numa certa noite, prestes a ferrar no sono.” (Santos, 1981, p.34)

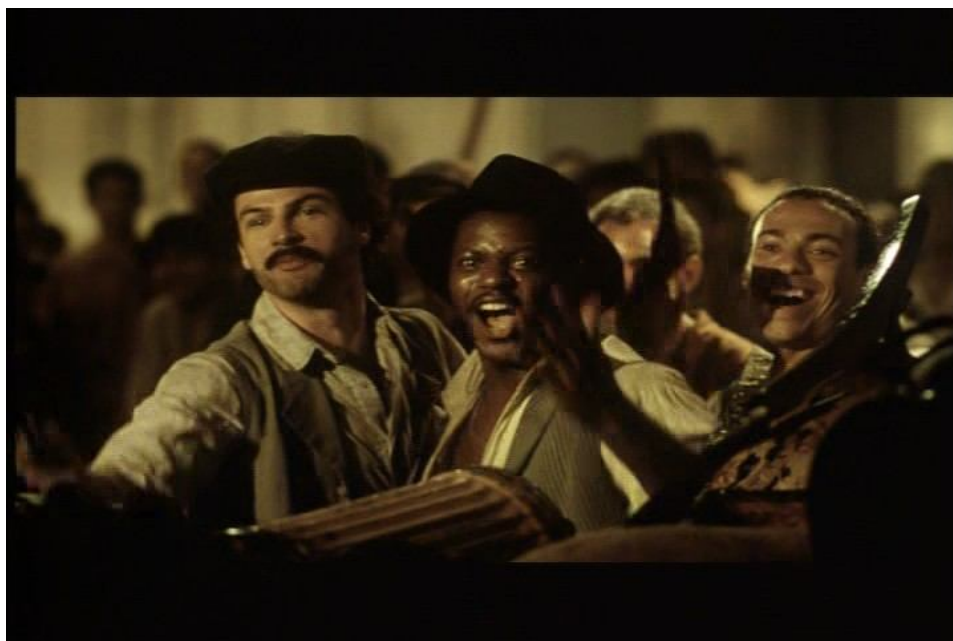


Figura IV.3: Cena do filme "Sonhos Tropicais" que expressa a Revolta da Vacina.

A cena acima representa o episódio ocorrido no Rio de Janeiro, entre os dias 10 a 16 de novembro de 1904, que entrou para a história como a resistência do povo contra as arbitrariedades do governo Rodrigues Alves. Citações como o personagem Prata-Preta e os “canhões forjados” (postes invertidos usados pelos rebeldes para enganar e assustar os policiais) compõem a referida cena. Várias leituras são propostas para justificar a reação da população, na obra analisada. O diretor faz “ver e crer” (Bourdieu, 1989 citado por Araújo, 2007) que a população foi manipulada pela oposição. Essa também é a versão de Lima Barreto, testemunha ocular dos acontecimentos:

“No jornal exultava-se. As vitórias do povo tinham hinos de vitórias da pátria. Exagerava-se, mentia-se, para se exaltar a população. Em tal lugar, a polícia foi repelida; em outro, recusou-se a atirar sobre o povo. Eu não fui para a casa, dormi pelos cantos da redação e assisti à tiragem do jornal: tinha aumentado cinco mil exemplares. Parecia que a multidão o procurava como estimulante para a sua atitude belicosa.” (Lima Barreto apud Lima et al, 2003; p. 37)

O historiador José Murilo de Carvalho (2004) confirma que a obrigatoriedade da vacina foi apenas o estopim do conflito e que a concomitante reforma urbana executada por Pereira Passos foi um combustível para a rebelião. Para ele, os projetos do prefeito “bota abaixo” priorizavam a construção das enormes avenidas e casarões para embelezar a cidade. No ano de centenário da revolta, alguns vestibulares associaram a reforma urbana à revolta. É o caso dessa questão incluída na prova de história da PUC-Rio em 2004²⁵:

"Há poucos dias as picaretas, entoando um hino jubiloso, iniciaram os trabalhos da construção da Avenida Central, pondo abaixo as primeiras casas condenadas".

Olavo Bilac. Revista Kosmos, março de 1904.

"No Largo do Depósito, onde já chegavam as forças em seu avanço, travava-se um tremendo tiroteio. Numerosos mortos e feridos. Notabilizou-se pela sua bravura um negro de porte e musculatura de atleta - Prata Negra. Era o chefe da sedição no bairro."

Jornal do Comércio, 16 de novembro de 1904.

Os textos acima referem-se a dois acontecimentos significativos ocorridos na cidade do Rio de Janeiro, na primeira década do século XX. Foram eles, respectivamente:

- (A) a Proclamação da República e a Revolta da Vacina.
- (B) o Encilhamento e a Revolta da Armada.
- (C) a Reforma Urbana e a Revolta da Vacina.
- (D) a construção do Palácio Monroe e a Revolta de Canudos.
- (E) a campanha contra a febre amarela e a destruição dos cortiços.

R: (C) a Reforma Urbana e a Revolta da Vacina.

A opção correta é C, por apresentar os acontecimentos "Reforma Urbana" e "Revolta da Vacina" aos quais os textos de Olavo Bilac e do Jornal do Comércio fazem referência, respectivamente. As demais opções ou não apresentam acontecimentos relacionados aos textos (opções B e D) ou apresentam apenas um único acontecimento que guarda referência, e ainda por vezes não na ordem correta (opções A e E).

O filme responde essa questão ao mostrar como a somatória dos fatos apontados acima desencadeou a revolta. Mas a compreensão desse quebra-cabeça exige um espectador atento e bem informado. Figueiredo (2005) chama a atenção para uma das principais responsáveis pela rebelião popular: a improbidade da ação. A autora lembra que naquela época a vacina era aplicada com uma lanceta e que, para não deixar marcas visíveis, esse procedimento era feito na perna, acima do joelho.

²⁵ http://www.puc-rio.br/vestibular/repositorio/provas/2004/historia_obj-g1.html - data de acesso: 12 de maio de 2007.

Em uma época em que as mulheres usavam vestidos longos, essa ação trouxe grande impacto para os padrões morais vigentes:

“homens estranhos, designados pelo Estado, com aparato policial, penetrando de forma impositiva nas casas no momento em que os chefes de famílias estavam ausentes, levantando as saias das suas esposas e filhos para aplicar a vacina.” (Figueiredo, 2005; p.31).

Mesmo sendo de grande importância, esse fato não recebe ênfase no filme. Na cena em que Esther é vacinada por Oswaldo Cruz, uma seringa é utilizada para introduzir a substância no braço da protagonista. Além da improbidade, que pode ter sido o estopim do conflito, Figueiredo (2005) destaca que a população já estava insatisfeita com as ações sanitárias. No caso da campanha contra a febre amarela, para que os vetores da doença fossem combatidos, os moradores precisavam ser retirados de suas casas, com a ajuda da polícia. Essa parceria entre os agentes de saúde e os militares também acontecia durante a campanha de vacinação: “Os vacinadores percorriam as ruas da cidade, aplicando a maravilhosa injeção antivariólica (acompanhados de dois policiais, é verdade; mas isto se explica pelo afã do governo em salvar o povo).” (Santos, 1981, p.23). O filme “Sonhos Tropicais” também não destaca esse ponto, embora mostre os membros da brigada “mata mosquito” recebendo a orientação do próprio Oswaldo Cruz. Figueiredo (2005) ressalta que todo esse contexto motivava uma enorme desconfiança na proposta de vacinação. Uma ação que ganhou ênfase no enredo é a compra de ratos pelo governo, uma estratégia que já havia sido testada nas Filipinas a fim de controlar a peste bubônica (Scliar, 2002). Na cena seguinte, o diretor pontua o grave problema da mortalidade infantil que ocorria, e ocorre, tanto pela falta de atendimento médico como pelas precárias condições de moradia. Assim, o filme endossa a composição do contexto favorável à revolta.



Figura IV.4: Cena do filme “Sonhos Tropicais” que representa a morte de uma criança que, no filme é filho do capoeirista Prata-preta.

Os altos índices de mortalidade, provocadas por doenças como a febre amarela, afastavam os estrangeiros dos portos brasileiros. Nos livros *Sonhos Tropicais* e *Oswaldo Cruz & Carlos Chagas: o nascimento da Ciência no Brasil*, Moacyr Scliar (2002) destaca o medo que os estrangeiros tinham de desembarcar nos nossos portos. Ele conta que em 1895, em um único navio italiano, o “Lombardia”, 234 dos 340 tripulantes morreram vitimados pela febre amarela. Portanto, era urgente mudar essa imagem pejorativa da capital e, conseqüentemente, atrair imigrantes e investidores.

Para tratar essa questão, o diretor usa o diálogo entre Rodrigues Alves (Celso Turrê) e Oswaldo Cruz (Bruno Giordano) para destacar que o Brasil estava à beira de um colapso econômico, ao enfrentar sérias dificuldades para exportar seu principal produto: o café. Assim, André Sturm enfatiza o interesse político no combate às epidemias, uma vez que elas interferiam na economia da cidade (Sevcenko, 1984). Devido a esse fato, Oswaldo Cruz foi chamado para combater as epidemias e Pereira Passos foi nomeado para organizar a arquitetura da cidade.

Britto (1995) explica que os memorialistas difundem a idéia de que o sanitarista sonhava em livrar o Brasil da tutela científica estrangeira. Além disso, ele estava determinado a aplicar as medidas que haviam sido testadas com sucesso em outros países, mas que algumas dessas medidas feriam interesses econômicos. Por isso, ele atraiu para si a ira de comerciantes e donos de cortiços que passariam a ser fiscalizados em nome dos novos padrões higiênicos. Transformado em herói, as ações consideradas autoritárias pela oposição, eram interpretadas como

demonstração de superioridade por seus seguidores. A autora demonstra que toda essa mitificação forneceu aos sanitistas um trunfo que souberam capitalizar para promover a solidarização do grupo e impulsionar o movimento sanitista. Assim, os médicos e higienistas, que se julgavam herdeiros e continuadores da missão salvacionista por ele iniciada, credenciavam-se para participar das ações políticas.

Nancy Stepan (1976) é um exemplo de memorialista que considera Oswaldo Cruz como a “gênese”²⁶ da ciência brasileira. Para essa autora, ele foi o responsável por inserir o Brasil no processo de desenvolvimento científico e tecnológico que se acelerava na Europa. Como prova do pioneirismo do sanitista, ela cita os esforços empregados para instituir a imunização em massa, uma técnica baseada nos estudos de Edward Jenner. Scliar (1996) explica que, em 1796, o médico inglês usou líquidos extraídos de pústulas da *vaccinia* (lesões da varíola que apareciam nas vacas) para produzir pela primeira vez a imunização contra a varíola humana²⁷.

Sevcenko (2001) esclarece que, objetivando conter os inúmeros focos endêmicos da varíola, no dia 9 de novembro de 1904, Oswaldo Cruz instituiu a “humana lei”. Ele explica que essa medida já havia sido aplicada com sucesso na Alemanha em 1875, na Itália em 1888 e na França, em 1902. Segundo o autor, o plano de regulamentação da aplicação da vacina executava a audaciosa percepção de Spix e Martius descrita em *Viagem pelo Brasil, 1817-1820*:

“(...) enquanto a vacinação não for rigorosamente levada a cabo por ordem policial do mesmo modo que o batismo²⁸ o é pela igreja, fica o país exposto ao perigo de repentinas e quase irresistíveis epidemias progressivas de varíola e ao despovoamento”.(Spix e Martius apud Sevcenko, 2001)

Entretanto, Stepan (1976) considera que a vacinação compulsória foi usada como uma desculpa para vários grupos que se opunham ao governo de Rodrigues Alves: os membros da igreja positivista, os militares, os monarquistas, os sindicalistas. Segundo Stepan (1976), os opositores aproveitavam o

²⁶ Nessa visão, Oswaldo Cruz ganha o *status* de mito, estabelecendo uma identificação à imagem do pesquisador “ideal” discutida por Nara Britto (1995). Para ela, o principal objetivo dessa mitificação é “legitimar suas ações e interesses científicos-políticos.” (p.8).

²⁷ Ujvari (2003) defende que a história de imunização começou muito antes dos experimentos que Jenner fazia em 1796. Segundo ele, na antiguidade, os chineses trituravam cascas das feridas produzidas pela varíola, onde o vírus estava presente, porém morto, e sopravam o pó através de um cano de bambu nas narinas das crianças. Assim, o sistema imunológico das crianças produzia uma reação para o vírus morto e, quando expostas ao vírus vivo, o organismo reagia prontamente, livrando os pequenos da doença.

²⁸ Nessa citação, o poder científico e o poder divino são as duas esferas utilizadas para legitimar o uso da força no controle das epidemias.

descontentamento da população com o governo para instigar o povo a reagir contra os supostos perigos da vacina. Eles entrelaçavam os discursos científico e político para espalhar boatos como o “cara de vaca”: quem se deixasse vacinar ficaria com o aspecto de vaca (Scliar, 2002). Esse mito aparece no filme em uma breve cena onde três enfermeiras discutem se irão ou não tomar a vacina. Em seguida, ele irá mostrar a reação enfurecida da população ao receber a notícia da obrigatoriedade da tomar a vacina. Muitos acreditavam que na composição da vacina estaria a urina dos ratos que o governo comprara na campanha contra a peste e que seria uma tática para a eliminação dos pobres. Por sua vez, o governo optou pelo uso da força para conter o motim. Os mortos que não couberam no necrotério lotado eram amontoados dentro das casas em ruínas. A população reagia promovendo ataques em toda parte: nas fábricas, nas estações das barcas e da estrada de ferro. Sevcenko (1984, 2001) afirma que os assaltos freqüentes dificultavam o recolhimento dos cadáveres pelos carros da empresa funerária. Cessado o conflito, a obrigatoriedade da vacina foi suspensa, mas em 1908 um novo surto eclodiu com quase 10 mil casos (Scliar, 2002).



Figura IV.5: Charge refletindo os surtos epidêmicos e o sentimento do povo, publicada na revista *Degas* (RJ), ano I, publicada em 17/10/1908.

A charge acima satiriza as campanhas de combate à cólera e à varíola. Nela, os personagens apresentam fortes distorções para instigar os leitores, alfabetizados ou não, a reagirem contra os profissionais de saúde. Para Araújo (2007) o lugar da comunicação é um espaço de confronto e luta pelo poder onde vence quem consegue fazer circular a sua voz e ser ouvido. Por isso, os veículos de comunicação da época, usavam recursos não verbais para atingir também o público iletrado. Essa charge dialoga com uma cena de “Sonhos Tropicais” em que um personagem aparece brigando com um médico. Nessa discussão a precariedade no sistema público de saúde é ressaltada como uma crítica à assimetria da relação

médico-paciente no que se refere ao descompasso entre os interesses de quem aguarda no corredor e quem atende.

Essas perspectivas também dialogam com uma teoria que passou a circular a partir da Primeira Guerra Mundial em que a comunicação é considerada uma espécie de “bala mágica” (Araújo, 2007):

“As pessoas [eram vistas como] inertes e indefesas diante do que lhes era dirigido pelos meios de comunicação: um alvo apenas. Além de vulneráveis, seu comportamento poderia ser moldado por estes meios, idéias que vinha das ciências do comportamento, que acreditavam que o comportamento das pessoas poderia ser modelado mediante uma série de estímulos.” (Araújo, 2007. p.39)

Essa autora destaca que visão da comunicação como “bala mágica” continua subsidiando muitas das práticas atuais fomentando uma discussão sobre o potencial persuasivo das técnicas de propagandas e dos meios de comunicação. Porto & Ponte (2003) defendem que os atuais avanços na adesão às campanhas de vacinação são resultado de ações como o envolvimento de autoridades e personalidades queridas e respeitadas; a promoção de grandes eventos ou a cobertura jornalística da ação de vacinadores nos locais mais pobres e remotos do país. Mas esses autores revelam que ainda hoje, campanhas bem intencionadas podem causar uma reação negativa. Eles dão como exemplo o *marketing* usado recentemente nas campanhas contra a poliomielite em que alguns atletas foram chamados para passar a idéia de que, com as seqüelas da poliomielite, o sujeito não seria um campeão. Para eles, as campanhas procuravam mostrar o horror da doença, sem que houvesse uma preocupação com o sentimento dos já atingidos, provocando uma reação enfurecida dos portadores de deficiência que consideraram que sua imagem estava sendo depreciada (Porto y Ponte 2003).

Outra questão enfatizada no filme é a importância que a economia portuária representava para o Brasil naquela época. Por isso, é no porto que a história começa com a chegada de Oswaldo Cruz no Brasil. A partir desse cenário que pode representar diversidade, tráfico, encontros, expatriação, entre outros, apresenta diversos elementos da biografia do cientista até o término do conflito popular.



Figura IV.6: Cena do filme “Sonhos Tropicais” que expressa o movimento no porto.

Entre os personagens presentes na cena acima, destacamos a presença de seis figurantes: homens fortes carregando pesadas malas reais inglesas, o que também revela o cuidado na escolha dos objetos de cena, sinalizando a circulação de riquezas através dos portos. Vê-se que nem todos os que fazem o serviço pesado são negros: uma referência à abolição do regime escravocrata decretada em maio de 1888, que nos remete à canção “Haiti”:

“E outros quase brancos
 Tratados como pretos
 Só pra mostrar aos outros quase pretos
 (E são quase todos pretos)
 E aos quase brancos pobres como pretos
 Como é que pretos, pobres e mulatos
 E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados”

(Haiti - letra: Caetano Veloso - música: Gilberto Gil (1993) in Tropicália 2)

Essa miscigenação do trabalho executado por homens livres denuncia que o fim da escravidão não integrou os negros no corpo social. O historiador Jairo de Carvalho (2001) explica em “Princesa Isabel e a ideologia do branqueamento – Zumbi dos Palmares e o Movimento Negro” que com a abolição, os “libertos” foram atirados sem perspectivas no mundo dos brancos, sendo forçados a se dirigir para as cidades, onde lhes aguardavam o desemprego e uma vida de marginalidade. Segundo o autor, a emigração europeia fornecendo mão-de-obra para a indústria cafeeira agravou o desajustamento econômico e reforçou o preconceito típico do

período colonial, quando a escravidão era justificada pela idéia da superioridade da raça branca sobre o negro. Na sessão “extra”, disponível apenas no DVD, encontramos uma cena em que os negros estão reunidos em roda de capoeira quando são atacados pela polícia. Lamentavelmente, ela não foi incluída no produto final para pontuar a perseguição às manifestações culturais e religiosas executada pelo governo Rodrigues Alves.

Mas, afinal, é pertinente discutir o preconceito racial nas aulas de biologia? No trabalho da professora Nádia Geisa Silveira de Souza (2001), encontramos algumas evidências para responder afirmativamente a essa questão. A autora lembra que nos livros didáticos de biologia do ensino médio é recorrente a imagem do branco praticando atividades esportivas, enquanto a imagem do negro, de pés descalços, é associada aos ciclos da esquistossomose. E esse não é o único aspecto observado que reforça a prática do preconceito. Usando como exemplo o albinismo, Souza (2001) mostra como os indivíduos que não têm o genótipo “padrão” são apresentados pelos autores como “defeituosos”. Por isso, ela conclui que os ensinamentos biológicos não são neutros, uma vez que reforçam lugares sociais ou hierarquias instituídas historicamente entre as pessoas e dessas com os outros seres vivos.

Essa tendência de neutralizar a ciência também é recorrente no cinema. Oliveira (2006) destaca que os enredos costumam apresentar o conhecimento científico como apolítico e não dogmático. Também é recorrente que o cientista seja visto como perigoso. Através dessas representações negativas dos cientistas que fazem uso indevido do conhecimento, difunde-se a necessidade de controlar suas ações. Além da imagem diabólica, Oliveira (2006) cita outros estereótipos nas representações dos cientistas como: o ingênuo professor bem intencionado, o herói aventureiro, o idealista planejador de sociedades utópicas e o gênio desequilibrado emocionalmente.

As influências externas na construção do modelo de higiene imposto no Brasil é outra reflexão que poderia oxigenar o ensino médio, embora essa questão também não esteja presente nos livros desse segmento. A partir do século XVIII a higiene pública passou a ser encarada como o termômetro do progresso e da civilização, tornando-se parte do discurso produzido tanto pelos médicos como pelos políticos (Rosem, 1994, Britto, 1995). Para o modelo europeu de saneamento, os pântanos e as moradias que caracterizavam a pobreza eram “focos de doença”, Por isso, os mangues deveriam ser aterrados e os cortiços demolidos. Se por um lado os hábitos

de higiene contribuíram com a diminuição das pestilências que devastavam o Rio de Janeiro, em contrapartida, os discursos de “saneamento social” colaboraram com o descaso público, principalmente com as camadas menos favorecidas da sociedade. Assim, esse discurso serviu para legitimar as medidas autoritárias impostas para a população (Britto, 1995; Araújo, 2007). No filme, em uma das falas do personagem Oswaldo Cruz há um trecho bastante provocativo para fomentar essa discussão: “Os focos da doença se espalham pela cidade contaminando a todos: ricos e pobres. Socialista é a doença”.

As imagens seguintes amplificam essa questão:



Figura IV.7: Um cortiço, em foto de Augusto Malta, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro in Benchimol (2001).

Figura IV.8: Cabeça de porco: capa da *Revista Ilustrada*, RJ, n. 656, 1893 .

A primeira imagem mostra como era um dos cortiços localizado na rua do Senado no centro do Rio de Janeiro. A segunda associa a “cabeça de porco”, como eram chamados os cortiços da época, com a idéia de sujeira (a barata) e tristeza (a lágrima no porco).

A proposta do governo de construir casarões para embelezar a cidade estava imbricada nos novos padrões arquitetônicos e sanitários trazidos da Europa. Com isso, o cidadão foi desconsiderado enquanto sujeito de direitos, tendo sua casa demolida e seus pertences destruídos (Santos, 1981). As manifestações públicas culturais e religiosas foram proibidas para evitar as articulações políticas consideradas perigosas. O discurso do combate aos “maus ares”, foi usado para legitimar a derrubada dos cortiços que, além de serem considerados prejudiciais à salubridade, comprometiam os novos padrões estéticos. Mas na medida em que os conglomerados eram derrubados, o grave problema da habitação popular se

instaurava (Carvalho,1980). Araújo (2007) enfatiza que o modelo médico-sanitário dessa época, que centralizava o foco no meio ambiente, foi remanejado. Assim, o eixo da Saúde Pública foi transferido para o indivíduo e o comportamento passou a ser responsabilizado pelas epidemias. Nessa perspectiva, a “doença da ignorância” deveria se combatida, na medida em que passou a ser “a causa do subdesenvolvimento”.

No filme, várias estratégias são utilizadas para representar o cidadão “ignorante” pertencente às classes menos favorecidas. Ao introduzir o personagem Amaral na trama, por exemplo, o diretor André Sturm trabalha com o estereótipo do “malandro”. Espertalhão, iletrado, conquistador, sem um emprego formal e com fama de trambiqueiro, Amaral se atrapalha na própria esperteza ao procurar tirar proveito de todas as oportunidades. Freqüentador do bordel ou, como ele diz: do “lugar onde o benefício da variedade combina com o prazer”, em sua ingenuidade, nem desconfia que, como usuário, colabora para manter a exploração sexual da mulher que ele “ama” ou “usa”. É a partir do ponto de vista de Amaral que o espectador irá presenciar as primeiras aulas de sedução que a protagonista recebe de uma de suas companheiras de profissão para poder agradar os clientes: “Ai amor, nunca ninguém fez assim comigo!”.

Ao compor os quadros que misturam inocência e sensualidade, como as cenas em que o casal Amaral e Esther contracenam, o diretor opta por uma linguagem de fácil assimilação: o drama romântico. O professor Heitor Capuzzo (1999) descreve em seu livro *Lágrimas de Luz* as principais estratégias usadas no chamado melodrama. Segundo ele, o gênero se caracteriza por utilizar estruturas em contraponto, articulando internamente os planos de modo a promover um diálogo entre o público e a trama. Como acontece no filme “Sonhos Tropicais”, é recorrente a apresentação dos “amantes” logo nas primeiras cenas e a introdução de um episódio que ele chama de “lua de mel”, que seria o apogeu da felicidade vivida pelo par central da história. No filme também ocorre a “punição” aos apaixonados, caracterizando o conflito dramático. Capuzzo (1999) ressalta ainda a importância da expressividade sonora articulada às imagens; o caráter cíclico das recorrências na narrativa; o contraponto entre o particular e o geral; o uso das cores como expressão dramática e da tipificação dos personagens. Sturm utiliza todos esses moldes e isso colabora para que o drama das polacas sobressaia na narrativa. Através de Esther, a narrativa atravessa a tragédia, fazendo com que o interesse do espectador seja transferido para a história do povo. Como afirma Guimarães (1998): “Ao sair da

história linear do filme, vamos em direção aos nossos mitos, tentando dar sentidos aos estilhaços dispersos que o filme ajuda a organizar.” (p. 110).



Figura IV.9: Cena do filme "Sonhos Tropicais" que expressa a esperança dos imigrantes que chegavam ao Brasil no final do século XIX.

Esther representa o imigrante que chegava ao Brasil durante o processo de industrialização. Confiantes no discurso do Novo Mundo como um lugar onde tudo se consegue, e originários principalmente das regiões devastadas pela fome ou pela perseguição política, eles traziam a esperança de encontrar beleza e fartura. A cena do filme que evidencia essa perspectiva é exposta abaixo:

Essa cena foi editada de modo a ser exibida após as cenas da Revolta, o que revela um tom irônico ao deslumbramento dos imigrantes. Uma das leituras possíveis é que Esther, além de personificar os imigrantes, represente a esperança dos emigrantes brasileiros, a maioria do sexo feminino, que procuram países considerados mais ricos, em busca de melhores perspectivas econômicas, mas que acabam vítimas de abusos diversos. O texto na legenda faz parte de uma das cartas que Esther escreve ao pai.

As cartas da polaca podem ser interpretadas como estratégias para desdobrar a hipótese do engano. No início do filme, Esther chega trazendo uma carta que a levaria para um casamento com um bom judeu rico, mas o noivo prometido é uma cilada. Ao longo da história ela escreve várias cartas, ficcionalizando sua própria história, para realizar o sonho do pai de que a filha encontrasse no Brasil boas oportunidades e, principalmente, um marido bom e trabalhador. Em dado momento ela descreve algumas dificuldades encontradas, mas no final, uma nova carta reconstrói a sua fantasia.

Como no filme, a Esther do livro “O Ciclo das Águas” de Moacir Scliar (1996) também escreve cartas fantasiosas ao pai:

“Não mando o retrato do meu marido porque ele não gosta de fotografias, mas ele diz que gostaria muito de conhecer vocês. Ainda somos pobres, ele tem uma lojinha, dá pra viver, sem luxo; mas, diz o meu marido, o dia que formos ricos, iremos visitar vocês aí na Polônia...” (Scliar, 1975/2002 – p.70)

De La Rocque & Harris (2006) lembram que o uso da criatividade na escrita era fundamental para que as mulheres não enlouquecessem dentro do nefasto poder patriarcal do século XIX – “o período em que os manicômios mais desabrocharam” (p.151). Elas contam como Charlotte Perkins Gilman ao escrever “The Yellow Wallpaper” (1892), enfrentou a restrição de gênero que lhe era imposta, e, através do trabalho intelectual, manteve e até restaurou sua sanidade mental. Do mesmo modo, as cartas de Esther podem ser interpretadas como o “poder imaginativo feminino” como tática de sobrevivência, mesmo nas mais degradantes circunstâncias.

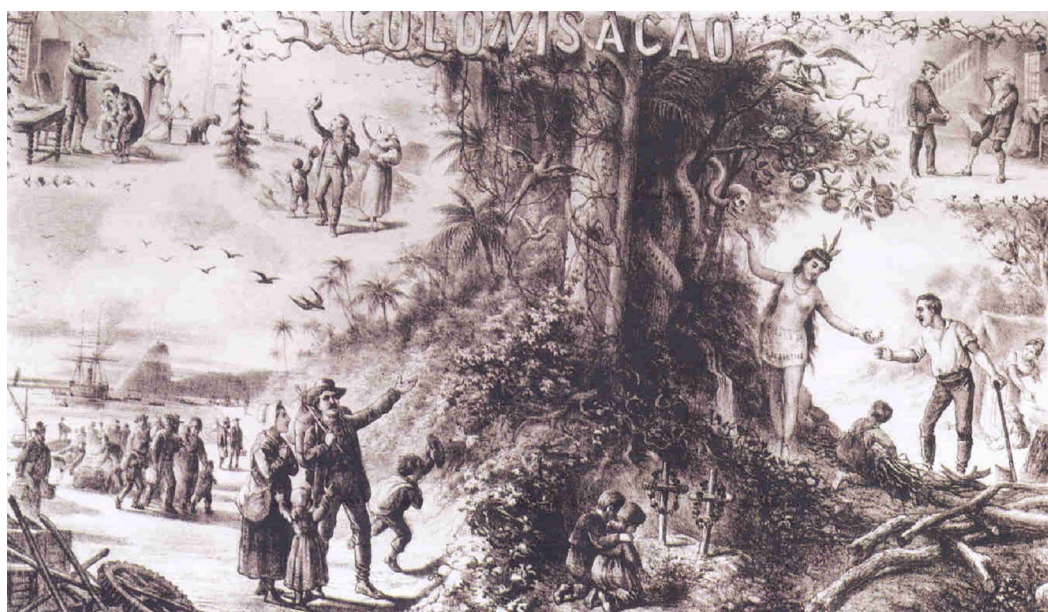


Figura IV.10: Charge intitulada “colonisacão” (sic!), publicada na *Revista Ilustrada*, ano 1 n 12 p 4-5, publicada em 18.03.1876, in Benchimol (2001).

Na charge acima (figura IV.10), um homem representa o imigrante e é recebido por uma mulher sedutora que representa a própria cidade. Essa mulher

oferece-lhe o fruto cedido pela serpente “febre amarela” e o miasma²⁹, dois dos grandes fantasmas da época. Os outros frutos da árvore representam as demais “pestilências” que assombravam os imigrantes (Benchimol, 2001). Assim como o imigrante recém chegado deveria enfrentar o “vômito negro” da febre amarela que matava milhares de pessoas e deixava órfãos em toda parte (Benchimol, 1999), Esther se deparava com o pesadelo de ocupar uma condição abominável para seu povo.

Como um espelho, a história contada na tela reflete a exploração sexual que continua ocorrendo em nossa contemporaneidade. Constantemente os noticiários relatam histórias de mulheres latinas vítimas de redes de prostituição. Uma dessas reportagens, descreve um estudo realizado entre os meses de março e dezembro de 2006 pela *Organización Internacional para las Migraciones*. A matéria denuncia a convivência policial e política, bem como a escassez de investigações e punições aos delitos. Traduzimos livremente três dos testemunhos publicados nessa matéria:

“(...) J. O. G. nos disse que agora teríamos que trabalhar para ele, que era nosso novo patrão e que estávamos abaixo de suas ordens. Teríamos que ter relações sexuais com os clientes daquele lugar para conseguir dinheiro (...).”

“(...) Ela não queria vestir-se, então A chamou H. e os dois começaram a espancá-la e a queimaram com um cigarro no pulso esquerdo e lhes disseram que isso aconteceria todas as vezes que fosse necessário e lhe puseram a roupa e a fizeram prostituir-se (...) como não queria ir, a amarraram e lhe atiravam água com gelo. Depois transavam com ela uma ou duas vezes por dia e não lhe deram de comer por uma semana.”

“(...) Nesses dias eu trabalhava desde as 12 da noite até às 15 do dia seguinte (...) um dia peguei na minha cabeça e percebi que eu tinha um coágulo (...) A velha Liliana preparava três linhas de cocaína (...) e me dava uma para que eu aspirasse (...) Ela me dizia para que não fosse tão tonta no salão com os clientes e para que eu trabalhasse mais.”

“(El infierno de ser una mujer y tener precio”, publicada no jornal “Página 12” de Buenos Aires, no dia 2 de janeiro de 2007)

Os depoimentos anteriores revelam várias convergências entre a história a realidade das meninas prostituídas e o drama de Esther. A reportagem denuncia a tolerância omissiva de políticos e servidores públicos que algumas vezes fornecem ativa proteção aos traficantes. O despreparo dos fiscais e juizes para abordar essa forma de delinquência também foi apontado como responsável pela impunidade. De

²⁹ A palavra miasma vem do grego e significa "mácula" ou "contaminação".

acordo com reportagem, na Argentina, de cada mil casos, apenas um recebe condenação.

O estudo sugere que a prática de seqüestro é comum na captura de mulheres e crianças para o esquema de prostituição, mas que é mais comum que elas sejam enganadas – como o que ocorre com a polaca no filme. A maioria das meninas latinas prostituídas possui precária estrutura familiar e baixa escolaridade. É comum que elas residam em zonas muito pobres e que a receptação ocorra através de propostas de empregos ou para formar um “elenco” para a TV. Assim como Esther, essas mulheres procuram melhores condições de vida no exterior. Em alguns casos, a pobreza é tão grande que elas se recusam em ser “salvas” de seus traficantes e preferem ser exploradas a retornar ao passado de abandono social em que viviam.

Ainda que muitas mulheres e crianças brasileiras sejam alvos de redes de prostituição (Castro, 1993; Carvalho, 2000), parece haver certa resistência para tratar o assunto na escola. Entretanto, esse silêncio pode contribuir para que a prática do abuso sexual permaneça impune.

A introdução do passado das polacas na narrativa, além de ser uma estratégia de percepção da margem social e de contextualização histórica, confere um tom muito atual à narrativa. Por isso, ele pode ser visto como um convite à discussão e enfrentamento do problema representado pelo tráfico de seres humanos na atualidade.

IV.4. Percepção dos jovens

Nesta sessão, apresentaremos os resultados relacionados às atividades com os jovens que participaram de nosso estudos. Na apresentação de trechos maiores das falas dos alunos, utilizaremos nomes fictícios, para manter o anonimato. Nas citações de trechos menores, utilizaremos a sigla do instrumento que utilizamos, seguida da(s) primeira(s) letra do nome fictício. Os risos serão substituídos pela sigla “rs” entre parênteses. Também usaremos “fem.” para caracterizar o sexo feminino e “mas.” para caracterizar o sexo masculino.

IV.4.1. Museu da Vida: Grupo focal (G1f) e Questionário (Q1)

No Grupo focal 1 (G1f), realizado no Museu da Vida e composto por 12

estudantes, pode-se notar claramente que surgiram nas discussões temas relacionados às categorias mapeadas na metodologia, a saber: **Oswaldo Cruz; Revolta da Vacina; Ciência & Sociedade; Epidemias, doenças e ações de Saúde Pública e Exploração sexual de mulheres**, como detalharemos a seguir (transcrição na íntegra: anexo IX.9, pág.178).

Um primeiro aspecto discutido foi se os jovens gostaram, na totalidade ou em partes, do filme. Neste grupo, a maioria afirmou ter gostado do filme, apenas uma aluna declarou abertamente não ter apreciado partes do filme. Não houve nesse grupo quem dissesse não ter gostado da obra. Foi interessante observar que mesmo essa jovem que afirmou não ter gostado de partes do filme revelou através de suas falas ter prestado muita atenção no filme, citando detalhes ao longo de distintos momentos e mostrando que o filme foi bem-sucedido em despertar seu interesse e envolvê-los na trama:

Rose: quase no finalzinho, eu reparei, não sei se todo mundo reparou, o Oswaldo Cruz, no momento que ele estava abrindo a mulher, ele pegou o fígado com a mão, em vez de por a luva. Isso já foi um erro não é? Foi um erro dele.

O grifo (nosso) sinaliza que nesse depoimento a jovem confunde a representação do personagem e o cientista.

Além dessa crítica, houve a apresentação de outros pontos considerados “frágeis” pelos demais participantes do G1, no que se refere ao conteúdo do filme. É o que mostra um outro trecho do debate quando as alunas discutem as doenças sexualmente transmissíveis e métodos anticonceptivos (grifos nossos):

Jussara: como o título do filme: sonhos tropicais. Ela tinha um sonho: vir para cá, se casar e tal... e ela encontrou uma realidade totalmente diferente. Uma coisa também que eu fiquei em dúvida, acho que o filme não mostrou direito. Que, elas deveriam ter alguma forma de, já que elas eram prostitutas, elas deveriam ter alguma forma de, assim, evitar filhos. Como é que ela pegou doença dos caras, qual o método que ela usava para se prevenir? Como é que ela pegou a doença, passou para outra pessoa e como é que ela se curou, porque não falou isso no filme. Eu fiquei muito intrigada com isso.

Gilma: só falou que ela pegou a doença

Jussara: e passou para ela, como é que ela fazia para não ter filho... como elas faziam para não pegar nenhuma doença ou como é que elas faziam para curar daquelas doenças. Elas freqüentavam o médico? Uma coisa assim...

Rose: e também porque é que aquele delegado no caso...[o filme] não falou que ele pegou a doença.

Outro ponto criticado foi o fato de a narrativa tratar duas histórias paralelas:

Rose: porque apareceu uma casa de prostituição? O que isso no caso tem haver [com Oswaldo Cruz]? Ele não poderia (...) passar, sei lá, encostando numa pessoa assim; porque passar na casa de prostituição?

Em seguida, os jovens dão início a uma discussão sobre verdade e ficção:

Catarina: era mais uma parte fictícia, entre aspas, eles queriam um núcleo fictício mas que também acontecia na época. Uma realidade mas que havia um núcleo fictício. Porque nem tudo existiu. Oswaldo Cruz existiu, ela existiu. Tinha também um núcleo fictício.

Sueli; no filme fala que era verdade (...) que, no final do filme, ele fala que alguns foram inventados mas não quer dizer que eles não sejam verdadeiros.

Um fato que chamou a nossa atenção foi que, já no início da discussão desse grupo focal, os jovens associaram situações relatadas no filme com algumas que eles mesmo enfrentam em seu cotidiano, como a violência policial e o mau atendimento hospitalar. Os dois trechos abaixo ilustram isto (grifos nossos):

Trecho 1:

Rose: Que, a cem anos atrás, no caso, já existiam as traições dos maridos. Existiam as doenças, assim é, como se fala? [outros jovens ajudam citando nome de algumas doenças] Varíola, a peste e a febre amarela. O Oswaldo Cruz, os prefeitos e os governadores tinham que obrigar as pessoas a tomar a vacina e que isso foi uma revolta praticamente da população toda. Uma revolta de todo mundo porque ninguém quis. E assim, teve guerras e mais guerras, parecia até Manguinhos hoje (rs).

Trecho 2:

Gilma: é também tem a violência daquele tempo. A gente vê hoje (fazendo um sinal de aspas) é quase a mesma coisa, né? Policial socando o estômago do homem.

Rose: não é a mesma coisa.

Gilma: é pior

Rose: é bem pior.

Catarina: só que é por debaixo dos panos.

Gilma: se você for olhar é quase a mesma coisa. Na saúde pública: a mulher estava sofrendo lá, o homem querendo atendimento e não tinha.

Júlia: as pessoas que estão nas filas dos hospitais, não mudou nada e até piorou.

Essas discussões relacionadas à categoria “Epidemias, doenças e ações de saúde pública” surgem ao longo do debate do grupo focal, embora sem muito aprofundamento.

Temas relacionados à história da ciência vieram à tona ao longo de toda a discussão do grupo focal. A própria figura do Oswaldo Cruz é discutida em vários momentos. Em uma fala, por exemplo, observamos que o filme permitiu que os jovens guardassem informações relacionadas a dados biográficos do cientista: “...eu achei o filme legal, falando sobre o Oswaldo Cruz, quando ele veio da França, estudou lá, estudou as vacinas, as doenças, né?...”(G1f: R. fem).

Ainda sobre a biografia do cientista, pode-se perceber, também, a inclusão de informações não disponíveis no filme: “ele fez o castelo para ser centro de pesquisa, também ajudou a fazer a vacina, achou o transmissor das doenças”. (G1f: G.fem)

Muitos jovens expressaram, em suas falas, uma visão mitificada do cientista:

Rose: É que o Oswaldo Cruz insistiu. Eu achei isso legal. Ele insistiu naquilo que ele queria. Ele não parou no meio do caminho.

Sueli: ele queria ver o bem do povo.

Fátima: mas ninguém estava conseguindo enxergar isso.

Gilma: mesmo todo mundo estava contra ele, o cara estava defendendo todos nós. Defendendo a população.

Sueli ele brigou até com a esposa dele!

O trecho abaixo revela que essa versão mitificada apresentada pelo próprio filme incomodou alguns dos jovens, revelando o senso crítico dos participantes:

Jussara: Ah! Botaram ele como o cara mais honesto do mundo! (...) Como se ele fosse “O Cara”. Então, foi mais focado na imagem dele, pra falar da imagem dele, porque ele foi uma pessoa estudiosa, que só queria o bem, que era uma pessoa super interessada, um homem de bem, uma pessoa que amava a família dele, então mostrou mais, como se ele fosse assim uma pessoa perfeita.

Moderadora 1: como é que é essa história de colocar o cara como o mais honesto do mundo?

Jussara: ué, eles não quiseram queimar, assim, a imagem dele.
Todos falando

Moderadora 1: gente, quando é babado vocês falam ao mesmo tempo!

Catarina: mas é, todo mundo menos ele, ele era santo. Não pegava as “polancas”!

Mais adiante na discussão, a mesma jovem que começou a criticar a mitificação do cientista no filme acabou expressando também uma visão idealizada do cientista (grifos nossos):

Jussara: pra mim, o mais interessante é o amor que ele tinha à profissão dele. Porque acho que hoje em dia muitas pessoas se formam em medicina e tal, prometem lá um montão de coisas na formatura e não cumpre. Porque eles parecem que não têm o menor amor às vidas das pessoas. Você vai numa, eu já fui várias vezes numa emergência porque a minha mãe que tem problema de pressão, e assim é um descaso. Deixa a pessoa na maca. A pessoa fica lá gritando, gritando e o médico fica tomando cafezinho, conversando, a minha mãe já estava lá a um tempão e quando eu fui lá dentro a médica estava conversando com a outra. Então eu acho assim, que ele teve muito amor à profissão dele, de correr atrás quando as pessoas, ele pensou no próximo. Ele não pensou só nele. Quando ele resolveu ajudar a população, até mesmo a família dele ele não pensou só nele e teve amor à profissão. Eu acho que está faltando isso hoje em dia. As pessoas não têm amor à profissão. Assim: querem ser doutor, mas não têm amor ao que faz.

Outra jovem ressalta a “teimosia” de Oswaldo Cruz ao propor suas ações de saúde:

Gilma: uma coisa é que o Oswaldo Cruz batia na mesma tecla: a vacina faz bem pra todo mundo – isso, a insistência do Oswaldo Cruz. Isso que mais chamou a minha atenção.

Nos questionários do G1 (Q1), a idealização de Oswaldo Cruz também se fez presente: “Era um bom médico e descobriu muita doença!” (Q1: B. mas); “ele queria defender a população das doenças na época” (Q1: G. fem); “ele foi um médico e sanitariano que combateu a febre amarela, a peste bubônica e a varíola” (Q1: J. fem).

Diversas vezes os jovens compararam a realidade da saúde pública do século

XIX com a precariedade do atual sistema de saúde. É o que mostra essas falas: “...se você for olhar é quase a mesma coisa. Na saúde pública: a mulher estava sofrendo lá, o homem querendo atendimento e não tinha. “ (G1f: G. fem.), “ as pessoas que estão nas filas dos hospitais, não mudou nada e até piorou. “(G1f: Ju. fem). Apesar disto, algumas falas são um pouco mais otimistas: “...a cura já existe. Se procurar, tem.” e em “Vai passar noites e noites na fila, mas ainda há uma esperança...” (G1f: C. fem) .

Dentre as medidas propostas por Oswaldo Cruz no combate as epidemias a que ganhou maior destaque na discussão entre os jovens foi a captura dos ratos pela população. Este tema desencadeou uma pequena polêmica, como : “Pô, já pensou, vender ratos.? Vamos lá no Manguinhos gente, lá tem um monte! Todo mundo vai ficar rico!...” (G1f: R. fem.); “...fez muito sucesso, essas medidas que ele fez de comprar os ratos, mas acabou piorando mais a situação...”(G1f: J. fem.); “...não sei, mas isso dava dinheiro aí todo mundo estava catando ratos pra ganhar dinheiro.”(G1f: G. fem) e “... mas eles estavam se prejudicando, né?, porque com isso, imagina, as pessoas que estavam criando ratos, elas pegavam ratos e tinham ainda mais possibilidades de pegar doenças. “(G1f: J. fem).

A forma violenta como foi consolidada a campanha liderada por Oswaldo Cruz chamou atenção dos alunos, como ilustra a seguinte citação: “Os soldados invadiam suas casas para combater os focos do mosquito da febre amarela” (Q1: S. mas) ou o trecho abaixo:

Rose: jogavam tudo na rua, né? Não botavam... eles entravam nas casas dos outros como os policiais hoje entram, né? (gesto de chute) vai empurrando, nem pede licença, posso entrar? Ou dando bom dia, boa tarde ou boa noite.

Jussara: mas eles tinham um mandato, né? As pessoas ficavam lutando contra isso. Eles tinham um mandato. Era ordem do governo, né?

Considerando nossa categoria de análise “Ciência & Sociedade”, na qual buscamos observar a forma como a comunidade científica (expressa aqui sob a figura de Oswaldo Cruz) se relacionou com a população para introduzir uma novidade científico-tecnológico (a vacina) na sociedade, a palavra “ignorância” surgiu várias vezes (grifo nosso): “...mas se ele [Oswaldo Cruz] tivesse pensado na ignorância...” (G1f: J. fem.); “as pessoas não tinham muita informação sobre o caso e as pessoas tinham medo do que ia acontecer com elas” (Q1: R. mas).

A realidade do grupo 1 permeou a discussão. Por exemplo, a frase “jogavam tudo na rua, né?” ressalta o problema dos desabrigados. O desrespeito à moradia,

tão comum nas comunidades de risco em que esses jovens vivem, aparece em várias falas, por exemplo: “Não botavam... eles entravam nas casas dos outros como os policiais hoje entram, né? (gesto de chute) vai empurrando, nem pede licença...” (G1f: R.fem); “e eu acho que precisava também de um projeto de moradia para essas pessoas porque elas eram expulsas de casa, acho que por uma semana, não podiam entrar em casa, as casas eram fechadas. As pessoas iam pra rua,...”(G1f: J. fem).

Mas a maior parte das falas ressaltou a importância de que tivesse havido uma campanha de divulgação científica sobre a vacina, como os dois exemplos abaixo:

Gilma: ele teria que explicar de que é feito a vacina, como seria aplicado.

Jussara: Não, eu não acho que deve ser assim, mas antes eles deveriam explicar (sic!), conscientizar a população, tá explicando (sic!) para que quando eles forem nas casas das pessoas, as pessoas ter mais clareza de receber e tal. Sem precisar de ignorância de ambas as partes: nem da população e nem da pessoa que estava lá detetizando.

A mesma aluna da última citação destacou a dificuldade de os cientistas falarem em uma linguagem que seja compreendida pelas pessoas leigas (grifos nossos):

Jussara: eu acho assim que ninguém é tão burro que não possa entender. Eu acho que eles deveriam tipo aplicar uma meta que a pessoa compreendesse melhor. Igual bula de remédio. Ninguém, nem todo mundo que lê entende bula de remédio, mas eu acho que eles deveriam aplicar uma fórmula que as pessoas entendessem melhor e falassem assim, como se diz, mais popularmente. É. Uma forma que todo mundo entendesse. Não na forma do cientista, na forma que eles falam entre si, entendeu?

A pobreza como foco de doença também foi tema da discussão:

Fátima: ele também falava, não me lembro muito bem, sobre a Europa. Que na Europa também tinha pobre

Catarina: pobre que não era sinônimo de doença, que lá pobreza era controlada.

Gilma: mas quem disse isso foi o Oswaldo.

Fátima: foi o Oswaldo Cruz

Júlia: pobre, não é porque era pobre deveria ser sujo. Ele falou que a maioria das pessoas pobres moravam no cortiço e não tinham higiene.

A imagem obtida do grupo nesse momento, revela um breve silêncio e a maioria dos jovens olhando para o chão. A discussão continua, mas dessa vez além do perfil social, a diferença de cor da pele é interligada ao discurso bíblico.

Fátima: mais ou menos, eles tinham doenças... pobre não era sinônimo de doença

Gilma: basta ter higiene. Não é só porque a gente é pobre que a gente é negro né?

Rose (triste) pobre não gente, tem pessoas mais pobres que a gente.

Gilma: pobre de espírito.

Rose: não, eu sou rica, nada de pobre de... (rs)

As ações autoritárias sofridas principalmente por essas camadas socioeconômicas desfavorecidas foram encaradas como “necessárias” por determinada aluna:

Jussara: já pensou se a pessoa não quisesse? Ah então eu vou deixar essa casa. Não vou detetizar essa casa, vou detetizar a outra. Não ia adiantar muito. Não há outro, é pela ignorância das pessoas.

* legitimação da violência para garantir as ações da saúde.

Moderadora 1: então você acha que é assim mesmo?

Jussara: Não, eu não acho que deve ser assim, mas antes eles deveriam explicar [sic], conscientizar a população, tá explicando [sic] para que quando eles forem nas casas das pessoas, as pessoas ter mais clareza de receber e tal. Sem precisar de ignorância de ambas as partes: nem da população e nem da pessoa que estava lá detetizando.

A revolta da vacina pode ser notada em várias falas, como: “...O Oswaldo Cruz, os prefeitos e os governadores tinham que obrigar as pessoas a tomar a vacina e que isso foi uma revolta praticamente da população toda. Uma revolta de todo mundo porque ninguém quis...” (G1f: R. fem). No questionário, esse tema fez-se presente em citações como “A guerra contra a vacina.”(Q1: J.fem)

Questões culturais surgiram na discussão:

Jussara: e também os pais de família não queriam aceitar porque, naquela época as mulheres não podiam amostrar (sic!) nem a coxa nem o braço.

Outro tema que os alunos relacionaram à Revolta da Vacina foi a disputa política ocorrida na época, embora o tema não tenha sido muito desenvolvido (houve citações como “briga entre políticos e militantes”; “traições” (Q1: M.mas).

A exploração sexual de mulheres na América Latina sensibilizou o grupo estimulando um contraponto entre passado e presente. Percebe-se este fato em “...é cada vez pior. Crianças de 12 anos vão para o exterior com a mesma promessa: pessoas que inventam, aí elas se prostituem.”(G1f: C. fem.); “...nesta semana eu vi no repórter, que falou que na Europa e na Ásia, é a mesma promessa desse filme. A mesma promessa que eles enganam a família falando que eles vão arrumar casamento, com as filhas e tal. As mesmas coisas que aconteciam há muitos anos atrás e se repetem hoje, cada vez pior.”(G1f: J. fem.); “a exploração sexual antigamente não era como é hoje, antigamente era com promessa de casamento, hoje em dia não, a maioria das pessoas são porque querem entrar nessa vida”. O papel representado pela protagonista chamou atenção do grupo também em relação ao papel da mulher na sociedade. Este fato pode ser percebido em “...Esther foi a única mulher que foi na guerra com os caras. Ela meteu o pau num policial...”(G1f: F. fem).

IV.4.1.1. Escola Parque-Barra: Grupo focal (G2f) e Questionário (G2q)

De início, alguns componentes do grupo focal da Escola Parque-Barra (G2f, anexo IX.10, pág.189) afirmaram ter detestado o filme. Essa insatisfação com o filme também foi evidenciado em alguns questionários.

Paulo: Eu detestei.

Moderadora: Detestou? Por quê?

Paulo: Ah, não sei. Nada a ver.

Moderadora: Você poderia tentar me explicar o que te desagradou filme?

Paulo: não sei. Só sei que eu não gostei.

A fala acima expressa a dificuldade de alguns alunos de explicar as razões pelas quais não apreciou o filme. Outros atribuíram à trama confusa (crítica que não surgiu no grupo anterior):

Marcos: Pô, eu não gostei do filme porque ele mostrou várias questões paralelas que a gente não conseguiu conectar. Uma lógica.

Mônica: ele passava por vários momentos no tempo sem mostrar a separação...

Kelvin: tipo pra você se situar, entendeu?

Mônica: ele passa por vários momentos, não necessariamente época, momentos desconexos, que você... Pelo menos eu me senti meio perdida. Eu às vezes me perguntava enquanto assistia ao filme: pô está acontecendo isso, não estava acontecendo outra coisa? E aí que eu percebi que eram dois momentos diferentes.

Moderadora: quais eram esses dois momentos?

Mônica: ah eu não sei te dizer.

[Uma aluna tenta ajudar dizendo algo baixinho para a Mônica.]

Mônica: ah é, quando ele mudou o bordel de lugar. Ela saiu daquela casa, do bordel e foi viver em outro lugar. Tipo assim, eu não senti essa mudança.

Moderadora: você falou que o tempo era diferente?

Mônica: não necessariamente o tempo, as passagens num...

Érika: tipo assim, passam cinco anos e ninguém fala nada. Vão passando e você tem que tentar pegar...

Kelvin: eles pressupõem que essa mudança de tempo vão ser perceptíveis mais não é.

Mas também houve pessoas que se expressaram favoravelmente ao filme:

Ieda: eu gostei. Eu gostei da história. Achei que tem... Obviamente tem todo aquele enredo que tem que ter no filme porque se não perde o propósito sabe? Não é um documentário, então tem aquela historinha de amor, que é necessária. Mas ao mesmo tempo eles conseguem dar conta de fatos históricos bem legal como o Oswaldo Cruz, a Revolta da Vacina, aquele caos que estava o Estado o País e tal. Eu acho que eles conseguiram passar isso junto com a história.

Márcia: Eu achei que, tipo assim, dá pra entender bem a história pra você aprender. (...) Eu dei na oitava série e já tinha visto o filme. Tipo assim, fixa melhor, realmente fixa melhor. O que mais que eu ia falar? Ah, retrata bem a história.

Algumas falas apontam aspectos positivos do filme, como nesse caso que comenta inclusive as estratégias do autor para compor a narrativa: "...Obviamente

tem todo aquele enredo que tem que ter no filme porque se não perde o propósito sabe? Não é um documentário, então tem aquela historinha de amor, que é necessária. Mas ao mesmo tempo eles conseguem dar conta de fatos históricos bem legal como o Oswaldo Cruz, a Revolta da Vacina, aquele caos que estava o Estado o País e tal. Eu acho que eles conseguiram passar isso junto com a história”. (G2: I. fem).

Nesse grupo, a figura de Oswaldo Cruz ganhou pouco destaque. Ele é mencionado várias vezes ao longo da discussão, mas sem entrar em aprofundamentos de quem foi. Na verdade, aqui, a personagem Esther “roubou” a cena, ganhando mais destaque que o cientista (grifos nossos):

Carlos: o filme se trata de uma história de uma galera, uma história no Rio de Janeiro, no ano que eu não me lembro, e retrata o, a vida social do povo brasileiro.

[Alguém diz algo sobre as prostitutas e a maioria ri.]

Augusto: a vida dos prostíbulos...

Moderadora: o que mais?

Carlos: a vida de Oswaldo Cruz,

Renato: ah, tá todo mundo dizendo assim: é por causa de uma piranha polaca, todo mundo respondeu isso quando alguém perguntou sobre o filme.

Carlos: mas é o que mais chama a atenção no filme.

Moderadora: e porque essa personagem está ali?

Renato: ela vira um artifício, né? Porque eu acho que a grande história de amor no filme não é o amor por ela e os homens que ela, que ela, no quarto... Porque era o amor dela pela amiga dela que acabou morrendo de febre amarela.

Marcia: varíola.

Renato: e ela se viu como cobaia... Ah varíola. Mas ela se deu como cobaia, como teste pra ser a primeira.

Já nos questionários respondidos por alunos desse grupo (Q2), Oswaldo Cruz é descrito como “cientista muito importante” (Q2: S. mas); “um médico muito importante pois desenvolveu a cura (a vacina) para algumas doenças, até então, consideradas fatais” (Q2: C. mas) e “Ele foi precursor do movimento de saneamento do país” (Q2: I.fem) Nas citações a Oswaldo Cruz tanto no grupo focal como nos questionários, ele foi descrito pelos alunos como associado diretamente com reurbanização do Rio de Janeiro (por exemplo, “Oswaldo Cruz, junto com Pereira Passos, fez a reurbanização do Rio de Janeiro” (Q2: M. fem) e até mesmo “[Ele] descobriu a vacina da varíola. E ele também era responsável pela reurbanização do Rio de Janeiro” (Q2: C. fem.).

Houve, ainda, alguns jovens que criticaram a forma como ele foi representado no filme: “fizeram dele um herói. Ele não era tão bom assim.” (G2: I. fem); “tinha muita coisa ali debaixo dos panos que ninguém ia mostrar ninguém ousa mostrar porque acaba com toda a imagem dele. Vende.” (G2: K. mas).

Neste grupo, foi bem menos destacada a associação das discussões apresentadas no filme com o momento atual, possivelmente pelo fato de esses jovens, de classe média e alta em situação social-econômica bastante favorável, não se reconhecerem, como ocorreu no grupo anterior, em situações como a de violência social, desalojamento e mau atendimento hospitalar – talvez essa falta de identificação com as questões gerais do filme possa ser um dos fatores que ajuda a explicar porque a apreciação tenha sido mais baixa neste grupo. Ilustrativo disso é que, enquanto no grupo do Museu da Vida a associação com a contemporaneidade surgiu espontaneamente, esta foi a resposta obtida pela questão feita pela moderadora “você sentiram alguma conexão entre essa história com o Rio de Janeiro contemporâneo?” (grifos nossos):

Renato: Uma coisa que marcou bem no filme é que geralmente esses filmes de época, novela de época, eles carregam muita coisa do pensamento contemporâneo para o filme ou pra novela. Eu achei que esse filme foi muito certo porque ele conseguiu mostrar realmente o pensamento, mesmo, das pessoas daquela época. Tipo, as preocupações com as doenças. Quando o cliente lá daquela, qual era mesmo o nome da principal?

Moderadora: Esther.

Renato: Isso! Falou que ela estava doente e ia pegar a doença dela, não sei o que, e o outro foi e ficou com ela e, pegou a doença e não falou nada. Ah vale a pena, e não sei o que. E toda essa despreocupação quanto à saúde, quanto à limpeza da cidade, tudo isso. E era uma coisa que o Oswaldo Cruz queria estabelecer porque se não ia ficar igual na Europa quando ele foi. Eu acho que isso também é ligado com hoje em dia porque as pessoas não ligam muito assim, só quando aparece na família ou uma coisa muito perto delas, que elas se preocupam em, sei lá, não deixar focos de dengue... Achei que esse paralelo foi bem característico.

A resposta mostra que o aluno não apenas não reconheceu a contemporaneidade das principais questões do filme, como também indicou um distanciamento com o presente momento, ao dizer que “conseguiu mostrar realmente o pensamento, mesmo, das pessoas daquela época”. Mas uma aluna reconheceu similaridades entre os problemas da época e os atuais: “Você vê hoje em dia os hospitais do Rio de Janeiro e naquela época a situação dos hospitais, são muito parecidas. A corrupção na política, o negócio dos políticos estarem mais envolvidos com o cargo deles, com o futuro deles na política do que com a população.” (G2: I. fem.) Apesar da conexão entre ambos momentos não ter sido incandescente neste grupo, o filme permitiu, sim, discutir questões atuais, como as condições precárias das favelas.

Considerando as categorias definidas em nosso estudo, ganhou destaque neste grupo a discussão em torno da Revolta da Vacina e as causas que levaram a

eclosão da mesma. As questões políticas e sociais do contexto histórico relacionadas a este conflito social foram bastante debatidas pelos participantes deste grupo, ganhando particular destaque a questão da desinformação. Falando dos políticos que incitaram a população a não tomar a vacina, ele mostra sua concepção de que se a população soubesse do benefício da mesma, a aceitaria (interpretação simplificadora, considerando a complexidade de fatores sociais e culturais que levavam à resistência das pessoas diante dessa inovação tecnológica) (grifos nosso):

Renato: é porque eles sabiam que a população estava desinformada quanto à situação do benefício da vacina. Então ele pôs lenha na fogueira para a população, assim como nesse assunto da vacina, seguir ele nos outros assuntos que ele queria reivindicar, pra ele ter um espaço público, uma voz poderosa, né? Pra poder agitar o público contra alguma coisa que ele queria. Então, ele queria tomar a vacina porque ele era informado, mas o povo não era. Então, ele fez o povo acreditar que realmente não era preciso e fez o povo se revoltar contra a vacina, mas o que ele queria não era realmente se revoltar contra a vacina e sim contra um outro assunto pessoal.

A ignorância, bem como a falta de informação, também esteve presente nos questionários, em frases como: “falta de informações sobre as doenças transmitidas” e “ignorâncias do povo quanto à saúde.” (Q2. C.mas)

Em certa medida, houve por parte dos alunos uma aceitação da obrigatoriedade da vacina, como um “mal necessário”:

Ieda: se o povo não for a favor da vacinação, por exemplo... Realmente é um desrespeito você obrigar alguém a tomar a vacina. Ou então invadir a casa de uma pessoa. Isso realmente é um desrespeito, mas se você vê o filme do negócio. Era meio que...

Marcia: necessário.

Ieda: era necessário.

Moderadora: Era necessário fazer isso?

Ieda: pô, isso é que garantiu a vida de muitas pessoas, sabe?

Moderadora: então, foi certo o que eles fizeram?

Marcia: se não as pessoas não iriam se vacinar.

Renato: acha certo o quê?

Moderadora: o que elas estão falando. Elas disseram que era um mal necessário obrigar a população tomar a vacina. Era daquele jeito que tinha que ser feito, é isso?

Ieda: Exatamente, porque era uma medida em curto prazo. Então tinha que ser uma coisa mais violenta.

Mônica: mas não é porque tinha que ser uma coisa mais imediata que tinha que ser violenta.

Renato: não tinha outro meio para eles informarem a população.

Mônica: a não se que fosse uma coisa muito gradual, que ele ia até lá e muitas pessoas já tivessem morrido.

Renato: hoje em dia tem televisão, tem o rádio, campanha, jornal, tudo. Naquela época, o povão estava sujeito mesmo a pegar a doença, não eram todos, mas quem era o foco daquelas doenças, quando eles invadiam aquelas casas dos pobres, pra ver se tinha algum foco de mosquito da febre amarela... Era uma invasão? Era, né?

A última fala acima, portanto, considera que, com os meios de comunicação

da época, não seria possível uma campanha de esclarecimento à população. Na continuação do mesmo diálogo, alguns alunos expressam a descrença de que pessoas de classes desfavorecidas possam compreender informações relacionadas a inovações tecnológicas (no caso, a vacina) – atitude oposta à expressa no grupo anterior [“Eu acho assim que ninguém é tão burro que não possa entender. Eu acho que eles deveriam tipo aplicar uma meta que a pessoa compreendesse melhor. Igual bula de remédio. Ninguém, nem todo mundo que lê entende bula de remédio, mas eu acho que eles deveriam aplicar uma fórmula que as pessoas entendessem melhor e falassem assim, como se diz, mais popularmente. É. Uma forma que todo mundo entendesse. Não na forma do cientista, na forma que eles falam entre si, entendeu?” (G1f: J. fem.)]. Veja a posição expressa no grupo da Escola Parque:

Moderadora: não existia nada? [referindo-se à afirmação de Renato de que não havia meios de comunicação de massa na época]

Paulo: tinha rádio, tinha jornal...

Renato: quem realmente tinha acesso usava, não todo mundo, mas usava para manipular a mente do povão.

Moderadora: mas porque o Oswaldo Cruz não fazia isso então? Já que os jornais existiam e vocês devem ter visto alguma caricatura que circulava no jornal da época, não é? Vocês já viram?

Meninos: não.

Moderadora: na época eles faziam inúmeras caricaturas do Oswaldo Cruz para ridicularizá-lo e reforçar a imagem de autoritarismo. Então porque, já que existia um veículo de informação, porque ele não usava esse veículo de informação para conscientizar o povo?

Mônica: porque ele precisava fazer algo imediato.

leda: se não a população iria receber duas informações opostas e como é que eles iriam lidar com isso, sabe?

Renato: o público alvo dele não era o povo que lia o jornal. Não era o rico, o aristocrata, donos de terras, plantadores de café, sei lá.

Moderadora: Esse era o público alvo de quem?

Renato: O público alvo de Oswaldo Cruz era toda a população brasileira. E toda a população brasileira não tinha acesso à alfabetização.

Moderadora: a maioria não sabia ler, mas vocês lembram que eu falei das charges? A charge tem uma linguagem não verbal que atinge...

Marcia: mas eles não precisavam explicar. Não precisavam que o povo concordasse. Simplesmente iriam fazer.

Uma aluna tenta argumentar (grifos nossos):

Carolina: mas se eles explicassem [o que era a vacina] talvez o povo concordasse [com a vacinação]...

Marco: mas como é que o governo vai explicar para uma pessoa que a vacina faz bem?

Moderadora: vocês acham que isso é possível?

Marco: desenhar um cara com um mosquito e depois ele morto assim... (rs)

Uma compara a situação da época com as atuais campanhas contra a dengue:

Marcia: hoje em dia tem a campanha da dengue, para tirar a água e tal e tal. Toda a população tem acesso à campanha. Tem televisão, tem *outdoor*, tem jornal, mas mesmo

assim, tem aquele cara que vai nas casas das pessoas para saber se as pessoas estão fazendo direito. Muita gente não tira, mesmo mostrando que faz mal, que você pode morrer disso, mesmo hoje em dia as pessoas não fazem isso.

Uma jovem justifica o embate social da seguinte forma:

Ieda: Toda mudança, a princípio é ruim. A maioria das pessoas tem tendência a achar que qualquer mudança que ocorra, na essência é ruim, entendeu? Porque vai mudar. Vai mudar um negócio que já está estabelecido. Você nasceu assim, você cresceu assim. Então um homem, você saber que se tomar uma vacina, vai fazer você viver, como você vai confiar nisso? Porque algum cara está lá te falando?

Neste grupo, houve uma discussão ampla sobre os diversos fatores que levaram à Revolta, com alusão a questões mais diversas do que ocorreu no grupo do Museu da Vida. Quando se questionou sobre os motivos da Revolta da Vacina, foram pontuados as disputas políticas, o desemprego – agravado pela abolição da escravatura e a imigração – a precariedade das moradias nos cortiços e a exploração dos trabalhadores nas indústrias. Nos questionários, esse tema aparece em falas como: “violência na qual a vacina foi imposta” e “falta de consideração em relação aos problemas do povo”. “a vacina transformou a cidade”

As disputas políticas surgiram em falas como: “...o cara que estava agitando todo mundo, ele falava que o importante para ele não era ser contra a vacina, ele estava usando a vacina como um pretexto [...]” (G2. E. fem). “...Ele não queria melhores condições para a população, até porque ele estava contra a vacina. No final, alguém fala alguma coisa sobre a vacina e ele fala que ele não queria a vacina. Ele fala: isso não é questão de saúde, isso é questão de política... Ou seja, a saúde não importa aqui. Não importa que as pessoas estão morrendo. Elas vão morrer por um negócio que vai valer a pena.”(G2. I.fem).

Os problemas sociais foram associados à reação popular em frases como “tentar conseguir condições de vida melhores, menos hora de trabalho, melhores salários, etc.” (Q2. M.fem).

A “exploração sexual”, através do drama das polacas, foi apontado como o tema que mais chamou atenção no filme neste grupo. Esta temática foi interpretada sob outro ângulo, como se pode perceber na fala: “Porque eu acho que a grande história de amor no filme não é o amor por ela e os homens que ela, que ela, [repetição do aluno na tentativa de organizar o pensamento] no quarto... Porque era o amor dela pela amiga dela que acabou morrendo de febre amarela.” (G2: R. Mas).

Uma das alunas contou que, como judia, já havia tomado conhecimento sobre o caso das polacas: “...a minha avó falou que tinham várias que vinham enganadas. Elas vinham para casar com um judeu. Em princípio tinha que ser um judeu. Era o

principal. Rico.”(G2: Mar. Fem). Bem como em outras categorias, a analogia com a situação atual esteve presente: “...Meninas do Pará ou do sul da Bahia, achando que são propostas boas, saem do Brasil, são maltratadas.” (G2: I. fem).

O tema das polacas foi abordado nos questionários em frases como “As polacas que vieram enganadas e acabaram se prostituindo” (Q2: P. mas). e “a questão da enganação das judias”. (Q2: M. fem).

IV.4.2. Júri simulado

Inicialmente, dividimos o tempo cedido pelas instituições para o júri simulado em três etapas: preparação, execução e discussão. Na primeira etapa, os “advogados” deveriam preparar suas teses para a defesa ou para a acusação. Por isso, disponibilizamos vários livros para a pesquisa durante a primeira etapa, como mostra a foto abaixo obtida durante o júri do grupo 1 (G1j).

Esse período de pesquisa também deveria ser aproveitado pelas testemunhas na preparação de seus depoimentos e pelos jurados para respaldar a elaboração do texto indicando os pontos mais importantes apresentados na defesa ou na acusação.



Figura IV.11: cinema; biociência; aprendizagem; divulgação científica; audiência; cinefilia.

Cada grupo de jovem foi dividido em cinco equipes, seguindo o modelo de um

tribunal:

1) promotores, que deveriam apontar as evidências de que Oswaldo Cruz foi culpado pela Revolta

2) advogados de defesa que deveriam apresentar argumentos para inocentar o cientista

3) testemunhas de acusação, que deveriam dar depoimentos para auxiliar a atuação dos promotores

4) testemunhas de defesa, que deveriam dar depoimentos para auxiliar a atuação dos advogados

5) jurados, responsáveis por deliberar sobre o assunto de forma à obtenção da decisão final.

Convidamos Márcia Félix e Luciana Salles, respectivamente responsáveis pelo grupo do Museu da Vida e pelos estudantes da disciplina “Ciência e Arte” da Escola Parque para atuarem como juízas. No início da preparação, cada equipe deveria trabalhar isoladamente. No entanto, em dado momento foi sugerido que houvesse uma cooperação entre as equipes de testemunhas de acusação e da promotoria, bem como entre as testemunhas e advogados de defesa. Como uma proposta de atividade para o ensino-aprendizagem, os jurados foram estimulados a buscar informações sobre a vida Oswaldo Cruz. A estrutura da dinâmica foi montada pela equipe de jurados, que determinou a ordem de apresentação bem como o tempo usado em cada depoimento ou defesa.

IV.4.2.1. Júri no Museu da Vida (G1j)

O G1j foi composto por 34 jovens, que tiveram cerca de quatro horas para desenvolver a atividade. Observou-se um intenso envolvimento por parte de todos os jovens, desde a fase de preparação até o debate final. A primeira hora foi destinada ao estudo da causa por todos os alunos, utilizando o material de suporte fornecido pela pesquisadora.

O júri foi estruturado da seguinte forma: a simulação do júri foi executada em uma sala de aula convencional. Cada equipe foi composta por sete componentes, com exceção do grupo de jurados, que reunia seis pessoas. Foi apresentada a questão “Oswaldo Cruz pode ser considerado culpado pela Revolta da Vacina?”. O promotor e, em seguida, o advogado de defesa apresentaram sucintamente suas teses, tendo cada um deles cerca de três minutos. Após essa atuação, cada um

deles chamou suas respectivas testemunhas para prestar depoimento. A argüição foi proferida respectivamente pelo promotor e pelo advogado de defesa que tiveram, cada um, cerca cinco minutos para cada testemunha. Ao final dos depoimentos, foi dado de três a cinco minutos, respectivamente, ao promotor e ao advogado de defesa para a conclusão das exposições. Os jurados, de posse das informações, retiraram-se da sala para definir o veredicto final. Após aproximadamente dez minutos, o grupo retornou e leu o parecer. O juiz então determinou a sentença. Os 15 minutos finais foram utilizados para a avaliação da dinâmica, abrindo um espaço para que os jovens expressassem suas opiniões.

Os personagens que representaram as testemunhas foram definidos pelos jovens e, no caso deste grupo, ficou da seguinte maneira: As testemunhas de acusação personificaram a prostituta Esther e sua amiga Vânia, o capoeirista Prata Preta, o ratoeiro Amaral, o tecelão Mariano, um morador (não identificado) de um dos cortiços do Rio de Janeiro e Vicente de Souza (representando os opositores ao governo Rodrigues Alves). As testemunhas de defesa personificaram pessoas públicas da época como: Emília (esposa de Oswaldo Cruz), o presidente Rodrigues Alves, o prefeito Pereira Passos, os pesquisadores Louis Pasteur e Carlos Chagas, uma enfermeira e uma empregada que trabalhava na casa do sanitarista.

O promotor deste grupo explorou, de forma enfática, a ignorância da população, ressaltando que não havia uma real compreensão sobre a importância da vacinação. No grupo de acusação foi recorrente abordar a questão moral da época e a vitimização dos pobres iletrados. Como recursos de persuasão, esse grupo também recorreu a trechos bíblicos e ditos populares como em “A gente tem direito ao livre arbítrio, está escrito na Bíblia”. Assim enfatizou-se que a população teve seus direitos desrespeitados. Por sua vez, a defesa reforçou a idéia da mitificação de Oswaldo Cruz como um exemplo de cientista, médico e pai de família. Neste grupo, observou-se um esforço para caracterizar o cientista como homem bom e abnegado em prol da saúde pública. Em ambos os grupos de testemunhas observou-se um empenho por parte dos jovens em caracterizar o personagem em suas falas, contextualizando a época e a posição sócio-cultural ocupada pelo mesmo.

Nos discursos de todos os participantes, houve um notável diálogo com as idéias de historiadores como Joel Rufino dos Santos (1981) e José Murilo de Carvalho (2004). Os grifos (nossos) inseridos no trecho no discurso da promotoria pode exemplificar essa intertextualidade: “...você (Prata Preta) não deixaria sua

mulher mostrar as coxas para qualquer homem” [referindo ao problema moral encarado pelos agentes de saúde: o corpo da mulher não poderia ser exibido para um homem estranho]; “...o senhor foi banido do estado” [referência ao envio de alguns dos revoltosos para o Acre] e “...Você (Esther) sabe quais são os ingredientes que são usados nas vacinas? Era sangue, um vírus que você tomava. Injetava em você um vírus e você não sabia disso.” (apontando a desconfiança da população de que a vacina seria feita do sangue de ratos para eliminar os pobres)

Observa-se nas falas das testemunhas de acusação uma intertextualidade com os discursos sobre a “ignorância” do povo. Como no caso do depoimento de Esther: “...Bom, eu acho que foi falta de informação das pessoas. Eu tinha acabado de perder uma amiga da doença. E eu queria me prevenir, sabe? Eu achei que tomando essa vacina não iria acontecer comigo”; de Amaral: “eu não estava informado que esses ratos transmitiam a doença”; de um morador dos cortiços que existiam no centro da cidade naquele tempo “...Nós pensamos que eles invadiram e botaram todos nós para fora de nossas casas, sem a permissão de nossos maridos. Dormimos na rua, todos ao relento. E vocês acham que não devia ter sido feita a revolta por causa disso?”.

Algumas cenas do filme também foram usadas pelas testemunhas de acusação, possibilitando a construção de situações cotidianas para compor os depoimentos. Podemos citar como exemplos: “...Eu perdi meu filho por causa dessa varíola. (Prata Preta - Testemunha de acusação); (...) eu tinha acabado de perder uma amiga da (com a) doença. (Esther - Testemunha de acusação) e “Chegando lá, não tinha médico para atender.” Minha esposa ficou jogada” (Mariano - Testemunha de Acusação)

Nas falas dos advogados de defesa, a interação entre textos históricos também se faz presente (grifos nossos): “... em 1904, no Rio de Janeiro, uma capital muito privada de questões de doenças e tal, então queria fazer uma pergunta a ela. Você (Emília), como esposa de Oswaldo Cruz, [diálogo com a biografia do cientista](.....) mesmo, teve expectativas de seu sonho e tal, que ia trazer a saúde pro Brasil [diálogo com os memorialistas], queria o benefício para todos?” e “... acho que o povo estava se revoltando mais por influência do sindicato dos trabalhadores, que uma certa pessoa fez essa influência, e o povo se revoltou.” [diálogo com os historiadores citados no capítulo II].

No depoimento das testemunhas de defesa, também notou-se a presença das teses dos referidos historiadores. É o que se vê no trecho da personagem Emília:

“...esse tempo todo que eu fui casada com ele, ele sempre foi um homem digno e honesto, (...) que ele ficou sem dormir, só preocupado com essa vacina; ele sempre foi um homem dedicado, (...) se ele dedicou todo o tempo dele, ele não faria isso p’ro (sic!) mal das pessoas. Ele sempre teve por objetivo melhorar a vida da população. (...) Ele testou várias vezes essa vacina e foi comprovada que era p’ro bem das pessoas, não p’ro mal”. O mesmo ocorre no depoimento da personagem Louis Pasteur: “...sei que na dignidade dele, pelos conhecimentos dele, médico, eu acho que ele nunca ia fazer mal p’ra população”.

Em alguns momentos do júri, a confrontação de diferentes pontos de vista propiciou um debate acirrado. A promotoria cobrava uma postura por parte da testemunha que, por sua vez, contra-argumentava solicitando a comprovação dos fatos relatados. A defesa, no interrogatório da prostituta, utilizou falas preconceituosas para caracterizá-la como ser um inferior, desprovido de saber, como em: “E agora qual é o seu nível intelectual para estar aqui diante desse júri se a senhora não entende nem o que a vacina ia fazer? Se a senhora só tava interessada em homem?”

O veredicto final considerou Oswaldo Cruz culpado. Os jurados justificaram tal parecer utilizando como argumento a falta de divulgação da informação para a população. O texto elaborado pela equipe inocenta Oswaldo Cruz das mortes ocorridas, mas o responsabiliza pela Revolta da Vacina (os anexos IX.11, pág.196 e IX.12, pág.207, apresentam respectivamente a transcrição, na íntegra, dos júris realizados no Museu da Vida e na Escola Parque-Barra).

Na etapa de discussão, finalizando a atividade, os estudantes avaliaram a dinâmica de forma positiva. Eles pontuaram que o júri possibilita a contextualização de uma informação, no tempo histórico e pessoal, através de um personagem. Além disso, foi destacado que a história, como área de conhecimento, prevaleceu embora eles tenham percebido a presença de informações biológicas nas atividades desenvolvidas. A atividade estimulou o envolvimento dos jovens que buscaram informações não apenas em fontes literárias, mas também em diversos espaços da Fiocruz. A seguir, os trechos das falas que defendem essas posições:

“...Eu gostei e apoio fazer esse teatro no colégio, como a senhora é professora de biologia, eu acho que vai ajudar os alunos a desenvolver o personagem que tem dentro dele. Eu não poderia descobrir que a senhora é professora de biologia, eu pensava que era de história”. (R. fem.)

“...Tudo que a gente falou tem fundamento (sic!), porque a gente foi pesquisar em outros lugares na Fiocruz: fomos no Passado e Presente, na Biodescoberta, no Centro de Recepção, fomos em todos os lugares buscarmos (...) da história e tomamos um jeito de buscar um ponto de vista, que é difícil.” (M. masc)

IV.4.2.2. Júri na Escola Parque – G2j

O G2j foi constituído por 17 jovens: 15 participantes e dois redatores. Como mencionado anteriormente na metodologia, dois jovens que não assistiram ao filme quiseram participar da atividade de júri; assim, criamos este papel, que permitia que eles participassem sem prejudicar a análise. Os 15 jovens foram divididos em cinco equipes de três integrantes cada. Na equipe das testemunhas de defesa, dois estudantes, no momento do júri, se recusaram a depor, passando esse grupo a ter um único representante.

A atividade foi realizada em cerca de duas horas, sendo executada no laboratório de “Ciência e arte”, que apresenta disposição semelhante aos laboratórios de biologia do ensino médio, com bancadas e banquinhos por toda a sala, aquários, terrários, computador, pias e quadro branco. A diferença é a presença marcante de muitos materiais artísticos, instrumentos feitos com bambus e um enorme carrinho de rolimã, todos eles produzidos pelos alunos. Observou-se que, em alguns momentos, esses materiais propiciaram a dispersão da atenção de alguns estudantes.

Após 30 minutos da fase de preparação, iniciou-se a simulação do júri. Os grupos dos advogados optaram por trabalhar em dupla, no momento da atuação. Seguiu-se a apresentação da questão “Oswaldo Cruz pode ser considerado culpado pela revolta da vacina?” pela professora Luciana Salles que representava a juíza. Os advogados (defesa e acusação) fizeram uma breve exposição de suas teses e em seguida passaram a interrogar as quatro testemunhas. Ao final do depoimento das mesmas, cada advogado defendeu sua causa, utilizando cerca de cinco minutos. De posse das informações, os jurados se retiraram da sala para a decisão final. Após aproximadamente dez minutos, o grupo retornou e leu o veredicto. Nos 15 minutos finais abriu-se a discussão para que os alunos opinassem sobre a atividade.

A promotoria enfatizou a responsabilidade do governo de fornecer informações para o povo. Como pode ser verificado em “... ele [Oswaldo Cruz] não deu as informações, ele só impôs a vacina (...) Ele falou que quem não se adaptasse ia ter punições severas com multas, demissões”. Houve momentos que a promotoria usou recursos dramáticos para compor sua tese, como quando disse que “a população foi tratada como seres irracionais” ou elaborou questões diretas para a defesa, tais como: “... Se a oposição conseguiu divulgar com tanta eficácia os seus meios, por que o governo não conseguiu?” Nesse processo, ambos os advogados

de acusação manifestaram-se alternadamente. Vários eventos cotidianos foram utilizados por esse grupo como estratégia de convencimento dos jurados. Por exemplo, em dado momento eles contam uma história de um menino que resolve não vestir um agasalho, em outro, falam sobre o uso de trabalho escravo envolvendo uma marca de tênis famosa.

Os personagens utilizados pelas duas equipes de testemunhas não receberam um nome específico. Eram eles: um colega de Oswaldo Cruz, representando a testemunha de defesa e atuando como testemunhas de acusação uma prostituta; o dono de um armazém e a esposa do mesmo.

Como mostra o trecho abaixo, o depoimento da única testemunha de defesa, encarnando um amigo do Oswaldo Cruz foi tímido, colocando Oswaldo Cruz como uma boa pessoa.

Testemunha de Defesa: Oswaldo Cruz era um cara gente fina que queria ajudar as pessoas, queria acabar com a epidemia da varíola. Era um cara “gente boa”.

Advogado de Acusação 2: Você acha que condições para estar aqui?

Advogado de Acusação 1: Não tem capacidade moral para estar num júri desses.

Advogado de Defesa:... Oswaldo Cruz deve saber que medidas ele usava em seu trabalho para ajudar a população.

Testemunha de Defesa: Ele ia nas casas das pessoas prevenindo a varíola caso ele... E é isso.

Advogado de Defesa: Eu queria saber: o senhor esteve presente nessas visitas à casa do povo com Oswaldo Cruz?

Aluno (testemunha de defesa): Não. Eu só ajudava ele a organizar.

Advogado de Defesa: Ah, sim. E o que você captou das intenções que Oswaldo Cruz fazia?

Testemunha de Defesa: Muito boas, ele queria ajudar a população.

Advogado de Defesa: Viu, meu júri? Isso é uma prova concreta que Oswaldo Cruz era um bom homem e só queria ajudar o seu povo ignorante.

Já as testemunhas de acusação, exploraram fatos históricos em seus depoimentos. É o caso deste depoimento da prostituta (grifos nossos): “...Eu trabalhava num bordel, eu fui desalojada pelos policia e agora eu não tenho onde morar.”

Os advogados se esforçaram para que o trabalho da defesa fosse o mais rico possível. Enquanto um dos advogados se pronunciava, seu “assistente”, fornecia dados para serem utilizados pela defesa, como datas, fatos históricos e quantificações que pudessem convencer os jurados. Este fato pode ser constatado no trecho subsequente (grifos nossos): “...já tinha uma lei em 1837 obrigando as pessoas a se vacinarem, só que ninguém levava muito a sério, porque não tinha tido nenhuma epidemia séria. Mas justamente nessa época, quando ele tava (...) reforçando, não era a toa, não era porque ele quis, era porque já tinham muitos casos no hospital de internação por infecção de varíola. Eram 1706 internações só

em um hospital no Rio de Janeiro.”

Em dados momentos, a defesa usou o poder de Oswaldo Cruz para justificar suas ações sanitárias: “...Oswaldo Cruz tinha, sim, ordem jurídica, até porque era lei, então ele não precisava da permissão particular de ninguém.”

Oswaldo Cruz foi considerado culpado pela Revolta da Vacina. Ao ler a sentença, um dos jurados sugeriu que o réu fosse “condenado à morte e esquartejado, sendo os seus pedaços enviados para diferentes regiões”. A professora prontamente interferiu solicitando que o mesmo não brincasse dessa forma. Aproveitando a oportunidade, a professora ressaltou que a defesa ficou em desvantagem durante o julgamento por causa da presença de uma única testemunha que foi tímida em seu depoimento.

Na discussão final, a maioria dos alunos avaliou positivamente a atividade, uma vez que esta possibilitou a dialogia, o estímulo ao raciocínio e a possibilidade de integrar diversos temas, de uma forma lúdica.

Kelvin: “...Eu acho positivo porque as pessoas usam o raciocínio, tem uma linha de raciocínio, digo, pegar exemplos que podem te ajudar, no caso... Não sei se as pessoas aqui vão seguir advocacia, vão virar advogados ou juízes, não sei se as pessoas pretendem... Mas acho que mesmo se você fizer redação ou alguma coisa assim é bom você ter uma linha de raciocínio, partir de fatos pra chegar numa conclusão plausível. Então, por exemplo, o médico, quando ele vê que doença está na pessoa ou só os sintomas ele parte de fatos e chega à conclusão que a pessoa possui tal doença. Acho legal você fazer essas dinâmicas onde as pessoas criam essa linha de raciocínio, sabe? E argumentar em cima dessa conclusão, não ser uma coisa vaga, solta, sabe? Achei isso super legal, dá pra você entrar em vários outros temas se você quiser, não apenas esse negócio da vacina. Você poderia abordar vários outros temas atuais que o pessoal se empolga, acha divertido, coisas da vida mesmo, digamos, violência, existem filmes sobre isso. Acho legal essa iniciativa de vocês. (C. masc)”

Ieda: “...Eu acho interessante, (...) é válido porque faz com que você fale, é bom pra você se envolver na discussão e conseguir convencer as pessoas através das palavras. Acho interessante, dinâmico, diferente daquele negócio do quadro, giz, professor. (I. fem).”

Mariana: “...Foi, deu pra ter argumentos bons de ambos os lados, tanto acusando bastante, falando que era horrível, como defendendo e falando que (...) e que valia a pena. Aí foi legal, porque até a minha opinião pessoal não se transpôs no personagem. (M. fem).”

Márcia: “Eu achei essa atividade legal porque a gente trás o contexto histórico pra hoje em dia. Então dá pra ter opiniões diferentes, acho que antigamente as pessoas tinham uma percepção totalmente diferente do que a gente tem hoje, dessa Revolta da Vacina, acho que foi legal. Acho que eu mudei de opinião: antes eu achava que o Oswaldo Cruz era bonzinho, mas agora eu acho que ele devia ter dado uma melhor informação pra essas pessoas, pra população. Agora eu acho que ele é culpado.” (...)

A professora destacou que a atividade favorece a fixação da informação. “...Eu acho, sinceramente, é uma coisa que vocês não vão esquecer mais. É um tipo de atividade que marca várias coisas.”

Por outro lado, houve a consideração de que a atividade ocupou um tempo muito extenso, o que determinou o início de uma polêmica contrapondo a questão

tempo X diversidade de conteúdo. Para melhor compreensão dos fatos acima expostos, apresentaremos algumas das falas do momento dessa polêmica:

Carlos: “...Porque a gente gastou três aulas pra ver algo que você poderia ter visto em um tempo. Agora imagina, em vez de ficar 10 anos na escola você ficar 30 anos?”

Renato: “...Até por mostrar o filme pra gente (...) A gente tinha esse tempo pra ser utilizado de qualquer forma. Então você deu mais tempo e deu uma outra forma pra gente aprender a assimilar esse assunto com o filme, o debate da última aula. Mas, por exemplo, se fosse um assunto menos profundo, tranquilamente em dois tempos normais de aula, de 50 minutos, dava pra você fazer um debate em 50 minutos e uma assimilação da informação nos outros 50 minutos. Então eu acho é possível usar isso na aula do dia-a-dia, eu acho que seria até bem legal, adorei.”

V. DISCUSSÃO

O cinema tem sido utilizado para fins educativos por várias áreas do conhecimento (Napolitano, 2003; Rose, 2006). Entretanto, seu uso, na maioria das vezes, limita-se à ilustração de temas (Monteiro & Bullara, 1980; Duarte, 2002) ou na ocupação de espaços onde professores estão ausentes.

A partir do relato da experiência de profissionais que atuam com cinema e educação, pudemos constatar sua relevância como estratégia para o ensino e não apenas ferramenta, concordando com Castro (2006). Rosalia Duarte (2007)³⁰ defende que o conhecimento adquirido através da cinefilia representa um capital para a vida profissional, social e o trânsito político dos alunos. Por outro lado, o ambiente escolar e acadêmico ainda desvaloriza a linguagem audiovisual, pois segundo os mesmos, a emoção não pode fazer parte do processo de conhecimento.

Outros entraves foram apontados por essa pesquisadora para justificar a resistência ao uso dos filmes na educação. Um deles é o interesse de “preservação do poder”, além do estigma do cinema como fonte perniciosa de comportamentos adequados e da perspectiva de dominação ideológica da indústria cinematográfica com primazia do branco, do masculino e do monopólio dos EUA.

Os autores Root-Bernstein (2001) sugerem a necessidade do uso de diferentes recursos para estimular o pensamento, a imaginação e a criatividade. Souza (2001) sugere que é possível utilizar diferentes recursos, como reportagens e propagandas, no ensino de biologia, estabelecendo conexões com diferentes saberes, construindo idéias e conceitos novos. Para Guimarães (1998) os filmes não devem ser utilizados para ilustrar a aula, mas para tornar visível o que não se vê, abrindo o que ela chama de “esfera do poético” para, através de imagens e metáforas, representar e recriar o mundo. Da mesma forma, Duarte (na entrevista) acredita que produções audiovisuais possam apresentar até mais consistências do que certos livros didáticos e defende que, na prática, aquilo que fala à emoção, desperta um maior número de significados e amplia a capacidade de conhecer e tomar decisões.

Em relação ao que poderia ser feito para ampliar a adesão dos professores de biociências ela acredita que o que falta é conhecimento e acesso. Como os

³⁰ Entrevista realizada presencialmente, em 02 de maio de 2006. A transcrição, na íntegra, está no anexo IX.3.1, página 151.

professores ainda mantêm uma postura "ilustrativa" em relação ao cinema eles acreditam que um filme só interessa à biologia se for explicitamente de biologia, como é o caso do atual "Uma Verdade Inconveniente". Mas ela defende que a maioria dos filmes pode haver discussões transversais onde as questões biocientíficas se incluem. Ela deu como exemplo o filme "Mauá" que, embora tenha um enfoque histórico, provocou sistematicamente discussões como métodos anticoncepcionais e AIDS.

Ela afirma que a falta de acesso leva o público a confundir o personagem e a situação representada com a realidade. Para ela, a nossa cultura novelesca agrava o problema:

“o filme romanceia algumas questões igualzinho na novela, por quê? Porque essa é a linguagem que o povo brasileiro tá acostumado e criaram o filme também pra fazer isso. Então, apesar de ser um filme histórico, etc, ele tem ingrediente que, se você tá discutindo cinema, linguagem, figurino, conteúdo, você tem que saber disso.”

Cabe lembrar que, para que o espectador possa perceber toda a complexidade de uma produção, de acordo com os integrantes do grupo Teknê, ele deve ter o hábito de ir ao cinema já consolidado. Os integrantes do grupo procuram compartilhar, em cursos e eventos, o que e como têm feito para conquistar novos espaços como o cinema, colaborando para incluir o ensino de ciências nos projetos de formação de público para o cinema. André Sturm, em sua entrevista, afirmou que acredita nos programas de formação de público como estratégia para aumentar o interesse dos jovens pelo cinema, defendendo que os estudantes devem ter acesso a filmes interessantes, nos cinemas e na escola.

Vilas-Boas (2007) defende que a emoção proporcionada pela experiência cinematográfica incute em quem assiste a idéia de que a ciência tem limite e que o sentido da ciência deve ser o sentido da vida. Stith (sem data) coloca que o aprendizado baseado em uma história emocionante envolve os estudantes permitindo a construção de analogias entre os conteúdos disciplinares e a realidade. Por sua vez, Felicia Krumholz, na entrevista³¹ que nos concedeu, acredita na importância de levar os alunos ao cinema para que eles tenham acesso a outros espaços, pois, o próprio deslocamento dos alunos constitui um exercício de cidadania. Krumholz também insiste na importância de reunir diferentes escolas em

³¹ Entrevista realizada presencialmente, em 20 de março de 2007. A transcrição, na íntegra, está no anexo IX.3.2, página 151.

uma mesma sessão para favorecer o intercâmbio cultural. Da mesma forma, os integrantes do grupo Teknê sugerem que o compartilhamento da sala de cinema por professores de diferentes áreas enriquece a experiência, favorecendo novas perspectivas e motivando o desenvolvimento da criatividade. A utilização da sala de projeção como espaço de ensino é uma prática defendida pelo grupo Teknê, pelo projeto Oficina Cine-Escola, pelo projeto Cineapreender e pela ONG Cineduc, pois possibilita condições físicas e tecnológicas para uma maior imersão na narrativa. Além desse fato, Krumholz alerta que a utilização de um filme em VHS ou DVD na escola, sem uma licença especial, pode trazer problemas por descumprir direitos autorais. Ela defende que os filmes podem propiciar discussões transversais, onde as questões biocientíficas se incluem. Apesar desse fato, Andréia Guerra do grupo Teknê, destaca as dificuldades que os professores de ciências enfrentam na escola ao propor levar os alunos ao cinema, como se esse não pudesse ser também, um ambiente de aprendizagem de ciência. José Claudio Reis, do mesmo grupo, sugere que, além desse fato, que a delimitação de territórios estabelecida pelo sujeito da escola, aumenta a distância entre o discurso da interdisciplinaridade e a sua prática. Araújo (2007) discute a importância de um ambiente que facilite a troca e a conversa. Por isso, situações como as apontadas pelo professor, em que os educadores têm dificuldade de se encontrar para planejar uma atividade especial, distanciam o ensino de ciências das práticas inovadoras. Krumholz lembra que existe uma tendência dos professores de ciências, levarem seus alunos ao cinema apenas em filmes que tratam da ciência de forma explícita.

Dessa forma, torna-se essencial mover esforços para que os professores de ciências ampliem seu olhar frente às diversas estratégias que podem ser utilizadas no ensino, principalmente o cinema. Nesse caminhar, há de se quebrar barreiras que impedem a construção de um trabalho coletivo, voltado para a educação, em espaços formais e não-formais, sendo a dialogia a principal via para reconstrução de saberes de forma compartilhada.

A utilização de filmes como estratégia no ensino é sugerida de formas diferenciadas pelos profissionais entrevistados. Rosalia Duarte critica os critérios com frequência utilizados na seleção de filmes, pois usualmente utiliza-se o didático-conteudista. Para Rose (2003), a escolha deve se basear em paralelos, ainda que obscuros, entre as questões levantadas e a ciência real, defendendo que o filme permite especulações sobre as possibilidades da ciência.

Outra questão criticada por Rosalia Duarte é a idéia de seccionamento dos

filmes que ela considera como “mutilar uma obra de arte”. Entretanto, essa prática é defendida pelo grupo Teknê e por Castelfranchi (2004). A edição de filmes também é utilizada por Vilas-Boas (2007) como recurso de adequação ao tempo disponível no ensino superior.

A utilização de erros científicos em filmes de ficção como estratégia para estimular o interesse pela ciência é um recurso sugerido por Rogers (1997), porém criticado por Castelfranchi (2004), pois segundo este último, pode conduzir os alunos a não confiar mais na ciência como um todo.

No presente estudo, a escolha do filme “Sonhos Tropicais” foi baseada na oportunidade que o mesmo representa para apresentação de temas que são abordados de forma superficial e descontextualizada no ensino médio, como a história da ciência e o cientista.

O motivo que levou Moacyr Scliar a escrever o livro *Sonhos Tropicais* foi um convite de uma editora para que ele preparasse uma narrativa para fazer parte de uma coleção de romances baseados em personalidades históricas. Este convite o levou a investigar sobre a vida do cientista Oswaldo Cruz e o defrontou com um farto material de pesquisa que, por vezes, dificultou o seu processo criativo que, em geral, utiliza a imaginação para compensar a escassez de informação. Na dúvida entre escrever um texto ou uma biografia, optou pelo romance. Ele declarou que pretendia mostrar em seu livro que Oswaldo Cruz não era apenas aquela figura de cientista dedicado exclusivamente à ciência, mas, sim, um sujeito com sonhos e fantasias.

Ao longo da pesquisa que realizou, Scliar descobriu a complexa personalidade de Oswaldo Cruz, por isso ele foi representado como personagem central em “Sonhos Tropicais”. Sua intenção era mostrar como a população vê figuras públicas e como essas se situam no contexto histórico. No caso de Oswaldo Cruz, embora com boas intenções e tecnicamente bem preparado, teve dificuldades para se comunicar com a população. Scliar relaciona esse problema à ausência de veículos de comunicação poderosos da época. A seu ver, restou a Oswaldo Cruz o recurso do autoritarismo, que foi o estopim para a Revolta da Vacina. A experiência do autor como médico sanitaria favoreceu essa releitura da trajetória do cientista, bem como a inclusão em sua obra de personagens e fatos para construir um texto coerente e polifônico, criando ricos universos paralelos.

André Sturm escolheu questões científicas como tema de seu primeiro longa-metragem com a motivação de mostrar como boas idéias podem gerar reações inesperadas, desencadeadas pelo oportunismo, pela ignorância ou a arrogância.

Seu principal desafio foi lidar com temas densos como a Revolta da Vacina, tema que lhe fascinou desde seus tempos de escola.

Como a adaptação é um “recriar”, André Sturm teve liberdade para transferir o foco da narrativa do personagem Oswaldo Cruz, como ocorria no livro *Sonhos tropicais*, para o contexto histórico em que o sanitarista viveu. Assim, foi incorporado no filme o tema das polacas e da exploração sexual, bem como a personagem Esther. Essas questões também são tratadas em outro livro de Scliar, *O ciclo das águas* (1996). A introdução desses novos elementos trouxe maior complexidade à obra, porém desviou a atenção do personagem Oswaldo Cruz, menos carismático no filme, para a enigmática Esther. A escolha de mesclar as trajetórias de dois personagens, por um lado, trouxe maior dinamismo e amplitude ao filme; por outro lado, em certa medida dificultou a compreensão e a capacidade de atração por parte da audiência de jovens – como apontaram os jovens da Escola Parque. Além disso, causou em parte uma sensação de que há dois filmes em um, o primeiro sobre a prostituta Esther, o segundo sobre o cientista Oswaldo Cruz, cujas trajetórias convergem apenas no final do filme.

Scliar avaliou positivamente as escolhas dos roteiristas e afirmou que as pequenas falhas de conteúdo histórico, como o uso de seringas para a vacinação, não comprometeram o conjunto da obra. Rose (2003) defende que a plausibilidade é muito mais impactante para o público do que a precisão e quando cineastas utilizam informações plausíveis, a obra costuma conquistar maior envolvimento do espectador. Rose (2003) lembra ainda que apesar de uma história com falhas levar a fixação de uma informação de forma equivocada, discussões subseqüentes com informações científicas possibilitam elucidações e correções.

Kirby (2003) e Rose (2003) ressaltam a importância e a falta de investigações sobre o impacto de filmes em pessoas jovens, questionando o grau de informação ou desinformação que esses possam gerar. Nosso estudo mostrou que o filme “Sonhos Tropicais” suscitou o interesse dos jovens sobre temas biocientíficos, motivando-os a discutir sobre várias questões e induziu reflexões que remeteram a atualidade. Possivelmente, um dos motivos que levou a isso foi a utilização de informações histórico-científicas plausíveis pelo diretor e pela assessoria de Scliar, concordando com as sugestões de Rose (2003) e Oliveira (2006).

Durante a exibição do filme, pôde-se notar que o grupo 1 (G1) apresentou maior concentração e envolvimento no filme que o grupo 2 (G2). Em ambos os grupos, houve jovens que expressaram gostar ou gostar parcialmente do filme.

Alguns integrantes do grupo G2 declararam não gostar do filme. Um fator que poderia explicar a menor apreciação no G2 que no G1 é o fato de que várias questões candentes no filme estão relacionadas a situações presentes no cotidiano de pessoas de classes sociais desfavorecidas, grupo em que se enquadram os jovens do G1, a saber, violência policial, maior suscetibilidade social a doenças, mau atendimento hospitalar, más condições de moradia e menos opções profissionais, o que, pelo menos em teoria, poderia em alguma medida provocar maior suscetibilidade a aliciamentos indevidos de exploração sexual. O fato de os jovens do Museu da Vida estarem no contexto da Fiocruz também pode ter favorecido o maior envolvimento dos mesmos no filme, em parte pelo contexto institucional que busca resgatar a trajetória de Oswaldo Cruz e outros temas de Saúde Pública, em parte porque os jovens recebem uma bolsa para fazer o curso e, portanto, poderiam, se sentir menos a vontade de expressar menor apreciação pelo filme (embora o grau alto e espontâneo de envolvimento dos jovens no grupo focal e no júri reduza as chances da última opção). Há ainda que se considerar o fato de que estes jovens têm menos oportunidades similares que os estudantes da Escola Parque, o que pode ser mais uma explicação para os diferentes graus de engajamento.

Baldo & Haddad (2003) ressaltam que, como os estímulos visuais são processados em diferentes regiões cerebrais, as interferências durante a estimulação alteram a percepção final. Por isso, é possível as melhores condições de exibição do filme tenham contribuído para a avaliação favorável obtida no G1. Acredita-se que a sala de exibição adequada permita que o espectador se aproprie das informações veiculadas e perceba o filme em sua totalidade, passando a fazer parte da história, o que está de acordo com o relato de Felicia Krumholz.

A história da ciência não é aprofundada no ensino médio. Os conceitos fragmentados disponíveis não permitem que os jovens tenham uma dimensão da ciência como construção humana, lenta e gradativa, que envolve inúmeras pessoas de distintas áreas e são influenciadas pelos contextos histórico, político, artístico e social, como propõe Martins (1991). Isso talvez explique a ambigüidade da leitura que os jovens fizeram do filme, conforme expresso tanto no questionário como nos grupos focais. O mesmo Oswaldo Cruz que recebe o *status* de mito em algumas falas foi classificado como responsável pela “doença da ignorância” de seu povo e considerado culpado em ambos os júris. No grupo focal do Museu da Vida (G1f), a representação do sanitarista ficou clara; tal fato também foi percebido através dos questionários.

Scliar afirmou que teve como objetivo, em *Sonhos Tropicais*, não idealizar a figura de Oswaldo, mas sim tratar de entendê-la, de mostrar que o cientista é um ser humano, com as grandezas e as falhas do ser humano. No entanto, entre os jovens do Museu da Vida a representação do cientista em geral foi idealizada, como uma pessoa dedicada a fazer o bem para a humanidade; entre os jovens da Escola Parque, observamos pouca reflexão sobre este personagem, que foi nominalmente mencionado ao longo das discussões e dos questionários mas sem uma qualificação associada. Mas é preciso olhar estes dados com cuidado, visto que a representação que os jovens têm de Oswaldo Cruz e dos cientistas em geral não necessariamente é fruto apenas do que lhes foi apresentado no filme – e sim resultado de diversos fatores ao longo da vida de cada um deles (por exemplo, formação familiar, exposição à mídia, influência escolar etc.).

Guimarães (1998) lembra que a análise fílmica remonta elementos sedimentados na memória. Nesse sentido, ambos os grupos recriaram a narrativa a partir dos fragmentos que se fizeram significativos em cada contexto social e cultural dos jovens. Em certo momento do G2f, quando os alunos discutiam as razões da emigração feminina na Polônia, a ordem cronológica dos fatos foi subvertida na medida em que os jovens procuravam puxar da memória os fatos (guerra, nazismo) ou situações (fome, perseguições) que aprenderam na escola ou em suas próprias comunidades (no caso da jovem judia que compunha o grupo). Assim, eles buscavam sentidos para o drama vivido por Esther e seu povo, ainda que este não fizesse parte da narrativa.

As epidemias e ações de saúde foram contempladas em ambos os grupos, embora no G1f talvez influenciados por sua vivência no trabalho de monitoria, essas questões tenham sido mais aprofundadas. Como nos lembra Araújo (2007), a comunicação mobiliza as dimensões afetivas, cognitivas, políticas, econômicas etc. Portanto, o contexto social deste grupo também pode ter influenciado a leitura do filme. Por exemplo, dentre as ações de saúde, a captura dos ratos foi mencionado diversas vezes, em todas as atividades desenvolvidas com esse grupo. Essa ação foi considerada uma alternativa de renda para os moradores da época. As falas evidenciaram que muitos dos problemas sociais apresentados, inclusive os ratos, são comuns nas comunidades dos integrantes do grupo G1.

O paralelismo entre a situação da saúde do século XIX e o Brasil contemporâneo, bem como analogias entre outras situações da época e situações cotidianas, permearam os dois grupos, com maior ênfase no G1. Isso ficou evidente

principalmente em relação à questão de gênero. Assim, houve uma comparação entre as reações que as mulheres tinham no passado e o comportamento feminino hoje. Além disso, fez parte das falas a comparação entre os mecanismos de exploração sexual no passado e nos dias atuais.

Outro ponto de comparação com os dias atuais foi a tendência do oportunismo por parte da oposição. Houve recorrentemente a associação entre a ignorância do povo e a Revolta da Vacina. Do mesmo modo, Stepan (1976) defende que a vacina foi usada como desculpa para vários grupos que se opunham ao governo de Rodrigues Alves, aproveitando o descontentamento da população. Essa tese aparece tanto na entrevista de Scliar como na de Sturm, além de estar presente nas discussões realizadas com os alunos. Por essa perspectiva, as pessoas seriam inertes e indefesas, sendo suscetíveis à influência por parte do discurso da oposição (Araújo, 2007).

Os colaboradores, em particular os estudantes do G2, articularam temas políticos, sociais, culturais e econômicos nos fatores que desencadearam o conflito, expressando a percepção do grau de complexidade da situação. Foi, ainda, uma oportunidade para discutir com esse público a relação entre ciência e sociedade, tendo como ponto de partida a forma como a comunidade científica (expressa aqui sob a figura de Oswaldo Cruz) se relacionou com a população para introduzir uma novidade científico-tecnológico (a vacina), bem como o embate entre ambos, como observado na Revolta da Vacina. Observamos que, de parte dos jovens do Museu da Vida, há grandes expectativas de que uma divulgação científica realizada com qualidade pode reduzir a lacuna informacional presente na sociedade (da época e atual), em particular no caso de temas científicos. Já os jovens da Escola Parque apresentaram uma postura mais céptica diante da capacidade de pessoas de classes sociais desfavorecidas apresentarem boa resposta a programas de divulgação científica, sinalizando que precisamos realizar um esforço entre esses jovens de classes média e alta para conscientizá-los de que esta é uma visão não apenas elitista, como incorreta. Wynne (1991) e Epstein (1996), por exemplo, mostram como pessoas leigas, independentemente de classe social, são capazes de lidar de forma instigante com temas complexos de ciência e tecnologia, quando se sentem motivados para isto.

O filme estimulou discussões correlatas com temas ausentes na narrativa, como o uso de anticoncepcionais, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, no grupo G1f. Já no grupo G2f, o transporte público e as alternativas

de moradias foram destacadas quando se discutiu o processo de reurbanização da época. Além disso, esse grupo (G2f) discutiu estratégias de comunicação das campanhas de Saúde Pública, principalmente aquelas usadas para atingir o público iletrado, remetendo também a situação atual. Porto & Ponte (2003) destacam que a adesão às campanhas de vacinação na atualidade resulta de ações como envolvimento de autoridades e de personalidades queridas, promoções de grandes eventos ou cobertura jornalística.

Como nas demais categorias de análise, a exploração sexual foi discutida nos dois grupos. Entretanto, essa questão ganhou maior ênfase no G2f. Apesar de este tema ser atual, parece haver certa resistência para tratar o assunto na escola (Castro, 1993; Carvalho, 2000). Rosalia Duarte, em sua entrevista, coloca que algumas vezes o critério moralista é usado na seleção de filmes, o que leva à exclusão de filmes que apresentem cenas de sexo, sobretudo associadas à violência como o estupro. Na escola, a abordagem desta temática em sala de aula vincula-se muitas vezes aos conteúdos de biologia, sendo tratados de forma técnica o que pode inibir os questionamentos e o aprofundamento, suscitando piadas e banalizações. Napolitano (2003) defende que a abordagem da discussão geral do filme é um procedimento básico para amenizar o impacto das cenas de violência ou de simulação de ato sexual.

A opção de romantizar a história, intenção do autor, foi percebida por ambos os grupos, o que desencadeou uma discussão sobre a linguagem do cinema e a noção de verdade e representação. O contexto histórico, intenção do diretor, também foi apontado.

Inesita Araújo (2007) considera a comunicação como um lugar para muitas vozes e que esse processo não é um espaço de consenso e sim de divergências e disputa de interesses onde circulam bens simbólicos (idéias, conhecimentos, sentimentos, etc.). Essa disputa foi evidenciada no filme, não apenas por ser ele um veículo de comunicação como também por sua temática representar uma arena onde os interesses de grupos como os membros da igreja positivista, os monarquistas, os militares e os sindicalistas (Stepan, 1976) se chocam com os interesses dos governistas e dos sanitaristas.

Pôde-se observar, principalmente nas falas dos alunos do G2, uma maior tendência a discursos longos e polifônicos. Tal fato pode ser oriundo da estrutura sócio-cultural da qual esse grupo faz parte, que valoriza esse tipo de discussão. No espaço polifônico do G1, prevaleceram múltiplas vozes de historiadores e

pesquisadores que circulam no ambiente onde esses jovens atuam como mediadores no Museu da Vida. Já na polifonia do G2, prevaleceu o senso comum, fortemente influenciado pelos discursos midiáticos.

O júri simulado foi utilizado como uma proposta de ação que pudesse ser executada com o mínimo de recurso material e com grupos maiores, atendendo à demanda do ensino médio, estimulando a discussão dos temas tratados no filme. Pôde-se observar que em ambos os grupos a atividade foi recebida com entusiasmo. Os jovens mostraram-se motivados a reconstruir a temática durante a etapa da pesquisa, a consolidação da dinâmica e a atuação dos personagens.

Conill & Scherer (2003), que utilizaram a técnica do “Tribunal do júri” na capacitação de conselheiros da área da saúde da mulher, afirmam que os participantes avaliaram positivamente a dinâmica alegando que promovem a aquisição de conhecimento de modo participativo, democrático e dinâmico. Entretanto, naquela experiência foram observados comportamentos diferenciados (apatia vs. motivação) entre os diversos grupos. O mesmo foi observado nos grupos deste trabalho. No G2j, talvez pelo local onde a atividade foi realizada (laboratório de ciência e arte), observou-se uma maior dispersão e menor participação. O grupo G1j construiu personagens de forma mais complexa, nomeando e caracterizando os mesmos através dos dados obtidos na pesquisa/filme. Segundo Vilas-Boas (2007), a emoção proporcionada pela experiência cinematográfica incute que o sentido da ciência deve ser o sentido da vida. Talvez por isso a experiência desse grupo tenha sido mais significativa por estar diretamente associada à sua vivência no Museu da Vida.

Pode-se observar que nos dois grupos houve uma apropriação das informações obtidas através do filme e dos textos que foram fornecidos para a etapa de preparação. A questão da improbidade do ato, levantada por Figueiredo (2005) foi levantada várias vezes durante o júri. Uma delas pode ser observada quando o advogado de acusação do G1f perguntou, para a testemunha que caracteriza o capoeirista Prata Preta, sobre a reação dele ao saber que sua mulher teve de mostrar a perna para ser vacinada. Do mesmo modo, os problemas sociais relacionados à moradia e ao atendimento médico também foram temas de discussão nos dois grupos analisados. A relação ciência & sociedade foi destacada principalmente nas discussões sobre as conseqüências da falta de diálogo com a população.

Na fase de discussão, realizada após o júri simulado, e conseqüentemente

após todas as atividades previstas, pudemos perceber que os estudantes em sua maioria gostaram das atividades. Eles ressaltaram a forma lúdica utilizada para abordar conhecimentos formais, contextualizados em sua época, o que determina uma memorização mais eficiente, além de propiciar o raciocínio. Estes fatos demonstram a validade da construção compartilhada de conhecimento proposta por Carvalho *et al.* (2001) e nos remete a Freire (1996), que coloca “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (p47). As atividades propostas, bem como a exibição do filme, demonstraram ser dinâmicas que favoreceram a dialogia necessária às atividades educativas, bem como para a construção de saberes de forma compartilhada. Segundo Conill & Scherer (2003), a técnica do júri permite mapear o conhecimento e torna os participantes sensíveis à troca e à procura de informações, sendo indicada em cursos de capacitação.

Os jovens afirmaram que a exibição do filme “Sonhos Tropicais” e a dramatização sobre a “Revolta da vacina” motivou o interesse por temas relacionados à história da Ciência, reforçando a tese defendida por Oliveira (2006) de que o cinema deve ser usado para que o aluno perceba a ciência como uma atividade coletiva e de longo prazo.

Os grupos focais e os questionários evidenciaram que nas percepções dos jovens houve diálogo com teses que circulam nos ambientes de pesquisa. O mesmo ocorre com os discursos do júri simulado, mas nessa atividade houve maior tangenciamento com o senso comum. Em todas as atividades, observou-se que as percepções são fortemente influenciadas pelo contexto social de cada grupo.

VI. CONCLUSÕES

Analisando a gama de informações, recuperadas a partir das experiências aqui compartilhadas, pudemos perceber que a obra que escolhemos para esse estudo de caso representou uma estratégia eficaz na sensibilização de jovens para temas científicos. Os grupos analisados mostraram alto grau de motivação na discussão dos temas científicos, bem como um motivador de discussão desses temas nesses grupos.

As estratégias de interlocução – grupo focal e júri simulado - permitiram a socialização de conhecimentos, a produção do saber, a inclusão do sujeito na história da ciência e a contextualização de uma época. Como sugere Rosalia Duarte, utilizamos o filme na íntegra, reverenciando-o como obra de arte e não como ferramenta. Através dele, pudemos, junto com os nossos colaboradores, explorar diversos temas que perpassam a narrativa, como propõe o grupo Teknê e autores como Napolitano (2003), Monteiro & Bullara (1980), Rosalia (2002).

O estudo de caso com o longa-metragem “Sonhos Tropicais” demonstrou que uma produção nacional pode estimular o interesse pela história da ciência e a discussão da prática científica no Brasil. Pudemos observar que o filme propiciou grande interesse por parte dos jovens por dos temas relacionados à ciência e o cientista, em particular dentro do contexto brasileiro, sendo uma estratégia de grande eficiência no ensino.

Dessa forma, propomos a utilização de filmes, especialmente os nacionais, como uma estratégia para o ensino de biociências visando, a partir dessas obras, estimular o indivíduo a discutir a realidade e a história da ciência brasileira. Entretanto, é fundamental que essa abordagem que não seja restrinja “ao estritamente biológico”, mas através da rede de significados que os filmes disponibilizam, os biólogos cinéfilos se aproximem de uma educação sintética como propõe os Root-Bernstein (2001), favorecendo a criatividade.

VII. Perspectivas Futuras

Nosso estudo reafirmou que o cinema é um espaço privilegiado para a aprendizagem, inclusive para o ensino de biociências. Além disso, o interesse dos educadores em buscar alternativas para incrementar a sua atuação e o fato de o espaço do cinema ser pouco utilizado no ensino de biociências nos oferece perspectivas de continuidade deste trabalho. Dentre elas podemos enumerar:

- compartilhar a coletânea de títulos cinematográficos gerada neste estudo para fomentar a utilização de outros filmes no ensino de biociências em escolas particulares e públicas.
- criar um espaço na Internet para divulgação e troca de experiências entre profissionais que atuam na área de educação e cinema.
- criar e avaliar oficinas para formação de professores na área de biociências tendo como tema a ciência e o cientista no cinema.
- propor a inclusão de tais oficinas no currículo de formação de professores de biociências.

VIII. REFERÊNCIAS

Araújo I. Cinema – o mundo em movimento. São Paulo: Scipione, 1995.

Araújo IS. JMC Comunicação e Saúde. Fiocruz, 2007.

Baldo MVC, Haddad H. Ilusões: o olho mágico da percepção. Revista Brasileira Psiquiatria 2003; 25 (supl II): 6-11.

Barbour RS, Kitinger J. Developing focus group research. London: Sage, 1999.

Bardin L. El Análisis de Contenido. Madrid: Akal;1986.

Bemfeito AP [e colaboradores] Passaporte para ciências. São Paulo: Editora Brasil, 2006.

Benchimol JL. Febre amarela: a doença e a vacina, uma história inacabada. Rio de Janeiro: Bio-Manguinhos/Editora Fiocruz; 2001.

_____. Dos Micróbios aos Mosquitos: febre amarela e a revolução pasteuriana no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz/UFRJ; 1999.

Bernardet J-C. O que é cinema. 15 ed. São Paulo: Brasiliense; 2006.

PCN+ Ensino Médio: Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC; 2002.

Britto N. Oswaldo Cruz: a construção de um mito na ciência brasileira. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

Capuzzo L. Lágrimas de Luz – o drama romântico no cinema. Belo Horizonte: ; midia@rte; 1; UFMG; 1999.

Carrière J-C. A linguagem secreta do cinema. Rio De Janeiro: Nova Fronteira; 1995.

Carvalho J. Princesa Isabel e a ideologia do branqueamento – Zumbi dos Palmares e o Movimento Negro. Revista Urutaguá. (DCS/UEM) Ano I - Nº 02 - Julho de 2001 - Bimensal - Maringá - PR - Brasil Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/02jairo.htm>. Data de acesso: 2 de julho, 2007.

Carvalho JM. Abaixo a vacina! Nossa História. 2004 novembro, 2004:74-9.

Carvalho MAP. Acioli S, Stotz E. O processo de construção compartilhada de conhecimento - uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular. In: Vasconcelos EM, editor. A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da Rede de Educação Popular e Saúde. São Paulo; 2001. p. 101-14.

Carvalho L A. Contribuição ao estudo das habitações populares: Rio de Janeiro (1886-1906). Niterói: Universidade Federal Fluminense. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 1980. (Dissertação de Mestrado).

Carvalho, SB. As virtudes do pecado: narrativas de mulheres a "fazer a vida no centro da Cidade". [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2000.

Castelfranchi Y. A academia vai para Hollywood e o cinema para a sala de aula Comciência - SBPC/Labjor; 2004. Disponível em: <http://www.hyle.org/journal/issues/12-1/weingart.htm> acessado em 30 de março de 2007.

Castro CS. Biociências, Computação e Educação - O Cinema de Ficção Científica como Instrumento Pedagógico de Produção de Conexões e Questionamentos. Rio de Janeiro: FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz; 2006.

Castro, R .V. Representações Sociais da Prostituição na Cidade do Rio de Janeiro in : SPINK, M. J. (orgs) O conhecimento no Cotidiano - As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social. SP, Brasiliense. 1993.

Chagas ATR. O questionário na pesquisa científica - Administração On Line Prática - Pesquisa – Volume 1 - Número 1 (janeiro/fevereiro/março - 2000) in http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm acessado em 17 de julho de 2007.

Conill EM, Scherer MDA. Novas estratégias em educação: avaliação da técnica Tribunal do Júri na capacitação de conselheiros na área de saúde da mulher em Santa Catarina, Brasil. Cac. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19(2):525-534, mar-abr, 2003.

Costa IMJ. Conta-me tudo: representações de doenças na filmografia de Pedro Almodóvar. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2006.

De La Rocque, L. R. ; Harris L. A. . The yellow wallpaper: gênero, criatividade e saúde mental. In: Stelamaris Coser. (Org.). O papel de parede amarelo e outros contos de Charlotte Perkins Gilman: tradução e crítica. Vitória: EDUFES, 2006

Duarte R. Cinema e Educação. Belo Horizonte: Autêntica; 2002.

Epstein, S. Impure science: AIDS, Activism, and the Politics of Knowledge. Berkeley: University of California. 1996.

Figueiredo BG. Sonhos Tropicais: caminhos e descaminhos da Saúde Pública no Brasil no início do século XIX. In: Oliveira BJD, editor. História da Ciência no Cinema. Belo Horizonte: Argvmentvm; 2005.

Foucault M. Representar. In: Foucault, Michel. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 63-105.

Freire P. Ensinar não é transferir conhecimento. In: Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996. p 47-90.

- Freud S. (1923). O ego e o id. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v.XIX. 2ªed. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- Galvão E. A Ciência vai ao cinema: uma análise dos filmes educativos e de divulgação científica do INCE. Dissertação de Mestrado. Departamento de Bioquímica – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.
- Glassy MC. The Biology of Science Fiction Cinema. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company; 2001.
- Lima ALGS, Werneck H, Soares, PP, Lacerda, AL. Almanaque Histórico Oswaldo Cruz. Odebrecht e *Fundação Oswaldo Cruz. São Paulo, 2003.*
- Guimarães AM. O cinema e a escola: formas imagéticas da violência. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 47, dezembro/1998. p. 104 – 115.
- Padilha J. Ônibus 174 [documentário]. Rio de Janeiro: Riofilme, ThinkFilm Inc e Zazen Produções; 2002.
- Kirby DA. The New Eugenics in Cinema: Genetic Determinism and Gene Therapy in GATTACA, *Science Fiction Studies*, 27(2), 2000: 193-215. Disponível em: <http://www.depauw.edu/sfs/essays/gattaca.htm> - acessado em: 28 de julho de 2007.
- _____. (2003) Science Advisors, Representation, and Hollywood Films, *Molecular Interventions*, 3(2), 2003: 54-60. Disponível em: <http://molinterv.aspetjournals.org/cgi/content/full/3/2/54> - acessado em: 28 de julho de 2007.
- Kitzinger J. Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ* 1995. [Disponível em www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299 acessado em 30 de março de 2007].
- Kushnir B. Judias raras. *Revista de História da Biblioteca Nacional* ano 2 n 16 janeiro 2007.
- Machado A. Pré-cinemas & pós-cinemas. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus (Coleção Campo Imagético); 1997.
- Martins RA. Abordagens, métodos e historiografia na História da Ciência – mesa redonda – Seminário “Cotidiano e ciência”, FDE, São Paulo, novembro de 1991.
- Massarani LM, Moreira I, Magalhães I. Quando a ciência vira notícia: um mapeamento da genética nos jornais diários. *Ciência & ambiente*. 26:141-148. Rio de Janeiro, 2003
- Massarani LM, Moreira Ildeu C; Brito F (org). Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil: a década de 20. In: V Congresso Latino-Americano de História da Ciência e da Tecnologia, 1998, Rio de Janeiro, 1998.
- Massarani LM. Admirável mundo novo - A ciência, os cientistas e a dupla hélice sob o olhar de estudantes. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2001.

- Mauro YSCJ. Conta-me tudo: representações de doença na filmografia de Pedro Almodóvar. 2006. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação Em História das Ciências) - Casa de Oswaldo Cruz.
- Meirelles F. Do Cine Olho à O2 (passando pelo olhar eletrônico): depoimento (julho/setembro de 2003). Rio de Janeiro – Revista Cinemais. Entrevista concedida a José Carlos Avellar.
- Miller G. Lorenzo's Oil [ficção]. EUA: Universal Pictures, 1992.
- Minayo MCdS O Desafio do Conhecimento — Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Abrasco; 1992.
- Monteiro MP, Bullara B. Cinema, uma janela mágica. Rio de Janeiro: CINEDUC EMBRAFILME; 1980.
- Napolitano M. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto; 2003.
- Nazário L. As Sombras Móveis- Atualidades do Cinema Mudo. Belo Horizonte: UFMG - Midia&Arte; 1999.
- Niccol A. Gattaca [ficção]. EUA : Columbia Pictures Corporation / Jersey Films, 1997.
- Njaine K. Sentidos da violência ou a violência sem sentido: o olhar dos adolescentes sobre a mídia. Interface – Comunicação, Saúde, Educação. V. 10, n. 20, p. 382-92, jul/dez 2006.
- Oliveira BJ. Cinema e imaginário Científico. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, V.13 (suplemento), p. 133-150, outubro Rio de Janeiro, 2006.
- Porto, A. Ponte CF. Vacinas e campanhas: imagens de uma história a ser contada.. História, Ciências, Saúde . Manguinhos, vol. 10 (suplemento 2):2003.
- Pudovkin V. Métodos de Tratamento do Material (Montagem estrutural) in: A Experiência do Cinema (org. Ismail Xavier) Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983.
- Quintana HG. Os discursos da ciência na ficção. ComCiência. SBPC/Labjor Brasil. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/2004/10/10.shtml> - data de acesso: 20 de julho de 2007.
- Rogers T. The Hollywood Computer Gene. Disponível em: <http://www.intuitor.com/moviephysics/> acessado em 28 de julho de 2007.
- Root-Bernstein M. Root-Bernstein R. Centelhas de gênios: como pensam as pessoas mais criativas do mundo. São Paulo (SP): Nobel; 2001.
- Rose C. How to teach biology using the movie science of cloning people, resurrecting the dead, and combining flies and humans. Public Understanding of Science; 2003. Disponível em <http://pus.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/3/289> acessado em 30 de março de 2007.

- Rosen G. Uma história da Saúde Pública. São Paulo, Unesp-Hucitec-Abrasco, 1994.
- Santos JRd. Quatro dias de rebelião. Rio de Janeiro: Olympio; 1981.
- Schaffener, F J. The Boys from Brazil [ficção]. EUA Producers Circle / Lew Grade / Incorporated Television Company , 1978.
- Scliar M. O Texto, ou: a vida. São Paulo: Bertrand Brasil; 2007.
- _____. O ciclo das águas. Porto Alegre: Globo, 1975; Porto Alegre, L&PM, 1996.
- _____. Os Vendilhões do Templo. São Paulo: Companhia das Letras; 2006
- _____. Oswaldo Cruz e Carlos Chagas - o nascimento da Ciência no Brasil. São Paulo: Odysseus Editora; 2002.
- _____. Sonhos Tropicais. São Paulo: Companhia das Letras; 1992.
- Sevcenko N. A Revolta da Vacina. São Paulo: Scipione; 2001.
- Sevcenko N. A Revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Brasiliense; 1984.
- Souza SP. A importância do audiovisual no cotidiano escolar e da implantação do laboratório de mídia visando uma exploração racional de seus recursos. (monografia) Belo Horizonte: CECIMIG/UFMEG; 1996.
- Souza, NGS. de Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde. (tese) Porto Alegre: CPG-Bioquímica/ICBS/UFRGS. 2001
- Stepan N. Gênese e Evolução da Ciência Brasileira Rio de Janeiro: Artenova; 1976.
- Stith B J. The use of the movie "Lorenzo's Oil" as a Teaching Tool. [sem data de publicação] Disponível em: <http://carbon.cudenver.edu/~bstith/loren.htm> - data de acesso: 2 de junho de 2007.
- Sturm A. Sonhos Tropicais [ficção]. Rio de Janeiro: Pandora Filmes; 2002.
- Tosi V. Manual de cine científico : para la investigación, enseñanza y divulgación. México : UNESCO : UNAM, Dir. de Actividades Cinematográficas : UNAM, Coord. de Difusión Cultural, 1987. (Cuadernos de Cine ; 31). pp. 147-149.
- Ujvari SC. A História e suas epidemias: a convivência dos homens com os microorganismos. Rio de Janeiro, Senac Rio; São Paulo, Senac São Paulo; 2003
- Vilas-Boas A. O cinema e o sentido da ciência: O Óleo de Lorenzo. no ensino de genética e na discussão sobre pesquisa científica. Simpósio sobre Ciência e Arte – Memórias do Simpósio Ciência e arte 2006 / Luisa Massarani (org.). – Rio de Janeiro : Museu da Vida/Casa Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2007.
- Whale J. Frankenstein [ficção]. EUA: Universal Pictures, 1931.

Wynne B. Knowledge in context. *Science, Technology & Human Values*, v. 16, n. 1, pp, 111-121, 1991.

ANEXOS

IX. ANEXOS

IX.1. Ficha Técnica do filme “Sonhos Tropicais”

Título Original: Sonhos Tropicais

Gênero: Drama

Tempo de Duração: 120 minutos

Ano de Lançamento (Brasil): 2002

Estúdio: Pandora Filmes

Distribuição: Pandora Filmes

Direção: André Sturm

Roteiro: Fernando Bonassi, Victor Navas e André Sturm, baseado em livro de Moacyr Scliar

Produção: André Sturm

Música: Eduardo Queiróz

Fotografia: Jacob Solitrenick

Desenho de Produção:

Direção de Arte: Cristiano Amaral

Figurino: Marisa Guimarães

Edição: Cristina Amaral

Elenco

Carolina Kasting (Esther)

Bruno Giordano (Oswaldo Cruz)

Lu Grimaldi (Vânia)

Flávio Galvão (Dr. Cardoso de Castro)

Celso Frateschi (Sales Guerra)

Ingra Liberato (Emília)

Bukassa Kabengele (Prata Preta)

Douglas Simon (Amaral)

Cecil Thiré (Presidente Rodrigues Alves)

Nélson Dantas (Prefeito Pereira Passos)

Antonio Grassi (Vicente de Souza)

Rubens de Falco (General Travassos)

Antonio Petrin (Rotchilds)

José Lewgoy (Tibério)

Hugo Carvana (Macedo)

Antônio Pedro (Sílvio)

Cláudio Mamberti (Manoel Romão)

Marcos Damigo

IX.2. Coletânea de filmes com temas ligados à ciência

Biociência no Cinema

Reunimos neste anexo uma coletânea de fichas com 78 títulos de filmes que representam temas ligados à ciência. Para compor esse material, foi consultado um conjunto de sinopses, buscando identificar determinadas marcas da biociência. Nossa principal expectativa era que essas fichas pudessem ser usadas pelos educadores que tivessem interesse em identificar, de maneira rápida, sucinta e objetiva, o filme que procura para incrementar o ensino de biociências.

Para cada filme, buscamos em sites especializados em cinema, a sinopse e a ficha técnica. Esperamos que esses dados contribuam para facilitar o reconhecimento e a localização das obras de maior interesse. Entretanto, é preciso lembrar que a sinopse não passa de uma tentativa de traduzir, através de um número limitado de palavras, uma obra cinematográfica complexa, por isso não pode representar totalmente uma narrativa. Mesmo com essas limitações, acreditamos que elas apontam certos elementos do filme que podem interessar a quem ensina biociências.

Com exceção do filme que representa o estudo de caso da presente dissertação, não foram feitas análises do conteúdo dos filmes apresentados nesta coletânea. Caso o educador tenha interesse em promover uma sessão especial com um desses filmes é fundamental que ele assista primeiro ao filme para identificar os principais elementos que respaldem o seu trabalho. Sempre que possível envolver outras áreas, a proposta poderá ser melhor bem recebida pela direção e professores. Essa estratégia também permite que o tempo necessário para a atividade seja equacionado de forma mais eficiente. Além disso, a abordagem realizada a partir do filme deverá ser mais ampla quando o projeto é interdisciplinar. Sugerimos também que o professor esteja atento à qualidade da cópia utilizada, ao espaço da exibição, à adequação etária e ao tempo necessário para que o grupo assista e discuta o filme. Quando a condição ideal – cópias de qualidade, exibidas na íntegra, numa confortável sala de cinema – for possível, o professor poderá buscar alternativas. Entretanto é preciso avaliar os prejuízos de cada escolha. Por exemplo, o professor que exhibe apenas algumas cenas de um filme, para ilustrar um tópico de sua aula, poderá prejudicar a compreensão dos alunos sobre a obra ou torná-la muito menos interessante do que se ela não fosse seccionada.

O objetivo desse anexo é que, ao acessar essa coletânea, os professores de biociências sintam-se motivados a conhecer e experimentar as potencialidades do cinema como um recurso que produz conhecimento. Na medida em que novas pesquisas forem desenvolvidas e novos relatos sobre o uso do cinema nas aulas de biociências forem publicados, será possível desenvolver, de forma colaborativa, novas estratégias para, através da sétima arte, desenvolver o interesse de seus alunos pela ciência.

IX.3. Entrevista com profissionais que atuam com cinema e educação

IX.3.1. Rosalia Duarte³²

Entrevista pessoal concedida no dia 2 de maio de 2006

Rosália, como você começou a trabalhar com cinema e educação?

Quando eu fui fazer o doutorado. Eu vim fazer o doutorado aqui (na PUC), eu era professora na federal de Juiz de Fora e me candidatei ao doutorado aqui. Como eu tinha uma relação muito forte com o cinema, já de muito tempo, na minha vida pessoal de cinéfila, eu sempre dizia que tudo o que eu tinha aprendido na vida eu tinha aprendido com o cinema. Era porque eu tinha o cinema que eu podia me candidatar ao doutorado, eu dizia. Porque todas as questões com as quais eu lidava de alguma maneira tangenciavam minha relação com o cinema. Daí eu apresentei a esse programa aqui de doutorado que é um programa muito aberto a temas diferentes, propostas originais – originais no sentido de que não são usuais. Então eu apresentei a proposta de trabalho pra cá e o programa achou que era viável. Minha idéia era estudar a imagem de violência, configurações de personagens, do bem e do mal, da idéia do bem e mal nos filmes de violência. Mas isso virou um artigo que foi publicado e eu acabei estudando outra coisa – a formação profissional dos cineastas. E daí pra frente, passei a estudar a relação de educação e cinema permanentemente.

Hoje seu trabalho está centrado junto com a pós graduação?

Está. Eu tenho um grupo de pesquisa de educação e mídia. A gente fez durante, quase quatro anos, três anos e meio pesquisa sobre o papel do cinema na formação dos jovens universitários. Como que era isso? A minha experiência era muito pessoal. Porque eu achava que na minha vida, como eu vim do interior, uma cidade muito pequena, é sempre muito difícil você se ambientar numa cidade grande, ainda mais numa universidade com hábitos acadêmicos. E foi também o cinema que me possibilitou esse trânsito. O meu conhecimento de cinema, a minha relação com o cinema me deu cancha pra eu transitar no meio acadêmico, para eu transitar numa pós-graduação. Eu me perguntava se isso era o mesmo para os estudantes universitários em geral. Embora a gente tenha feito pesquisa em um número pequeno de estudantes universitários, de várias universidades, mas um número pequeno, a gente constatou que era isso também: que era um capital. Não é apenas, no caso da cinefilia, não no caso das pessoas que vêem o cinema, que a gente chama de espectador eventual, que o cinéfilo tem no cinema uma fonte importante de conhecimento pra a vida dele, pra vida profissional, pra vida social, pro trânsito político.

Eu conheci na minha pesquisa, um cineasta argentino que tinha estudado apenas o ensino fundamental. Não era pouco naquele período - anos 50 porque o ensino na Argentina era um ensino fantástico, até a entrada do projeto neoliberal. Mas ainda assim era pouco para o que se espera da formação intelectual. O pai queria que ele fosse médico. O pai era garçom e a mãe era empregada doméstica. O pai queria que ele fosse médico. Era um projeto da família. Ele tinha a idéia de construir um consultório no quintal da casa e ele queria ser cineasta. Ele abandonou a família aos 15 anos, comeu o pão que o diabo amassou, era um menino, foi fazer teatro, teatro de rua e depois se associou ao Fernando Solanas, um dos maiores diretores do cinema argentino desse período enfim... e esse cara disse exatamente a mesma coisa na entrevista que ele me deu, que o cinema *desclassa*, promove mobilidade social, é um conhecimento que produz mobilidade social. Na concepção dele isso era obvio. Porque ele era - agora é um cineasta argentino no Brasil - ele é, não é diretor, trabalha com produção, com um dos mais importantes diretores brasileiros e do exterior também: trabalhou na Europa. Eu percebi que isso acontece também com os universitários da PUC e de outros lugares. Agora, com um problema, para a pesquisa: de uma maneira geral, a relação com o cinema é uma relação das classes média e alta. Porque é, era até pouco tempo, um objeto de difícil acesso, caro, mesmo pra ir ao cinema.

Quando você fala em cinema você não está apenas se referindo ao filme, mas ao acesso à sala de cinema, não é?

É. Agora com a tecnologia digital, com o aparelho de DVD custando 199 reais na Casa & Vídeo, o cinema não é mais inacessível às classes C e D. Embora as salas de cinema continuem sendo. Com o preço do ingresso custando 16, 17 reais, você nunca vai sozinha. Então hoje você percebe isso. A pesquisa também detectou

³² Professora do Departamento de Educação e do programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Processos Culturais, Instâncias de Socialização e a Educação, da PUC-Rio. Autora do livro *Cinema & Educação*.

porque no andamento dela a gente foi se aproximando de estudantes universitários com níveis socioeconômicos mais baixos. A gente começou no primeiro patamar, eram cinéfilos, então eram todos os estudantes de classe média. Então era muito difícil você separar, o que vem do cinema e o que vem do patrimônio cultural em geral que a que a classe média/alta tem acesso. Não dá para você identificar, em termos de pesquisa, porque está misturado. No caso dos meninos de classes sociais mais humildes, você percebe uma participação mais significativa do cinema na composição do capital cultural do cara. Porque o cinema é mais acessível, muito mais do que o teatro muito mais do que a literatura. O cara aluga uma fita a 2 reais, aluga um DVD a 3 reais, leva 4, 5 filmes pra casa no fim de semana. A única questão é que a bagagem cultural cinematográfica, a chamada cultura cinematográfica, não se faz apenas vendo filmes. Você tem que ter uma formação que te permita avaliar qualidade, produção, inserção histórica, impacto, enfim. Alguns desses meninos conseguem isso por conta própria, se tornam cinéfilos autodidatas. A maioria fica como consumidor de filmes. Mas independente disso, a gente percebeu na pesquisa que faz uma diferença enorme, pro trânsito social deles, a experiência deles com o cinema, talvez seja uma principais fontes de acesso a cultura sistematizada, a chamada “cultura de elite” que se pode ter, acho que seria através do cinema.

No seu livro (Cinema & Educação) você fala sobre essa relação de poder: o aluno que domina a linguagem audiovisual, de uma certa forma, tem um poder. Daí a escola precisa desempenhar o seu papel na formação desse indivíduo. Quais são as maiores dificuldades para que a escola perceba que o domínio da linguagem audiovisual é tão importante quanto o da escrita e da leitura?

Não sei Silvania, eu tenho pensado muito nisso nos meus encontros com os professores. Tem uma desvalorização sistemática da linguagem audiovisual. A hegemonia da linguagem escrita que se consolidou em todos esses anos que ela existe e que é estudada. Porque não é só a existência da linguagem escrita, você já tem alguns milhares de anos de estudos de filologia de estudo. Tem um jogo de poder em torno da legitimidade da linguagem. Porque a linguagem escrita não pode ser aprendida se não for ensinada. São muito raros os casos de pessoas que aprendem a ler sem nunca ter sido ensinadas antes, acontece, mas é raro. Já a linguagem audiovisual é de apreensão fácil. Qualquer pessoa aprende a ler imagem desde muito pequena por conta própria. Isso já a desqualifica como linguagem. Tem um jogo de manutenção, de preservação do poder, de você definir a linguagem escrita como aquela, único veículo da linguagem científica, da verdade científica, o único veículo do conhecimento acadêmico. Não tem uma tese defendida...

...o mestrado acadêmico por exemplo não pode ser defendido assim, você tem que escrever.

Por mais que você possa produzir imagem, se não tiver texto escrito não tem conhecimento, não se considera aquilo conhecimento. Eu estive num debate com o José Padilha, logo depois que ele lançou o “ônibus 174” em que ele defendia a idéia de que o filme dele era uma tese de doutorado. Tinha toda as características e exigência de qualidade e rigor exigidas para uma tese de doutorado. Ele tinha feito, o Padilha é um intelectual, tinha feito graduação em matemática aqui na PUC e fez mestrado em matemática num instituto importante e ele dizia: “eu queria fazer o doutorado em ciências sociais. Eu acho que isso seria a minha tese de doutorado, mas isso nunca seria aceito como uma tese de doutorado.” Não sei nem se deveria ser ou não, o que eu quero dizer é isso: há uma desqualificação sistemática da linguagem audiovisual como fonte de conhecimento. Como fonte principal. Como fonte adicional ok, sem problema. Quando você compara certas produções audiovisuais com certos livros didáticos por exemplo, o audiovisual pode ter mais conhecimento, mais consistência do que certos livros didáticos. Mas em tese para a escola o livro didático sempre sabe mais, sempre tem mais verdade, sempre tem mais ciência, sempre tem saber que qualquer audiovisual por mais legítimo que seja. Eu fui de uma banca lá em Juiz de Fora, um trabalho muito bonito de um rapaz sobre cinema no ensino de história. Ele entrevista os alunos e os alunos dizem isso. (interrupção). Mas acho que houve uma certa confusão. Porque ele apresentava o mesmo assunto no livro didático e num filme de ficção. Então quando os meninos avaliavam, e a pergunta dele era essa: qual que tinha mais valor enquanto fonte de conhecimento.

Todos os meninos tiveram acesso às duas obras?

É, ao livro didático e ao filme, mas o cara na hora de escolher cometeu o que eu acho que é um equívoco: ele não discutiu isso com o aluno. Ele apresenta um livro didático e um texto fílmico de ficção. Então é claro que os meninos vão dizer: a verdade está no livro. O filme era o 1492³³ com Gérard Depardieu, sobre o descobrimento da América. Claro, para eles, como o critério era a verdade, o estatuto de verdade fazia com que o livro didático fosse mais legítimo do que o filme de ficção. Mas se ele tivesse dado um livro literário a avaliação poderia ter sido outra. Se ele tivesse entregado um livro didático e um documentário, a avaliação também poderia ter sido outra. Mas na verdade, como essa não é uma preocupação nossa, enquanto professor, de discutir o estatuto de legitimidade e de cientificidade, de fonte de conhecimentos nos filmes.. A gente lida com isso de forma muito arbitrária. Daí dá essa impressão aos alunos: “não, o filme é bom, me acrescentou, me ensinou muito, mas era tudo mentira”. Claro, era! Embora tenha toda uma pesquisa histórica fundamentando 1492. Mas era uma fantasia - Gérard Depardieu nunca seria Cristóvão Colombo. Eu acho que por isso. É a nossa relação. O Jesus Martins Barbero diz que os intelectuais resistem tanto ao cinema e a televisão porque

³³ 1492: Conquest of Paradise (EUA / Inglaterra / França / Espanha): 1992

eles acham que o que fala à emoção não pode ser conhecimento. O conhecimento tem que falar diretamente à razão. O que é um grande equívoco. No século XIX, Freud já falava que não se separa razão de emoção na construção do conhecimento. Não tem como separar, como se fosse um mesmo tecido, feito de fios diferentes. Você racionaliza com a emoção e se emociona com a razão.

Quando tem a emoção, a razão é mais forte em termos de significância...

De produção de sentido, produção de significado. É claro, aquilo que te fala à emoção significa para você e você se envolve naquela construção muito mais. Depois, essas pesquisas de Antônio Damásio, no campo da neurociência, de como se processa o conhecimento do ponto de vista das estruturas cerebrais mostrou isso: uma pessoa que perde as capacidades emocionais também perde a capacidade de conhecer, de tomar decisões. É um outro equívoco, mas esse consolidado na tradição, de você imaginar que não é possível construir conhecimento via texto literário, via escultura...

Mas parece que para algumas áreas esse problema da legitimação está melhor resolvido do que para outras. Para o professor de história, por exemplo. Até porque, a formação dele tem muito mais a presença do cinema - pelo menos se comparada à outras áreas. Será que, se os professores tivessem mais espaço para discutir a linguagem audiovisual, o problema da legitimação seria menor?

Acho que sim. Defendi isso lá na ENDIP num simpósio que participei. Acho que se esse cara tiver uma câmera na mão e for conduzido a produzir um texto escrito e um texto audiovisual, ele vai perceber quais são os níveis de exigência pra um texto e para o outro, para que ambos sejam fonte de conhecimento. Não é o suporte, não é a linguagem que dá cientificidade, essa que é a discussão que a gente precisa garantir na educação. Não é a linguagem que garante a cientificidade, como se supunha que a matemática era a única linguagem científica. Há alguns anos atrás a única linguagem verdadeiramente científica era a matemática, nada mais era *científico*. Depois as ciências humanas e sociais foram desenvolvendo e aí se admite uma outra linguagem como científica: a linguagem escrita em geral. Hoje o que a gente está colocando é o mesmo que foi colocado para o positivismo no nascimento das novas ciências do século XIX para o XX, na antropologia sobre tudo. Não é a linguagem que garante a cientificidade, ou a verdade, ou a confiabilidade de um texto. O que garante são as exigências, os requisitos e os pressupostos que você define para construir esse texto. Eu tenho textos escritos que não são científicos, mesmo se definam como tal. Você lê, avalia e diz: lamento, mas isso aqui não tem nada garantido. Porque os pressupostos necessários para que aquele texto fosse confiável não foram implementados, embora a linguagem seja. Foi escrito dentro da linguagem acadêmica, com o rigor acadêmico, mas não são rigorosamente científicos. Essa é a nossa cruzada da nossa discussão sobre o audiovisual. Porque temos que decidir os critérios...

Até de avaliação, já que a relação com o cinema é tão subjetiva, já que cada um tem a sua leitura...

E a produção. Como é que vamos fazer para que possamos construir textos científicos, que não científicos, mas que sejam fontes de conhecimento em linguagem audiovisual? Quais os requisitos de captura, quais as regras de edição, mas essas regras se aplicam tanto quanto quando você vai escrever uma dissertação de mestrado? Você pode pegar um trecho da minha fala e de outros de seus entrevistados e compor um texto seu. Na linguagem audiovisual é exatamente assim, mas você diz: ah, mas tem edição. E esquece que na linguagem escrita também tem.

É um recorte, em suporte diferente, mas continua sendo um recorte?

Tendo a achar que sim, embora ache que algumas coisas só possam ser construídas em linguagem escrita e outras em linguagem audiovisual. Como nos filmes etnográficos por exemplo. Hoje, mesmo quem faz filme etnográfico, na defesa da tese tem que estar com o texto escrito. O que é um contra-senso. Jean Rush não escrevia muito tempo. Mostrava os filmes dele e aquilo é conhecimento para nós até hoje. Mas acho que isso é uma questão de processo.

Como é essa situação em outros países?

Nos EUA, desde 1999, as escolas tem câmeras de vídeo, câmeras digitais e ilhas de edição. Mas as universidades norte-americanas são muito conservadoras. Então, do ponto de vista da ciência não acho que seja muito diferente.

Ter o equipamento na escola não implica que esse equipamento vá para a mão de alunos e professores.

É verdade. Você pode ter o equipamento e só garantir o acesso para aquele professor escolhido para isso, aquele selecionado para cuidar do equipamento. Mas a nossa produção audiovisual é pouco variada, ela é recente: dos anos 50 pra cá é que a idéia de que o audiovisual pudesse ser utilizado como fonte de um conhecimento mais elaborado. Ela sempre foi vista como fonte de entretenimento. Que também não é problema, assim também se constrói conhecimento.

A minha pesquisa não está ligada diretamente à produção, mas com os filmes que já estão no mercado. Para tentar entender como a escola lida com esses filmes e talvez pensar em estratégias para lidar com esses filmes sem transformar um filme maravilhoso num filme chato pelo excesso de preocupações didáticas. Ou seja, interessa o domínio da linguagem, que é algo que o seu livro também discute.

Sobre a formação de professores, independentemente se ele vai produzir ou exibir, ele vai ter que ter critérios de avaliação de qualidade. Como se constrói esses critérios? É uma questão delicada do mesmo modo que avaliar textos científicos e literários. Como você sabe que um texto é bom e é válido?

Além disso, tem o problema do preconceito, quando se desqualifica uma obra, por exemplo, porque tem uma cena de nudez. Numa das obras que eu escolhi tem cenas de nudez e de violência. A classificação do filme é 16 anos, portanto só é possível trabalhar com os alunos no final do ensino médio ou que já estejam fazendo universidade. Mas mesmo para esse grupo pode ser que haja resistência dos professores. Mesmo trabalhando com adultos, porque depende do professor estar ou não à vontade para trabalhar com esses elementos.

E quase sempre tem isso nos filmes de ficção. Quando eu comecei a estudar essas questões do cinema na escola, os critérios... Um dos critérios exigidos pelos professores, isso tem 6 ou 8 anos, era não ter cenas de sexo.

Poderia ser um filme maravilhoso, que se tivesse sexo, estaria fora?

Esses diziam: não pode. Não pode passar na escola porque quando a escola passa está legitimando, como vou passar uma cena de sexo em sala de aula, etc.

Esses professores eram de que série?

Todos os professores com quem eu conversei naquele período, 98, 2000 e 2001. Claro que o primeiro critério era a adequação do filme com ao assunto que eu quero trabalhar, que era sempre um critério didático-conteudista.

Ilustrativo?

É. Tem que ser de acordo com o assunto. Mas não pode ter cenas de sexo. Pode ter cena de violência? Pode. Mas de sexo, não. Como a escola vai passar uma cena de sexo? Eles costumavam cortar. Passavam o filme, mas editavam as cenas. Alguns alunos se queixavam: Ah professor, eu quero ver esse pedaço... (risos).

Isso lembra aquelas cenas do beijo em *Cinema Paradiso*³⁴.

Exatamente assim. Filmes com beijos.

O padre com o sininho...

E depois todas as cenas de beijo, umas coladas nas outras, que são divinas! Mas recentemente eu tive contato com uma professora do Bennet eu a ouvi no rádio falando que faz um trabalho com filmes e, além de orientar os professores para usar os filmes em sala de aula, eles têm uma discussão com os alunos sobre cinema. Parece que ela usa sem cerimônias o que for preciso. Se for adequado para discutir o tema que ela propõe discutir. Nas aulas de cinema, não nas aulas de matérias. Se tiver cenas de sexo, de violência, cenas de estupro, vai ficar o que tiver que ser. Cabe a ela discutir depois como essas cenas foram construídas e o papel daquilo nos filmes, desde que não seja gratuito. Então eu acho que tem estoque pra isso também, mas, é alguém que tem domínio de avaliação de qualidade. Então, quando ela exhibe uma obra e ela é questionada, ela diz: "isso aí é um filme tal, feito pelo diretor tal, no ano tal, e teve esse impacto para a sociedade e significa isso para a história do cinema. Não posso cortar, não posso, porque essa cena faz parte". Você tem o argumento, é como você exibir um quadro com uma mulher nua. Isso aqui é *Rafael*, isso aqui é *Botticelli*, isso aqui é *Rembrandt*, isso é *David Michelangelo* ou os "Amores de *Rodin*" daquelas esculturas. Quando o cara tem conhecimento da arte, ele diz: isso aqui é *Rosselini*, lamento! Não vou cortar *Bergman*, eu não vou cortar *Kurosawa* só porque isso aqui é uma cena de sexo. Não pode, não vou mutilar uma obra de arte. Mas são poucos professores que têm o conhecimento necessário de cinema para usar argumentos desse tipo. Ou que tenha interesse também, porque no final a questão é muito mais didático-pedagógica e muito pouco a arte. Quando a literatura, a discussão da literatura na escola se tornou uma disciplina, uma área de estudos acadêmica, essa era uma discussão fundamental: que os professores precisavam ter um conhecimento da arte literária para poder inserir o texto no contexto escolar, sabendo de quem se trata e porque aquele texto ter acontecido e quando. Eu acho que isso se conseguiu.

É eu não tenho dúvida que é possível trabalhar Ruben Fonseca, Marçal Aquino... que trazem personagens um tanto quanto *depravados*, e que isso não desqualifica a obra deles.

Eu também não tenho dúvida de que isso é possível e que isso foi construído pelos pesquisadores da área de leitura e pelos projetos públicos de leitura. A grande preocupação do governo federal, já de uns vinte anos pra

³⁴ Nuovo Cinema Paradiso, Itália 1988.

cá, aquele “Projeto Ler” que era coordenado pela Eliane Yunes, tem ainda uma casa de leitura em Laranjeiras, um dos primeiros grandes projetos de políticas públicas de leitura no Brasil. Tinha como base a tese de que pra você formar leitores, você tem que recorrer as obras de artes, sejam elas de que natureza for. Desde que adequadas ao processo de compreensão, daquela criança, daquela adolescente, não tinha a menor importância você propor a leitura como “A Carne”³⁵ mesmo sendo um livro erótico. O livro O Cortiço também tem trechos interessantes como daquela menina que menstrua...

...a mãe dela fica naquela agonia: menstrua ou não menstrua...

Exatamente. E eram coisas que a gente lia na adolescência, sem nenhuma grande preocupação, porque se sabia qual era a grande justificativa para aquilo. Isso foi construído por políticas públicas de incentivo à leitura.

Enquanto você falava, eu estava pensando: os pais não tinham tanto acesso às obras literárias que os nossos professores propunham como tem hoje os pais que interferem no uso do audiovisual. Talvez por isso o audiovisual sofra mais pressão e fiscalização. Nem sempre eles estão cientes do contexto. Por exemplo, uma vez eu levei os alunos de uma escola particular de Belo Horizonte para assistir Tarzan. E como eu trabalhava com cinema e educação, acabei conseguindo uma faixa maravilhosa para colocar na porta da escola e fazer um convite para uma exposição de trabalhos que os alunos fizeram. Mas o cartaz era o Tarzan com a Jane. Uma das irmãs da escola pediu para que eu retirasse o cartaz porque tinha uma mulher “trepada” num homem.

Mas era o desenho animado?

Era um quadro do desenho animado em que o Tarzan está pendurado no cipó e a Jane está abraçada com ele. Mas o contexto do trabalho que havia sido feito não interessava. Interessava aquele elemento que ela enxergava.

Tem uma fantasia geral que envolve o cinema de que o cinema é sempre muito pernicioso. “O cinema forma para o mal”. O que não existia numa geração anteriores a nossa, a sua principalmente, anteriores à minha geração. Porque nos anos 50 o cinema era o formador da juventude e isso não era visto com nenhum demérito. Minha mãe e as amigas dela e outras posteriores a ela sempre disseram: meu grande formador foi o cinema, eu aprendi isso e isso no cinema. Isso não era visto demérito viver essa experiência. Dos anos 70 prá cá, sobretudo com, por mais incrível que pareça, a academia é uma faca de dois gumes, em função dos estudos culturais que começaram a detectar os instrumentos ideológicos no cinema, que não eram, ou eram ingenuamente tratados nos anos 50. A partir do final dos anos 70 surge um campo de estudos acadêmicos chamado: “Estudos de Cinema”. Não existiam até aí. Dentro, eles foram configurados, dentro dos laboratórios de estudos literários. A Austrália foi um dos primeiros países a configurar um centro de estudos, um setor, uma cadeira de estudos cinematográficos na Universidade. O Cinema não era objeto de estudo. Era coisa de fruição. A Inglaterra em seguida, entrou em parceria com os pesquisadores da Austrália, e era sempre nas faculdades de Letras e Artes. Nada a ver com as ciências sociais, ou com qualquer outro campo assim, comunicação muito menos.

Se por um lado você tem um ganho de estatuto do cinema que passa a ser um objeto de estudo, por outro lado, você tem com o referencial teórico adotado que era a perspectiva Delfiniana de indústria cultural, de dominação ideológica. Você tem uma espécie de estigma imposto ao cinema pelos estudos de natureza acadêmica. E sim, o cinema é de natureza profundamente ideológico, a literatura também é mas como o cinema atinge milhões de pessoas ao mesmo tempo e como ele se tornou hegemônico a partir dos EUA. Você tem um setor de produção hegemônica, o que você não tem na literatura - isso passou a ser olhado de forma muito crítica. Por um lado foi bom. O estudo de cinema começa dizendo isso: olha, não tem *Walt Disney* ingênuo, *Walt Disney* não é desenho animado apenas, O James Din não é apenas um rebelde bonitinho. Tem todo um projeto de difusão da imagem de juventude em cima do cigarro, etc. O que eu quero dizer é que isso aumentou muito o estigma sob o cinema como fonte pernicioso de sugestão de comportamentos inadequados. Durante quase 20 anos. Isso começa no meados dos anos 60. Esse instituto na Austrália é de 67, depois disso Inglaterra, França, os países continentais, depois os EUA e hoje departamentos de estudos de cinema em quase todos as universidades. Na Suíça tem uma universidade que só estuda cinema. Isso deu ao cinema um estigma de arte pernicioso, ideológica de indústria de dominação. Daí não se consegue olhar o cinema como fonte de conhecimento se não nessa perspectiva: da dominação estrangeira, da propaganda de cigarro, do monopólio dos EUA, da venda de cigarros, do comportamento pernicioso... Se você ler um texto do Henry Giroux você vai ver. Ele é um dos estudiosos de cultura dos EUA do campo dos estudos culturais, o olhar dele para o cinema é como o pior produto cultural do ponto de vista da dominação ideológica dos EUA, da dominação ideológica do masculino, da dominação ideológica do branco. Isso dificulta a nossa tarefa de usar o cinema como fonte de conhecimento legítimo na escola.

³⁵ Júlio Ribeiro, 1882.

E também tem aquela história de usar o cinema para procurar os erros cometidos pelo cineasta. Como a experiência de um professor de Física que montou um curso para detectar com os alunos os piores erros do cinema.

O que é muito bom do ponto de vista do ensino de física.

Mas eu me pergunto que impacto para esses alunos de assistir uma obra, com o exclusivo intuito de procurar erros.

Não sei. Você tem menos fruição, mas do ponto de vista do conhecimento, pode ser muito bacana pra um menino tentar identificar os erros de física em “Guerra nas estrelas” porque ele vai ter que buscar outras fontes de conhecimento da física, mas também pode ser bacana você mostrar um outro filme que tenha superado os erros que existem em “Guerra nas Estrelas”. Por exemplo, dizem que esse “Beta Star Galaxy”, que é uma série para TV a cabo. Os criadores da série tinham como propósito não repetir os erros de física cometidos em Guerra das Estrelas: barulho do espaço... Eles leram o livro que fala desses erros e contrataram um consultor para evitar cometer os mesmos erros.

Essa aproximação que o cinema está promovendo com a academia é muito interessante, porque promove um diálogo... O futuro que eu vejo do cinema e educação, é que um dia os professores também sejam contratados pelos produtores, para saber o que funciona e o que não funciona com a garotada. O que produz identificação, o que não produz. Isso só vai existir se o professor levar mais os alunos ao cinema.

Se ele conhece e se ele leva a conhecer.

Em Belo Horizonte, tenho pouquíssimos exemplos, mas haviam alguns professores que levavam os alunos sistematicamente ao cinema. E eles não aceitavam a idéia de ver um filme em sala de aula. Podia até acontecer, com um filme e outro, mas quando eles falavam em cinema estavam se referindo à sala de cinema. Você fica impressionada quando resolve conversar com os alunos porque eles já adquiriram o hábito.

Mesmo o cinema que se vê em casa pode ser uma fonte. É claro, o ideal é que eles possam ir ao cinema, porque é uma socialização importante. O sair ao cinema junto, conversar sobre o filme, é fundamentalmente um processo de significação do filme, do processo do entendimento pra discussão inclusive de qualidade técnica: alguém que nota alguma coisa que você não tinha notado, que saiba um pouco mais, que troca com você. Tanto que essa foi a experiência da geração Paissandu da qual saiu os principais cineastas do período, 65 até o final dos anos 70, iam pro cinema como amigos, depois iam pro bar da esquina. Um trazia a revista *Cahiers du Cinéma*³⁶, outro trazia um artigo que leu, discutiam técnica, fotografia e essa troca foi o que consolidou os saberes que eles podiam construir em torno daquilo. Então eu acho que você pode ter esse ambiente no espaço escola do mesmo modo que você tem na literatura: a qualidade daquela escrita, qualidade visual, qualidade do texto, o nível de verossimilhança, criatividade, enfim...

Rosália, mas eu comparo essa história de assistir um filme numa TV ou dentro de uma sala de cinema como se você tivesse acesso ao xérox e ao livro.

Acho que essa é uma boa analogia.

principalmente quando você tem uma edição de qualidade: na TV se perde muito!

Perde muito na TV por conta do tamanho da tela, perde muito com o som, com o seu envolvimento a sua experiência com o cinema. O ideal é que do mesmo modo que você tem biblioteca você tenha a videoteca.

Muitas escolas têm tudo isso. Mas essas escolas ainda têm uma lógica de duração das aulas com 50 minutos, o que inviabiliza assistir ao filme todo. Quando você diz: vamos ao cinema, estamos indo ao cinema. E tem também a questão autoral. Quando você leva o aluno ao cinema, pelo menos de sua parte, você está contribuindo para que esse direito seja respeitado.

Além de estar criando uma experiência de socialização que é insubstituível.

E acaba colaborando para manter a estrutura do cinema, tentando evitar que as salas de cinema continuem fechando... É até uma questão de responsabilidade social, você não acha?

Claro. Você precisa formar o público. Hoje 75% do público do cinema no Brasil é formado por universitários. Existem duas faixas que vão ao cinema os universitários e as crianças que vão com os pais. Mas aqui nesse meio de adolescentes, eles até vão, mas só os adolescentes das classes média e alta, por conta da questão financeira. Então você tem uma perda grande de público de hábito de ir ao cinema. É como a experiência de consultar uma biblioteca: se você não aprende, você não tem. Ela não vem automaticamente. É preciso ter políticas públicas de acesso, ingressos mais baratos, possibilidades das escolas irem gratuitamente. Hoje tem

³⁶ Revista de cinema lançada em Paris, em 1951, que desempenhou importante papel na difusão de filmes e na formação de público e de gostos na história da formação do cinema ocidental.

esses projetos, mas são por conta da boa vontade de pessoas, como é o caso do Estação³⁷ e do Cineduc. Não é uma política do Estado facilitar o acesso. O Estado tem deixado a cargo dos exibidores.

Mas a escola está muito assediada com muitas ofertas culturais. Eu fico pensando nesses projetos de ingressos baratos ou gratuitos para o cinema, quando não existe um esforço na formação dos professores. O professor muitas vezes leva o aluno como levaria a qualquer lugar.

Só porque ele ganhou a visita.

É, e talvez até como uma forma de aliviar sua difícil jornada: “Que bom, vamos levar os meninos ao cinema.” Mas depois, o que é feito dessa experiência? Até para manter essa proposta política... Por que ela existe em alguns anos e em outros não? Talvez seja porque esse público alvo não tenha muita certeza do que está fazendo ali.

É se você não fizer daquilo uma experiência vai ficar um passeio como outro qualquer sem nada para somar na construção de hábitos deles. É verdade.

Rosália, eu estou muito agradecida por sua generosidade em trazer luz para a minha pesquisa! E agora, como estão as suas perspectivas com o cinema e educação? A gente começou falando sobre como tudo começou e podemos terminar falando de futuro.

Agora eu vou viver uma experiência muito boa. Eu pedi um apoio para o CNPq para dar continuidade às minhas pesquisas sobre a experiência das crianças com a televisão. Crianças no Brasil, sobretudo as crianças pobres têm muito pouco acesso ao cinema. Muito pouco, quase nenhum. Nossos filhos, classe média, média-alta que vão ao cinema, fora isso não vão mesmo. Eu entrei em contato com um grupo de crianças através de uma pessoa que trabalha com elas, da colônia Curupaiti, um hospital geral, uma antiga colônia de leprosos e as crianças continuam morando lá porque as famílias se mudaram.

É aqui no Rio?

É. Em Jacarapaguá. Era um hospital especializado em lepra e como essa doença era incurável, os adultos eram levados para lá e a família ia junto e ficava em volta e construíam suas casas na colônia. Eu entrei em contato com uma pessoa que trabalha com essas crianças e ela me contou que essas crianças nunca tinham ido ao cinema e que se queixavam disso quando passeavam no center shopping: “Você não vai levar a gente ao cinema? A gente nunca foi ao cinema? Como é que é um cinema? O que acontece lá dentro?” Aí ela conseguiu um apoio da Petrobrás para exibir filmes para essas crianças. É lá mesmo na colônia, mas com um telão, sala escura... mas a gente vai tentar agora levá-las ao cinema. Para nós é inédito, porque nós ainda não trabalhamos com crianças que nunca foram ao cinema. A idéia é acompanhar esse processo. A nossa equipe vai acompanhar essas crianças enquanto elas vão tendo acesso. A gente vai tentar entrar com obras diferentes, com coisas bem distintas do que elas estão habituadas a ver na televisão. A idéia é você ver na prática como se dá a construção da relação com a imagem cinematográfica, por que elas não têm. Elas não tem muita experiência nem com filmes na TV.

Que lindo o seu projeto!

Por acaso, um dos filmes que eu estou trabalhando é o “Os Melhores Anos de Nossas vidas” de Andréa Pasquini.

É um documentário?

É, mas eu estou pensando nele para você. Porque ele é muito poético. Mostra os depoimentos de pessoas que foram literalmente capturadas e exiladas nas colônias de leprosos. Além desse filme, tem uma HQ que é uma pesquisa da Fiocruz, em que a pesquisadora avalia a aquisição do conhecimento sobre a hanseníase a partir da história em quadrinhos. É bem interessante, porque o bacilo é quem conduz as crianças por uma viagem no corpo humano para mostrar como é a doença. Essa obra poderia ser usada com as crianças.

É, mas o que eu quero, até conversei isso com a psicóloga que trabalha com eles, é avaliar a relação deles com o cinema.

Eu sei, desvinculando totalmente dessa questão da hanseníase.

Isso, nenhum vínculo com qualquer assunto. Eu quero só a fruição. A gente vai entrar com algumas animações brasileiras e uma animação de longa metragem japonesa e uma animação americana para avaliar se eles percebem diferenças estéticas. Vai entrar com um filme feito para crianças e um não feito para crianças mas que seja com faixa livre para ver se eles percebem. O que a gente quer saber é se existe de fato um suposto analfabetismo do audiovisual. As pessoas alegam: “a gente tem que alfabetizar para o audiovisual”. Na nossa tese, a gente acha que não tem que alfabetizar porque essa é uma linguagem que as pessoas assimilam por fruição, por experiência com a linguagem. Mas elas só assimilam completamente se elas tiverem acesso com

³⁷ O Oficina Cine-Escola, um projeto permanente do grupo Estação.

uma diversidade grande de produtos que lhes permitam perceber as diferentes codificações da linguagem. Essa é a tese que a gente defende.

A gente não pode chamar isso de “analfabetismo funcional do audiovisual”?

Minha colega que é psicóloga de lá acha que sim. Como as crianças têm dificuldade na linguagem escrita, ela acha que eles vivem uma experiência de analfabetismo nas duas linguagens. Como o próprio hospital contratou pessoas para dar atendimento na área de alfabetização e eles estão vivendo o projeto de ver filmes com a Petrobrás patrocinando, a gente quer ver se existe de fato um paralelismo. Eu acho que não. Sinceramente. Não sei se estou certa. Posso te dizer exatamente o inverso. Acho que não existe um analfabetismo audiovisual. Porque eles entram em contato com a linguagem audiovisual muito cedo e a televisão oferece muitas possibilidades. São muitos os formatos que a TV veicula o tempo todo. Você tem humorísticos, novelas, filmes, seriados, animação... Você tem tudo no mesmo espaço. O que a gente acha é que tem um tipo de assimilação por padrão. Com relação a um padrão de uso da linguagem audiovisual. O que dificulta a compreensão dos produtos que fogem ao padrão. Isso poderia ser, por exemplo, o que justifica o fracasso de determinadas novelas que foram feitas intencionalmente fora do padrão. Teve uma que era um SPA, ou um clube com a Fernanda Montenegro em que a Claudia Raia era um travesti. Ela era filha da Fernanda e fazia o papel de um travesti operado. Intencionalmente, eu acho que ela era do Luis Fernando Carvalho. Ele fez um projeto de fazer uma novela totalmente fora dos padrões da telenovela. Mas essa novela foi muitíssimo mal recebida. Desde o primeiro momento o público ficou muito indignado porque ela tinha idas e vindas, ela não tinha linearidade, ela tinha personagens muito complexos, você não sabia muito bem quem era o bem e quem era o mal. Mais ou menos a experiência que agora vivemos com a Cláudia Abreu na novela das 8, que de repente começou a se insinuar como má e o público ficou indignado e a novela provou que ela era boazinha mesmo, não tinha dubiedade. O que eu quero dizer é que havia um problema de entendimento? Certamente. Mas não por analfabetismo na estrutura da telenovela, na dramaturgia de folhetim. Mas naquela forma de se fazer telenovela. O que compromete a compreensão plena da linguagem é o padrão – é a padronização. É o mal que o cinema americano fez às novas gerações. Isso indiscutivelmente. Fez mal com certeza. E não fez mal por conta de ser um produto ideológico de baixa qualidade. Muito pelo contrário, tem alguns de altíssima qualidade. Mas porque ensinaram a esses meninos que cinema é isso e que fora disso é outra coisa maluca que não dá pra entender. Esse é o entendimento que nós temos do assunto: não há um analfabetismo, há um hábito relativo a um determinado padrão audiovisual.

Há uma simplificação? No sentido de que se você variar um pouco pode comprometer a compreensão?

É. No sentido do simples e do complexo. Acho que isso aí é bom. É como “O Dia” X “O Globo”. É uma linguagem tão, tão simplificada que quando o cara lê, nem sei se “O Globo” mas quando ele lê “Folha de São Paulo” ele acha que aquilo não é jornal, aquilo é uma maluquice qualquer que não é feita pra ele. Acho que é mais ou menos isso que acontece com as crianças... Mas é o que eu quero ver porque eu posso estar enganada e pode haver de fato o analfabetismo funcional, ou seja, ela compreende o código mas não entende o significado. Ela sabe como o código se estrutura, ela entende a história, mas não entende em profundidade o significado daquilo. A idéia é a gente ampliar o horizonte o máximo possível, oferecendo a elas filmes de países do mundo inteiro, com várias possibilidades, várias linguagens, várias estruturas.

Mas a tendência que se espera é um crescimento dessa habilidade de ver – em direção à complexidade. Mas pra você mostrar isso, você tem que pensar em alguns elementos de avaliação. Eu estou muito interessada em saber como vocês pensaram nesse ponto.

Você é muito espertinha ... (risos)... você vai no ponto, né? Você diz: o projeto está muito bonito mas...

É que tenho muito interesse na avaliação.

Mas esse é o nosso problema. Se você quiser se juntar ao grupo, está aberto! Eu falei: a gente precisa montar uma espécie de *checklist* diagnóstico. Mas aí o meu grupo disse: “Mas o que é isso, Rosália, você enlouqueceu?” Como é que eu vou saber se houve progresso, aspás, na apropriação da linguagem, se eu não compreender como elas se apropriam da linguagem? Não sei Silvania.

Você está pretendendo filmar o debate com essas crianças?

Sim. Com certeza. Obrigatoriamente.

Porque isso vai ser uma coisa legal pra você avaliar no futuro porque você vai comparar o início – a fase de timidez, em que a criança se expressa pouco – e vai poder ver como elas vão crescer...

É, a gente vai usar recursos como massinha, desenho pra que elas não precisem falar. Porque isso foi uma outra coisa que a gente descobriu na pesquisa: quando você propõe a fala sobre o filme, ou a criança repete o que ouviu alguém falar ou uma criança repete a que outra falou. Aí você perde muito.

Durante esse período em que elas estarão produzindo os trabalhos, vocês conversarão com elas?

Não. Provavelmente não. A gente vai coletar o material em desenho, texto escrito, massinha, sabe?

Vocês vão lidar com o simbólico?

Do simbólico para o simbólico. Se a gente se propuser a falar no começo poderá comprometer a coleta do material. Qualquer coisa que a gente diga ou que alguma criança que conhece mais diga para a outra, vai alterar a percepção dela do produto e a gente precisa detectar, pelo menos nas primeiras vezes. Depois não, mas três ou quatro primeiras vezes, a gente precisa detectar qual é o padrão de apropriação. Deve haver um padrão. Com estudante de mestrado a gente conseguia mapear o padrão. A gente propunha a eles escrever o que eles viram e o que entenderam e propunha a eles fazer associações livres. Tudo por escrito. Depois a gente propunha que eles lessem, para um não contaminar a fala do outro. A gente conseguia fazer mapas associativos. Estabelecemos mais ou menos um padrão de significação a partir da representação dos mapas associativos. Com o que esse cara associa o filme para dar sentido ao que ele viu. A única possibilidade de você ver como esse cara associa sentido é entendendo o processo, porque no final, se eles dizem: o produto, eu entendi isso... Isso não quer dizer nada pra você. Agora, com estudantes universitários isso é bastante possível. O cara escreve, reflete... Mas com criança? Nós não temos uma saída não. Ainda não sabemos como vamos fazer isso. Ainda estou no planejamento. Essa pesquisa começa agora em julho. Estou só no planejamento. Ainda tenho que descobrir o instrumento.

Esse resultado, seja qual for, é muito importante.

É, espero que seja alguma coisa que valha. Porque as vezes a gente não consegue coletar nada, não é? Pesquisa é sempre um risco. Se você quiser ajudar a pensar um instrumento... Porque eu estou me perguntando: como eu vou fazer pra captar o padrão de compreensão, o padrão original, inicial de compreensão. Nem é tão inicial porque elas já viram alguns filmes, mas foram poucas. Minha colega disse que ela acha que eles não entenderam. Mas como ela não é uma estudiosa do assunto, a gente se pergunta: será que eles não entenderam ou será que ela não entendeu o que eles entenderam? Ou, ela queria que eles entendessem uma coisa e eles entenderam outra. Isso não é não entender. É só entender diferente. Ela é psicóloga, a questão dela é emocional. Mas enfim... É por aí que a gente vai agora. Se der certo.

Belo projeto. De novo: muito obrigado!**IX.3.2. Felicia Krumholz³⁸**

Entrevista pessoal concedida no dia 20 de março de 2007

* Com a participação de sua assessora *Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves*

Você podia começar falando pra gente da oficina Cine Escola, das frentes que você coordena do projeto professor vai de graça ao cinema.

A oficina Cine Escola é programa educativo do Estação que acontece desde que o Estação nasceu. A princípio não tinha esse nome, tinha o nome "Projeto Escola" e tinha uma formatação bem simplória que na realidade era uma continuidade do que a gente trabalhava aqui no movimento cineclubista, onde a gente tinha um cineclube dedicado pra criança. Na hora que o Estação... Deixa eu começar um pouquinho antes: o Estação nasce de uma proposta dos cine clubes de, nos anos 80, saírem daquele espaço pequeno, barulhento e desconfortável e se tornar uma coisa mais profissional. Quando o Estação se estabelece, junto vem (que obviamente era uma proposta dos cineclubistas) a equipe que inclusive trabalhava com criança, que tinha algum tipo de trabalho de cine clube com criança. Nesse momento, o que acontece, a sala de cinema começando a funcionar, um raciocínio de criação de espectador do público da manhã, tinha que ser feito alguma coisa pra crianças, escolas, etc. Então começa a se fazer de uma forma totalmente incipiente desde os primórdios do Estação, ou seja, desde o começo, alguma coisa que chamou-se Projeto Escola, que passava filmes pros alunos das escolas. 98% escolas particulares e as vagas que sobrassem nas salas seriam encaminhadas pras escolas públicas. Naquele então, o Estação comprou ou alugou (não me lembro exatamente) alguns títulos de filmes pra crianças e ficava passando; ficava chamando os professores e falando

³⁸ Coord. Oficina Cine-Escola - Programa educativo do Grupo Estação

da importância disso e tal. Nessa época eu nem tava tão próxima, nessa época na realidade eu trabalhava no Cineeduc fazendo outros tipos de trabalho, mas tinha contato, sabia o que tava acontecendo e tal. Então funcionava assim. E quando o trabalho vai tendo características melhores, especiais e tal, acontecem eventos que tiveram, realmente, maior divulgação e uma ressonância sensacional depois de ter sido um dos trabalhos mais interessantes do então Projeto Escola, foi quando veio a grande exposição do Monet ao Brasil, o Espaço conseguiu comprar os direitos de distribuição de um filme chamado... como é o nome? *O Jardim de Monet*. Não me lembro exatamente, é uma menina com um chapuzinho. O personagem era um livro, era a história de uma menina que sai da Suécia, vai encontrar com a tia e a tia leva ela num jardim e depois disso é um desenho animado e aí fez-se o Projeto Escola como as coisas deveriam acontecer, que é um Projeto Escola absolutamente integrado; o trabalho do museu foi um sucesso espetacular, sensacional. Essa vinculação de ir ao museu e vir ao cinema e ir ao cinema e ir ao museu também foi muito bacana, foi na época da inauguração do Espaço Unibanco. Então eles ocuparam o hall do Espaço Unibanco com ambientação da exposição, do filme e tal, e realmente o projeto deu um salto de qualidade, uma visibilidade muito legal. Isso foi exatamente na inauguração, praticamente na inauguração do Espaço Unibanco do Rio de Janeiro. Aí o projeto teve realmente uma visib... todo mundo começou a saber, saiu várias vezes no jornal, era um projeto muito bacana, tinha um trabalho muito legal...

Quando eu vim pra cá. Aí o que aconteceu? Aí o trabalho acontecia, Projeto Escola, tal, foi tendo um arrefecimento. Houve a separação do Espaço em duas partes: um povo que foi pra São Paulo e um povo que ficou no Rio e eu trabalhava naquele então em Niterói, no Espaço Icaraí. Fazia uma pequena atividade de exibição de filmes pra crianças. Na realidade eu tava trabalhando no café do Espaço Icaraí. Fazia uns trabalhos por fora, mas não tinha... Aí eles me chamaram pra vir pra cá pra cuidar de um projeto que tinha que ter uma característica diferente. Eu disse: “A única característica diferente que eu posso contribuir, como eu tenho uma relação muito forte com os movimentos sociais, escolas públicas, etc, a gente vai mudar a cara do projeto. Não vai ser mais um projeto pra escola particular e se sobrar vaga pra escola pública. A gente vai ter uma política de atração de todos ao cinema. E, óbvio, se a gente conseguir tudo que a gente conseguir a gente vai distribuir e vai ter. Isso foi em 1998. Aí o programa se transforma no *Programa Cine-Escola* e começam a aparecer os projetos que são os projetos que mais ou menos vão nortear os nossos trabalhos. Muita atividade com Terceiro Setor, atendimento às escolas particulares, sim, e a gente começou a encaminhar projetos pro poder público pra trazer prioritariamente as escolas públicas. Isso foi em 98, eu lembro porque eu comecei a trabalhar em 98 com público educativo. Em 99, a gente aprova junto com a prefeitura o projeto Cinema e Educação 24 quartos, prefeitura do Rio e aí foi o “boom” pra escola pública, né? Durou 99 e 2000, onde a gente fazia sessões itinerantes, não só aqui, como nas mais diversas salas da cidade, tinha lugar pras salas. Muitas vezes pagando altíssimo, um preço muito alto. Os donos das escolas não gostavam, mas eram meio que... era um projeto da prefeitura pra trazer criança de escola pública. Gostassem ou não eles acabavam cedendo porque tinham outras questões que estavam por baixo... enfim, não vem ao caso. E aí explodiu, porque a gente conseguiu uma verba e a gente conseguiu fazer mesmo. A gente discutir com os professores quais seriam os filmes que didaticamente seria marcantes ser exibidos e quais eram os filmes que politicamente, cinematograficamente seriam legais de ser exibidos. Naquele momento, a gente priorizou o cinema brasileiro e teve... foi um “boom”. Foi a única vez que a gente conseguiu documentar um trabalho que a gente fez. Foi o projeto *24 quadros*. E ali a gente formatou as sessões por debate, as sessões por debate com os professores. Quer dizer, ali nasce, nesse momento, nesse trabalho que vai acontecendo, é onde nasce as sessões pros professores. Porque era fundamental pra mim (e acho que sempre foi) que quem dá a aula visse primeiro o filme, avaliasse, refletisse e, depois disso, levasse o filme pra sala de aula. Ou seja, o professor que não leu o livro não pode sugerir o livro pra sala de aula. O professor que não viu o filme não pode sugerir o filme pra sala de aula. Então a gente cria a sessão pros professores antes, inclusive com a possibilidade do professor dizer “Ah, não, esse filme não tem nada a ver”. Então o que a gente fez nesse projeto em 99/2000: a gente tinha 5 ou 6 filmes e aí você tinha uma possibilidade de atender a todos os gostos. Claro, tem um que vai querer isso, tem outro que não vai querer; esse se adapta mais pra essa faixa etária, esse se adapta menos pra essa faixa etária; esse assunto eu não quero tratar, aquele assunto eu quero. Então a gente meio que dava a possibilidade, quero dizer, os filmes tinham sido selecionados depois de terem sido questionados, avaliados, etc, e aí a gente levava o debate a discussão primeiro pros professores. E os professores escolhiam: “Ah, eu quero vir na sessão desse filme”, “eu quero vir na sessão desse filme”. Como a gente circulava pelo município de uma forma geral, não necessariamente aqui, nos cinemas dos Espaço, a gente ia pra Campo Grande, a gente ia pra Nova Iguaçu, Guadalupe, Niterói, como a gente circulou, o professor sabia que o filme tal, que era aquele que ele queria ia ser exibido naquele período.

E onde aconteciam as sessões?

Elas aconteciam aqui e elas rodavam todo o município também. Tinha sessão aqui, tinha sessão em Niterói, tinha sessão... A gente avisou...

Beatriz: Era uma sessão por lugar?

Era uma sessão de cada filme por lugar. Na realidade, você tinha que exibir. Então a gente tinha 5 filmes, tiveram 5 sessões vezes x lugares ou x grupos de lugares. Eu não tô lembrada agora, mas eu acho que a gente fez 15 sessões de professores, eu acho que a gente fez 3 grandes grupos: grupo da região Leste (que é

Niterói, São Gonçalo, etc), a gente fez aqui do centro da cidade e a gente fez um grupo da Baixada, Campo Grande Santa Cruz, eu tenho impressão que foi assim. E aí os 5 títulos era passados naqueles lugares pra todo mundo, os mesmos debatedores que vinham pra cá iam pra lá e tal. Não necessariamente o mesmo debatedor era o que conversava com os professores, porque questões que os professores levantavam muitas vezes eram anotadas até elas serem colocadas depois no material dos alunos. O que pra mim é legal... foi nesse momento que a gente pôe dentro do festival do Rio a sessão dos professores. A gente formata a necessidade e a importância de uma sessão explicativa para os professores antes de qualquer coisa. E aí depois a gente reproduz a sessão com debate pros alunos. Eu acho que 99 e 2000, pra mim, como eu tava no momento que eu venho pra cá dá mais ou menos a característica. E por um acidente desses de percurso, uma coisa boa da vida ou qualquer coisa assim, filmes emblemáticos caíram na nossa mão. Cidade de Deus foi um que caiu na nossa mão pra fazer esse tipo de trabalho, Mauá caiu na nossa mão pra fazer esse trabalho, a gente trabalhou com a história do Rá-tim-bum, a gente trabalhou com Hans Staden, a gente trabalhou com alguns filmes, que não necessariamente tiveram conosco nesse momento meio que pegaram e aprenderam o esquema. Por exemplo, o filme Mauá eles montaram um projeto educativo deles, muito baseados na experiência que eles tinham aprendido com a gente. Eu acho ótimo, tem mais é que fazer mesmo. A gente preocupado com a linguagem cinematográfica e lembrando que a escola tá preocupado com o “pedagogês” (a gente não é da área de pedagogia, então a gente não sabe ficar passando conceitos pedagógicos, a gente vai fazer conceitos para cine-clubistas, de cinema. Mas o professor tá dentro do debate, o aluno tá dentro do debate, volta e meia questões do cotidiano de sala de aula se colocam. O professor que vai fazer ou conduzir o debate tem que também ter esse entendimento e eventualmente trabalhar isso com... tentando fazer as combinações de linguagem. O melhor exemplo disso é a história do Mauá: Mauá é uma história baseada num livro; é um romance que foi baseado num livro. Era um filme que foi feito, conceitualmente, pelos chefes da indústria brasileira, eles patrocinaram entre aspas, FIESP e a Federação das Indústrias (não a de São Paulo, mas a Federação das Indústrias), SENAI, etc, eles patrocinaram porque o Mauá era o seu patrono. Foi um grande líder então eles patrocinaram. Então óbvio que o filme defende a livre iniciativa, a posição dos empresários... O filme é um empreendedorismo do começo ao final. Então tem que ter clareza disso, tem que ter essa leitura que, muitas vezes, o professor não tem. A gente que trabalha com cinema tem que ter. Então essa é a primeira coisa. Claro que o filme trabalhou, pegou ícones da teledramaturgia brasileira pra fazer com que o filme fosse palatável. Então pegam dois atores que eles tão acostumado a ver na televisão pra ser palatável. E o filme romanceia algumas questões igualzinho na novela, por quê? Porque essa é a linguagem que o povo brasileiro tá acostumado e criaram o filme também pra fazer isso. Então, apesar de ser um filme histórico, etc, ele tem ingrediente que, se você tá discutindo cinema, linguagem, figurino, conteúdo, você tem que saber disso. Só que, no meio do filme, tinha uma cena de cama, meio insinuada, a Malu Mader aparecia grávida algumas vezes e lá pelas tantas aparecia que morria uma criança; tinha uma criança que morria e depois outra criança era enterrada. Então, sistematicamente, a primeira pergunta que as crianças faziam depois da explanação do professor era: “Moço, professor, quantos filho o Mauá teve?”. Mauá teve 18 filhos. Quando você disser “Mauá teve 18 filhos, dos quais 9 ele viu criar e 6 morreram depois dele”. Ou seja, dos 18, 9 “não vingaram”, morreram antes do primeiro ano de vida. O que significa morrer antes do primeiro ano de vida em 18.. e não sei quando, não tinha penicilina, etc? O que significa 6 ultrapassaram a ele, ou seja 6 sobreviveram a ele. Ele foi um homem que teve 70 anos de vida, 6 conseguiram sobreviver a ele, os outros morreram no meio do caminho. O que significa isso? O que significa ter 18 filhos? Aí você tem que dizer: “Naquela época não tinha luz elétrica, você sabe o que é não ter luz elétrica? É apertar no botãozinho e não ter botãozinho, é ter que acender uma vela...” E as pessoas ficavam absolutamente... Mas isso aí já era o cotidiano da sala de aula que reporta... Aí falava de camisinha, falava de biologia... Esse debate era fantástico, porque você trabalhava a questão do cinema, mas você trabalhava também a biologia, a geografia, a ciências, a história, etc, e que as pessoas não se dão conta; elas embarcam na novela e ficam querendo saber quem deu beijo na boca de quem, quando na realidade você não tá ali falando se é o fulano ou o siclano. Fulano está “interpretando” tal, siclano está “interpretando” tal. As pessoas, a maioria das pessoas, confunde um pouco personagem e... E aí se a atriz ou o ator fazem sempre um papel desse tipo, então a confusão é generalizada. Então, por exemplo, nesse caso do filme, ele tinha gente... a gente trabalhou, no caso específico, a gente foi chamado pra desenvolver... a execução do Projeto Escola, eles já tinham desenhado o Projeto Escola e a gente executou. Então tinha um material pro professor. Mas, por exemplo nessa parte de biologia, não tinha. Porque como eles não tinham preparado um material do professor (eles tinham feito, fizeram uma sessão de professores, sim), mas o material já tava pronto no dia da sessão dos professores. Aí a complementação dessas informações já tava pronto e nem ia fazer nova. Então quando a gente dizia: “Olha, tem que fazer sim a sessão do professor, ela é fundamental, mas você tem que dar um espaço, porque idéias vão surgir e coisas vão acontecer e elas têm que ser incorporadas. E aí você tem que pensar numa lâmina que você vai fazer depois, num texto que você vai fazer depois. Então pensa numa forma (gráfica, inclusive) que você possa acrescentar, porque esse já tava feito, o dinheiro já tava gasto...

Eles investiram...

Eles investiram, o material era de primeira categoria. Mas aí a gente tem que pensar: tinha CD-ROM, tinha material, era ótimo... Mas a gente tem que pensar: quem fez isso, por que fez isso e como era esse dinheiro?

Então o projeto do filme tinha um projeto educativo junto. E aí quando foi feito o orçamento, foi feito isso também e foi muito legal, nesse sentido foi muito legal. Eu posso ter essa ou aquela crítica a esse ou aquele material, mas só ter tido aquela iniciativa naquele então também foi muito bacana. Isso reflete, por exemplo: quando a gente mais tarde convocado pra fazer o *Samba é minha nobreza*, que não tinha nada a ver com cinema mas acontecia... eu falei: “Vamos, vamos fazer uma sessão de professores” ele não conseguia entender o que era a sessão de professores. “Vamos fazer uma sessão de professor, porque o professor tem coisa a contribuir” Ah, o projeto não é só educativo, é de samba, eu quero que as pessoas saibam o que é samba”. Eu disse “o professor tem coisa a dizer; ele pode tá 'viajandão', ele tá desacreditado, desvalorizado, mas volta e meia tem professor que tem alguma coisa inteligente pra dizer”. E foi o que aconteceu: com toda dificuldade ele fez a sessão do professor num ensaio geral - antes do ensaio geral de roupa (tem o ensaio geral que bota a roupa, que é o ensaio geral geral, mas tem um ensaio antes que ainda não vai de roupa, vai ser o ensaio final que o diretor já não abre a boca, não fala mais nada, mas é um ensaio. Nesse dia eu consegui uma sessão dos professores. E aí no debate que aconteceu depois, que estavam os músicos, estava o diretor, estava o Ermínio que era o diretor... que era o mentor intelectual do projeto, uma professora senhora falou assim: “Ó, tá tudo muito bom, tá tudo muito ótimo, tá maravilhoso, mas vocês esqueceram uma coisa fundamental: samba é dançado; vocês tão muito parados, vocês tão muito fechados. Vocês não tem uma moça, uma senhora que saiba dançar um samba de verdade? Não aquelas mulatas que ficam no “ziriguidum” de bunda de fora, mas alguém que dance um samba como antigamente ou como o samba de ver”. Aí acabou, tudo bem. Quando saiu de lá, o Ermínio: “Meu Deus, como fui esquecer a cabrocha, como pode!” No dia seguinte ele tinha arrumado a irmã do delegado, que era o cara que era o passista da escola de samba da mangueira, que era uma das cabrochas mais conhecidas, uma senhora que vinha numa elegância... No dia seguinte já tinha ela se apresentando, tinha um número específico pra ela e era um dos números mais aplaudidos do espetáculo. Então era um espetáculo de música que misturava cinema, etc e, no final da história, para o ouvido que é o educador, que tá acostumado a passar essa informação diariamente para os seus alunos, que tá ali, como eu digo, na frente de batalha todo dia, ele tem coisas a dizer. Então, nesse sentido eu acho que a contribuição que a gente deu foi isso. O que acontece: a gente leva isso como proposta ao festival, os professores adoram, óbvio, porque a gente passa sempre os filmes (*Tainá*, por exemplo, foi um filme que a gente fez uma sessão pra professores, o filme só entrou em cartaz um tempo depois. Qual foi o outro que a gente fez no festival uma sessão de professores? Me lembro que a gente fez uns 2 ou 3 anos de festival, 2 anos, antes de vir a proposta concreta mesmo. Depois a proposta se consolida nesses projetos. Aí a partir daí a gente consegue tirar a idéia do “Professor vai de graça ao cinema”, que foi uma proposta que durou 3 anos...

Beatriz: Fizemos aquele..., *Casa Blanca*...

Felícia: É teve um ano que teve, *Casa Blanca*, teve um ano que foi o *Nenhum a Menos*, teve um ano que foi aquele francês... era um que tinha uma história de uma creche, não era um documentário

Você estava falando que antes do OCE você trabalhava no Cineduc

Não, pois é, a minha história com o cinema começa no Cineduc onde em 76 eu faço o curso de cinema e educação, formação de professores.

Então, era disso que eu queria que você falasse um pouquinho: quando é que caiu a ficha pra você que cinema tem a ver com aprendizado que aí você começa com essa “cachaça”.

Não, não, não é bem assim não. A história é um pouco ao contrário. Eu... desde... 15 anos que eu dou aula (por isso que eu quero ir pra casa, já tô de saco cheio, não agüento mais). Durante algum tempo eu dava aula particular. Então eu ajudava os meninos da escola a passarem de ano. E teve um ano que eu fiz tanta aula particular que no final do ano eu viajei pra Europa com o dinheiro das aulas que eu dei. Eu fiz um acerto com a mulher que vendia as passagens: eu ia arrumar 15 meninos pra ela fazer a excursão (era uma excursão que sai 50, 60 cada garoto, cada menino), eu arrumaria pra ela uns 15 ou 12 aí ela me arrumava a passagem e eu ia arrumar o dinheiro. Quando eu falei isso na minha casa, meu pai começou a brigar comigo, porque... tudo bem ele não tem como pagar, sou eu que vou. Aí eu dei aula de agosto a dezembro das 12h às 19h todo dia e eu fiz dinheiro pra poder ir viajar. Eu disse para a pessoa que vendia as passagens: “Procura tal pessoa, tal pessoa, tal pessoa que elas querem viajar”. Ela vendia as passagens, muitos eram alunos de 15m 16 anos. E aí eu fui viajar no final do ano. Enfim, então eu brinco com educação já a muitos anos. Quando eu fiz faculdade de arquitetura, cheguei no final da faculdade e não queria mais brincar de arquitetura. Aí eu fui fazer dois cursos. Eu tinha dois lados, que era cine-clubista, trabalhava com criança, etc, e tinha o lado meu de paisagismo. Quando eu disse que eu não queria me formar em arquitetura, minha mãe falou “hã-hã-hã”, você vai se formar de qualquer jeito, querendo ou não querendo, inventa qualquer coisa. Aí eu fui pro Jardim Botânico fazer um curso de paisagismo. E por sorte naquele então eu fiz um projeto com um amigo meu que era uma estrada e tinha que pensar em paisagismo. Então a gente fez um curso pra ser aplicado ao projeto que tinha, porque na realidade a gente fazia... era um projeto de estrada, de construção de uma estrada pra uma firma de engenharia, mas que ela precisava dar um plus, um maiszinho, e aí ela ofereceu dois paisagistas, nós recém-formados, que estávamos tentando terminar a faculdade, mas a gente não conseguia e aí então a gente foi pro Jardim Botânico e passamos sei lá quanto tempo lá infurnados, tentando aprender alguma coisa e aprendemos alguma coisa de paisagismo. Mais ou menos nessa mesma época, eu já trabalhava com cinema e

criança, mais na área de cineclube, eu soube do curso que o Cineduc ia fazer pra formação de professores e eu fui, participei de uma turma, foi um curso que demorou uns 2 ou 3 meses, nem me lembro mais, mas que juntava um bando de cineclubistas, um bando de gente interessada em cinema e que começava a focar as pessoas não só pra cinema, mas pra cinema-escola, cinema-educação. Isso foi em 76. Quando foi em 77, eu fui chamada pra ir no Cineduc pra fazer parte da equipe. Eles tavam precisando... na realidade eles fizeram o curso porque eles tavam com uma proposta de ampliar o grupo e tinham conseguido, ou estava em perspectiva, de conseguir dar aula de cinema nas escolas. Já tinham algumas escolas que eles davam e outras precisavam ampliar. Na hora de ampliar o quadro, eles me chamaram e aí pegou o vício, e aí foi um inferno. Aí eu dei aula em 4 ou 5 escolas, não me lembro, obviamente comecei a fazer parte do núcleo do Cineduc e começamos a pensar projetos, sempre no viés popular, eu fiquei puxando projetos mais na área de escola pública e tal. Então dentro do Cineduc (já não me lembro exatamente o ano) eu pilotei um projeto que tinha uma atuação dentro da sala de aula de escola pública. Não lembro mais como foi isso, mas eu me lembro que não tinha metrô naquele tempo então e a gente ia dar aula na escola Pernambuco, tinha outro que deu não sei aonde, tinha outro que deu aula em Quintino... Tinha alguns lugares onde a gente formatou o projeto que naquele então não era nem projeto de cinema, era linguagem cinematográfica... Na realidade, não era nada disso: através da linguagem do cinema, ou da fotografia, ou do lúdico pode ajudar, vamos tentar tirar essas crianças da merda; vamos dar mais gás no ensino; vamos mostrar pros professores que de repente ficar “a”, “e”, “i”, “o”, “u” no quadro negro não funciona, mas se a gente brincar de letrinha a gente monta uma historinha, se a gente monta uma historinha, a gente pode fazer um *storyboard*, se a gente fazer um *storyboard* a gente pode fazer um filminho e aí vai... Se a gente não faz um filminho, a gente faz um livrinho, se a gente não faz um livrinho, a gente faz não sei o que... Enfim, formas outras de trabalhar a linguagem. A gente teve patrocínio e a gente trabalhou, mas foi o projeto que o Cineduc mais ganhou dinheiro.

Mas depois dessa época, muito avanço fez com que a linguagem do audiovisual se popularizasse, hoje cada dia que passa as escolas estão mais bem equipadas...

É, as escolas particulares sim, com certeza.

Principalmente as escolas particulares e as escolas públicas estão...

tão chegando, tão chegando. Os professores ainda têm um pouco de medo.

Mas por mais que algumas escolas invistam nisso, muitas acreditam ainda que o cinema é o lugar...

Mais ou menos. Peraí, vamos por partes: eu acho... porque aí tem três coisas que misturam... você sair do seu ambiente, o ambiente escolar, que é, mal ou bem, uma ambiente definido que eu chamo uma “bolha”, seja lá o que for, protegido... pode até não ser protegido, mas é aquele lugar conhecido, definido, demarcado, você circular pela cidade pra chegar aqui ou ali, pra mim, é um exercício de cidadania fundamental. Se você não tiver isso como hábito, amanhã você não tem espaço pra andar. Quanto menos você anda, ou seja, quanto mais você se infurna, a cidade vai te infurnar. Então essa é a primeira questão. O que eu acho que é fundamental, são 3 coisas diferentes: a experiência da saída da escola em grupo e em grupo escolar pra mim é fundamental. É a absorção e o conhecimento da geografia da cidade e o conhecimento. Porque a criança geralmente tá acostumada a ir com o pai pra casa da vó, pra praia, etc, “com o pai”. Senão vai com a escola, quando vai. Ou então não vai. E aí não vai a lugar nenhum. Então conhece aquele triângulo mínimo que é o caminho da escola pro trabalho, da escola pro trabalho do pai, etc. Então, qual é a função do educador? A função do educador é guiar, mostrar, ampliar. Eu quando era da escola me lembro que a escola fazia 4 grandes passeios por ano. Então o que era 4 grandes passeios? A gente ficava enlouquecido e era uma lembrança que eu sempre tive deliciosa. Uma era ir ao cinema, uma era ao teatro, uma era o museu e o último a gente escolhia, geralmente a gente ia pra praia de Paquetá, mas também só ia quem se comportava, quem tirava nota boa, aquelas coisas. Mas existiam variações do tipo... Dependendo do ano da escola que você tava, além de cinema, teatro e museu, você ia a uma fábrica... um jornal, ao zoológico, etc. Existia um... era pra te dar conhecimento do mundo, de tudo o que acontecia. Então isso é uma coisa que ficou muito na minha cabeça. E o passeio de “ir” era fundamental, porque você tem as observações, o caminho, o comportamento (aqueles que fazem bagunça, aqueles que não fazem), como é que a professora lida com essa situação, como é que ela prepara os alunos pra isso, etc. E eu me lembro que isso era uma coisa muito legal, eu adorava essa... em sendo aluno. É óbvio que na hora que eu virei professora, nunca que eu ia querer sair com eles, e aí a gente se dá conta das dificuldades que hoje acontecem, mas que, se você se deixar aprisionar, você tá ferrado. Você tem que lutar contra isso. A cidade anda muito violenta, então, o que tá acontecendo: as tecnologias tão facilitando, vão fazer com que você assista um filme na sua sala. Se você assistir um filme na sua sala, primeiro: ela não foi projetada pra você sentar 2 horas assistir um filme naquela cadeira. Depois: por melhor que seja a técnica áudio visual da escola, ela vai ser sempre muito menor que na sala de cinema. E terceiro: como a gente tá aqui, você pode perceber que os sons externos atrapalham o tempo todo. Claro: quanto mais bem equipada for a escola, a escola vai ter um auditório, uma cadeira... mas o auditório e a cadeira são pensados pra uma palestras e não pra um cinema. Todo o aparato vai ser proporcional ao assunto que aquela escola trabalha. São raríssimas as escolas que hoje tem um auditório de verdade com um teatro, um cinema. Talvez tenha uma ou duas, não sei se tem várias. Então têm auditórios que servem desde

apresentação musical da bandinha das crianças pequenininhas até um filme. Claro que o filme não vai ser exibido com qualidade. Claro que não vai ter o mesmo respeito, a mesma situação que há dentro do cinema. Bom, e aí você se isolou no seu mundo fechado com o seu grupo fazendo parte daquela mesma bolha. Quando a gente propõe a saída, a gente propõe um impacto com essa realidade. E mais ainda: quando a gente chega no cinema e tem não só a sua história como as outras histórias, ou seja: aquele veio dali, aquele veio dali, etc. Muitas vezes os professores não gostam, mas a gente tenta propor. E no que a gente é mediador a gente mantém minimamente a situação sob controle. Apesar de toda violência, preconceito, dificuldade, etc, nós fazemos o papel de mediadores nessa situação. E a gente dá as oportunidades pra todo mundo na hora que a gente passa o microfone, na hora que a gente faz o debate. Por isso que é super legal quando a gente consegue misturar uma escola pública com uma escola particular, escolas particulares de várias regiões da cidade, escolas públicas de várias regiões da cidade, porque cada um na realidade virou um pequeno gueto. Então quando você faz essa passagem num espaço público, e num espaço público de cultura, num espaço público que passa informação, todo mundo sai ganhando. Porque é uma luzinha, é uma faísca, é uma bobagem que sai daqui e vai prali, que você circula e que eu acho fundamental. Mesmo que a escola tenha hoje toda a tecnologia, a mais “tchanbanzanpan”, eu acho que a possibilidade e a oportunidade de você estar num lugar que é público então é seu e você valorizar esse lugar exista, você poder estar com outros grupos que também estão tendo aquela experiência ao mesmo tempo, é de uma riqueza que realmente não dá pra eu falar em palavras, não dá pra colocar.

Tem algumas áreas já tem mais hábito de ir ao cinema do que outras, por exemplo, o professor de História, Sociologia, Língua Portuguesa... Por que que você atribui pra algumas áreas, por exemplo, a minha área, biologia, poucos professores de biologia costumam ir

Por que isso? Porque eu acho que os professores são muito literais. É assim: filme “Olga” é História; eu sou o professor de História, resolve o meu problema.

É aquela coisa do filme ainda ser uma ilustração da (??)...

Exatamente. Então...

Beatriz: Funciona como um livro paradidático.

Felícia: Exatamente! E muitas vezes, a gente cansa de dizer “não é assim!”, mas acaba que é.

E o que falta pra esse professor que não ocupa esse espaço ainda começar a entender que o cinema também é um espaço de aprendizagem pra ele?

Conhecimento. Descobrir. Cair a ficha. Ter acesso. Muitas vezes ele não... não cai a ficha, entendeu? Falta o “click”. Vou te dar um exemplo que eu fiquei chocada, essa semana: professor-orientador de escola que vem aqui pelo menos 3 vezes por ano. Isso é um sucesso indizível. Muito bem. Ela queria trazer os meninos pra ver um filme. Eu falei “ Você viu o filme?”, ela disse “Não, mas me disseram isso, aquilo, aquilo outro”. Aí eu disse “Olha, vamos fazer o seguinte... eu acho que esse filme não serve pro seus alunos por isso, por aquilo”. Eu que tenho que vender filme pra ela disse:

– “Não, esse filme não serve por isso, por isso...”

– “Não, mas me disseram que é sensacional, maravilhoso, inacreditável, etc”.

– “Vamos fazer o seguinte: como eu quero manter você como minha amiga pra sempre, eu vou botar você numa sala de cinema pra você assistir o filme. Qual dia e horário que você pode?”

– “Ah, tal dia, tal horário.”

– “Eu sinto muito, esse poderia ter sido um filme que a gente faria no projeto Professor vai de graça ao cinema, mas o projeto tá suspenso, a gente não tem verba e tal, vou botar você dentro da sala. Não vou conseguir discutir contigo, o que seria o ideal, agora eu já vou começar a ponderar com você, porque tem questões que o filme levanta dessa ou daquela ordem, etc.”

– “Não, mas me disseram, porque fulana assistiu, fez o debate, fulano que é o diretor, que é o produtor...”

– “Concordo plenamente, só que eu acho que esse filme não é pra essa faixa etária.”

Aí consegui botar ela dentro da sala de cinema. Aí ela assistiu e me ligou:

– “Pô, Felícia, foi ótimo, adorei, dei gargalhadas, me diverti, etc...”

– “E aí, fulana?”

– “É, você tem razão, esse filme não serve pros meus alunos, não! Poxa, professor tinha que ver sempre o filme antes!”

Eu quis esmagar! Na hora que ela falou, eu falei:

– “Eu não posso acreditar no que você está me dizendo!”

– “Por quê?”

– “Eu fiz o projeto Professor vai de graça ao cinema durante 3 anos!”

– “Ah, Felícia, mas sábado de manhã é muito difícil, não consigo acordar...”

– “Você é professora de uma escola que tá careca de saber, tá careca de vir aqui!”

– “Pô, mas eu não tinha me dado conta...”

Atente: uma coordenadora pedagógica que é das que mais freqüentam isso aqui, vem pra todos os assuntos e que não cai a ficha. Se não cai a ficha dela que tá aqui, quase todo dia, imagina aquela professora que só vê

televisão, ou Sessão da Tarde ou Carga Máxima, Temperatura Máxima ou qualquer coisa assim, como é que vai cair a ficha dessa professora que existe um filme, por exemplo, *Diários de Motocicleta* e que o eixo guia, além de ser o eixo social, é um eixo que tem uma vertente médica, discute uma questão de Biologia, pode passar um assunto dessa linha? Ou pega um outro exemplo de um filme que fala sobre... Não vai! “Diários de motocicleta”, na cabeça dela, é beijo na boca do Gael ou é um filme de História, porque o Gael não é o Gael, ele é o Che Guevara antes de ser o Che Guevara. Só que não é nada disso! Se você quiser você pode pegar aquele filme e trabalhar ele sob o ponto de vista médico, entendeu? Integração médico/paciente, isolamento/não isolamento, castas na sociedade... Seiscentas coisas pra trabalhar...

A questão da hanseníase...

Felícia: No caso específico da doença, entendeu? Ou, sei lá, pensa outra coisa qualquer. Mas eu peguei esse como um exemplo porque foi um que uma vez a gente tinha pensado. Mas eu tô dizendo: não cai a ficha da pessoa! Ela é assim: “pa-pum”. O caso do “Mauá” é o melhor de todos: a gente discutia doenças sexualmente transmissíveis no filme do “Mauá”. Uso de camisinha, tabelinha, outro tipo de preservativo... menstruação... Isso era discutido no filme “Mauá”. E não foi porque eu quis, foi porque os alunos perguntavam. E, óbvio, você ia perder essa oportunidade? Não. Então, pro professor, não cai, não...

Mas não cai a ficha também por uma questão de formação, Felícia, porque o professor de História, por exemplo, tem as cadeiras específicas para o trabalho do audiovisual em sala de aula. Você tem isso nos cursos de História, você tem os cursos de capacitação de professor de História tá cheio de...

Não, mas ele não tá cheio com isso; ele tá cheio porque existem inúmeros filmes históricos. Ele não tá cheio porque ele foi trabalhar o audiovisual. Não. Ele tá cheio porque tem filmes históricos, sobre Luis XV, sobre Maria Antonieta...

Mas tem inúmeros filmes que retratam a ciência e nem por isso tem professor achando que o cinema é um espaço pra ele.

Felícia: Mas a quantidade é muito menor.

Beatriz: Eu acho que o filme que discute abertamente a ciência e tal geralmente ele é tão romanceado que acho que os professores têm um certo preconceito também de “qual a informação que aquele filme tá passando?”. Então eles sempre se esquivam. Já o professor de História ele gosta da história (embora também tenham diversas distorções nos assuntos e nos temas retratados), o filme histórico é um gênero já, ele gosta porque discute um tema que é do interesse dele e o professor de história já sabe que a história é sempre uma versão de alguém.

Felícia: É a versão mais trabalhada...

Beatriz: E o filme científico, o professor não trabalha muito essa coisa que cada um tem a sua versão pros fatos. Ou aquela informação tá errada ou não, ou aceito ou não aceito. Tem um pouco disso também. Então acho que não é muito da cultura do professor, gostar de filme científico. Ele se aborrece quando ele vê o filme.

Felícia: Tem muito pouco, ou então o filme é... são aqueles filmes extremamente didáticos, aqueles que a gente chamava didático, aqueles institucionais, didáticos, que aí é um filme um tanto quanto careta, que ele acha que é aquela coisa chata, que ele não vai interessar, que é aquela coisa mais burocrática. Nos últimos tempos... pensa um filme... por exemplo: o filme dos pinguins, que é um documentário, aquele “A Marcha do Imperador”. Teve muito professor de Geografia e Ciências, principalmente, que vieram trazer as crianças pra assistir o filme, porque retratava... era um documentário. Você podia gostar ou não. Mas vieram vários professores da área de Ciências, por exemplo, pra ver o pinguim, assim como estão vindo inúmeros professores pra ver “Uma Verdade Inconveniente”. Ou seja, de 600 filmes que tem aí, eu consigo lembrar só de 2. Agora, de História, tem uma enormidade... Obviamente... É porque é uma coisa óbvia. Porque claro que você pode fazer a leitura transversal, óbvio. Mas...

É isso que nós queremos.

Felícia: Sim, a gente quer leitura transversal. Mas você há de convir que é muito complicado pro cara, que tá acostumado com novela, fazer a leitura transversal. Eu fico 3 minutos na frente da televisão assistindo uma novela e faço uma leitura que a minha filha fica: “Ah, mãe, que saco, você não vê a novela, você fica aí dizendo que vai acontecer assim, não sei o que, não sei o que... Olha ali a Coca-Cola, olha ali a cerveja, olha ali vendendo não sei o que...”. “Ali tá passando a imagem que tem que ser bem sucedido, ali tá passando a imagem que o pobre tá sempre morando na miséria...” Em 3 minutos que eu fico em frente da televisão, porque a televisão é extremamente óbvia. Mas como as pessoas estão anestesiada e não tão acostumadas a fazer essa leitura transversal, elas absorvem e tudo bem. Se você pensar que um professor, por melhor que ele possa, um professor médio... ele tem pouca possibilidade de ir ao cinema, ao teatro menos ainda, a uma música, a não ser o pagode da esquina. Ele tem menos possibilidades porque esse tipo de coisa não é uma prática pública, devia ser uma prática pública, devia ser obrigado ao professor ir ao cinema, ao teatro, devia ter cotas em todos os teatros e cinema e o professor deveria ser obrigado a ir, gostando ou não, não interessa. E não é esse negócio de levar o ingresso para mostrar que fez as horas; tem que escrever alguma coisa sobre

isso, fazer prova... “Ah, mas ele não tem dinheiro”. Sei lá, tinha que inventar uma fórmula de alimentar, de animar, sei lá, alguma coisa, não sei. Quantas e quantas vezes a gente já não a atendeu professor que chegava com o ingresso para a gente dar atrás um... visto dizendo que ele veio, quando não veio p... nenhuma ele comprou ingresso do cinema para pagar as horas porque ele tá fazendo estágio de não sei das quantas. A gente sabe como são essas coisas: me engana que eu gosto, finge que eu finjo. Eu fico muito irritada com isso, eu acho que o que acaba acontecendo é que você só finge que finge que finge. Agora, se você começa a fazer o trabalho direito, esse trabalho funciona. E funciona tanto que sempre as pessoas não querem mais. O que me deixa também um pouco nervosa e irritada é que 90% dos bons projetos só acontecem uma vez; eles acontecem, passam como um furacão na sua vida, e vão embora. Se você consegue segurar o rabo do cometa, você até vai junto. Mas se por acaso naquele dia, naquela hora, naquele momento, naquela confusão o rabo do cometa escorregou da sua mão, a próxima vez que você vai ter oportunidade é tão longe, tão distante (tô falando até em relação ao próprio professor) que se perde, entendeu? Então, a continuidade dos projetos, e principalmente projetos de boa qualidade, são fundamentais para que você possa ter e só vai acontecer se a pessoa tiver o hábito. E se não tiver o hábito não adianta.

A continuidade depende muito do interesse público e como o interesse público é uma coisa muito difícil de se controlar, o que você... se você pudesse sugerir alguma medida, específica para o professor de biociências, voltado pro hábito com cinema, para trabalhar com cinema, você pensaria em alguma coisa?

Eu não estou nem pensando no professor de biociências, eu tô pensando no professor como um todo. Meu projeto... você se sabe qual é o meu projeto... é uma sala de cinema, que possa ter sessão de cinema pra professor e aluno de manhã, de tarde e de noite, seguida de debate o dia inteiro. Isso é um projeto que, no dia que acontecer, isso tudo vai se colocar, porque vai ter a sessão do filme de história, mas também vai ter a sessão do filme de geografia ou vai ter sessão do filme que perpassa tudo. Como o professor vai saber que ali todo dia tem sessão, ele vai um dia estar ali, mas é um negócio que todo dia tem. Por que você vai ao restaurante? Como é que o restaurante dá certo ou como é que o botequim dá certo? Você sabe que todo dia ele vai estar aberto para almoço e jantar. Aquele restaurante que abre o dia sim para almoço, o dia não pro jantar nunca funciona. Você já sabe que você vai chegar lá a primeira vez, a porta vai tá fechada e nunca mais você volta. Como é que funciona no cinema? O cinema funciona tendo ou não público; pode ser que não tenha ninguém, mas a sessão vai estar aberta. Ou seja, ele está te esperando. Como é que funciona o teatro? Tendo ou não público, ele vai estar ali. Se você faculta, se você propõe, se você investe, se você sugere, ele vai acabar acostumando. Eu, por exemplo, não gosto de ópera, não gosto de musical. Mas para dizer que não gosta de ópera ou musical, já foi em 500 óperas e 500 musicais. Eu digo porque eu não gosto, não tenho paciência, não tenho saco, eu começo a cantar, eu começo a rir. Eu não tenho o menor respeito. “Ah, é falta de cultura”. É, talvez seja, talvez eu tenha sido educada de uma forma errada para esse tipo de arte. É possível. Mas a essa altura do campeonato eu já sei porque eu já fui. Não adianta eu dizer que eu não gosto porque eu não fui; eu fui, no caso específico, obrigar a ir, então foi. Então o que eu acho em relação aos professores de uma forma geral é a seguinte: o quanto o professor de biociências teve a oportunidade de, ao terminado o filme, seja ele qual for, debater sob a ótica da biociências ou não. Ou pegar um filme e fazer a leitura transversal. Quanta oportunidade ele já teve? Provavelmente nenhuma, porque ou ele foi com professor de História, para assistir um filme de História, ele foi acompanhando porque a turma dele foi, ou ele foi, quando da formação dele e enquanto professor, o professor de História (digo de História porque é o mais bandeira, né, tem os outros também), o professor de História ou de Literatura levou ele para ver o filme, etc, e obviamente que o professor de Biologia não levou, passou aquele filme sobre mitocôndria, de onde vieram os bebês, enfim, aquelas coisas que não são... porque você pode ter um filme maravilhoso romance, ou qualquer coisa assim, que trabalha... Aliás, teve... o “Vamos falar de sexo”.

Mas a palavra “sexo”...

Falou a palavra... falou a palavra errada! Entendeu, não pode. Eu só me lembro de uma história que estava contando pra ela outro dia: eu fiz uma sessão pra terceira idade com o filme que se chamava “Túmulo com Vista”. Como é que você faz e lota uma sessão pra terceira idade falando que o título do filme é “Túmulo com vista”?

Eles não querem ouvi essa palavra!

Eles não querem ouvir. O que eu fiz: “Tesão com vista”. Estava escrito assim: “T... com vista”. Ao invés de falar “túmulo”, eu botei só a primeira letra e 3 pontinhos, “... com vista”. Então é um “tesão”, né? O filme era uma delícia, uma bobagem, uma história que o cara, a profissão dele é vender caixão, era um filme inglês delicioso. Mas como é que eu fazia uma sessão desse filme para eles? Não tive dúvida: “t” grande, 3 pontinhos “... com vista”. Na hora que chegou lá na frente, eu falei: “olha gente, vocês vão me enforcar, mas eu preciso falar pra vocês: o ‘t’ que tava ali não é ‘tesão’”. Aí aquele monte de velhinho: “Nhem nhem nhem”. Eu falei: “Eu vou contar pra vocês como é o nome do título, mas vocês não vão me bater, porque eu quero que vocês assistam o filme. O filme fala sobre um cara cuja profissão é agente funerário, mas assim como um é caixeiro, o outro é agente funerário, o outro é professor... Mas se eu dissesse pra vocês que era ‘Túmulo com vista’ vocês iam me

matar. Então assistam o filme.” Mas elas me beijam e me abraçavam tanto. O filme é uma delícia, um desses água-com-açúcar com gente de terceira idade, só que o cara... trabalhava numa funerária, ele maquiava os mortos. E aí, óbvio que você tem que passar isso para terceira idade. Então, é como você faz essa transversalidade. Imagina se eu dissesse praquelas senhoras que elas iam fazer uma sessão domingo de manhã, com café da manhã, um evento beneficente que ia render dinheiro para instituição delas, etc e o filme chamava “Túmulo com vista” . Elas iam me matar. Eu não falei em momento nenhum... Eu disse: “O filme é uma delícia, o filme é uma gracinha, a história é assim assim, termina assim...”. Só lembro de uma me dizendo: “Mas termina com Night and Day?” Eu falei: “Olha, termina cantando Night and Day, a mulher está com um vestido longo, o cara tá de casaca dançando num... passadiço de navio...”. Aí a outra falou: “Igual o... Titanic?” Eu falei: “Igual ao Titanic, mas não é baixo astral, porque o Titanic é baixo astral”; “Ah, então eu quero”. “Então tá bom, então vamos lá”. E mandei 100 velhinhas e velinhos lá, tomaram café, se refastelaram, mas saíram... até hoje ainda falam desse filme. E é exatamente isso: como é que você faz e como é que você apresenta a coisa. Agora, de vez em quando cai essas moscas nas nossas mãos, de vez em quando cai cada pepino que sai de baixo...

Beatriz: Posso ir e voltar, só para ver se o mundo não acabou?

Felícia: Pode. Não vai acabar, mas eu quero mais é que caia, desabe...

Felicia, me conta só um pouquinho sobre os professores que vem aqui, que participam do projeto...

Olha só, o projeto tá dando um tempo, porque a gente tá sem patrocínio...

Os professores que traziam os alunos, continuam vindo

Alguns vêm três vezes no ano que é um sucesso. Em princípio, na minha cabeça, cada escola deveria ir ver uma vez; ela vem três vezes no ano. Tem aqueles professores que têm por hábito vir, então é aquela história: é um hábito da escola sair, ir ao cinema uma vez por ano. Então essa os professor estão sempre procurando, querendo saber, se informando, etc. Tem aqueles que são os que não estão satisfeitos com o seu cotidiano em sala e querem temperar seu cotidiano em sala de aula, então esses também viriam para cá. “Eu quero levar nos alunos ao cinema, o que que eu vou fazer?”

Quais as principais estratégias usadas para captar o público?

Cobrar ingressos baratos: 2 [reais] e pra escola pública até 3, começando a ficar difícil com 4 mas mesmo assim a gente tá tentando segurar, e o aluno da escola particular dependendo com 5, 6 ou 7 da sala, então, depende. E a gente continua tentando botar alunos de escola pública misturados com alunos de escola particular, mas tem muito preconceito por trás.

IX.4. Exemplos de documentários sobre Oswaldo Cruz:

A relação de filmes abaixo pretende mostrar como figura de Oswaldo Cruz é marcante no documentarismo brasileiro. A articulação entre documentário e ficção aponta convergências e divergências nas pesquisas históricas e na linguagem.

A Revolta da Vacina



Apresenta a história da varíola, da vacina e da revolta popular de 1904, ocorrida no Rio de Janeiro, através de depoimentos de médicos, pesquisadores e historiadores. Traz, ainda, esquetes teatrais alusivas à Revolta da Vacina.

Duração: 23'

Ano: 1994

Brasil no Microscópio



Sintetiza alguns dados relativos à história do Instituto Oswaldo Cruz, onde observa o surgimento da pesquisa científica autônoma no Brasil. Destinado a um público amplo de estudantes e a profissionais que desejam conhecer o patrimônio científico e museológico do Instituto de Manguinhos, o documentário conjuga elementos do acervo do Departamento de Arquivo e Documentação e do Museu da Casa de Oswaldo Cruz com as principais e mais recentes conclusões de historiadores que se debruçaram sobre a obra de Oswaldo Cruz, Carlos Chagas e seus seguidores. São recuperados trechos de filmes históricos

sobre a campanha da febre amarela no Rio de Janeiro no início do século XX, a descoberta da doença de Chagas em Lassance-MG e as ações profiláticas da Fundação Rockefeller no Brasil. Destacam-se também as reproduções de um conjunto de fotografias de J. Pinto tematizando a construção do Castelo Mourisco e as imagens recolhidas durante as primeiras expedições ao interior do país.

Duração: 23'

Ano: 1987



Perfis e Personalidades: Oswaldo Cruz

Através da teatralização, o vídeo procura apresentar a história e a vida do médico sanitarista Oswaldo Cruz.

Produção: Academia de Filmes - Instituto Cultural Itaú

Duração: 32'

Ano: 1997

Pioneiros da Saúde - Uma nova ordem mundial



A história da ciência experimental no Brasil a partir da atuação de Oswaldo Cruz e sua luta para despertar na população brasileira uma nova consciência sanitária.

Produção: TV Cultura - SP/Fundação Padre Anchieta

Duração: 59'

Ano: 1995



Pioneiros da Saúde - A Europa curvou-se ante o Brasil

O desenvolvimento da ciência experimental no Brasil a partir da atuação de Oswaldo Cruz e de outros cientistas provenientes da época, levam o Brasil a ser reconhecido como um centro importante para pesquisa de doenças endêmicas e epidêmicas.

Produção: TV Cultura - SP/Fundação Padre Anchieta

Duração: 56'

Ano: 1995



A Revolta da Vacina

O Rio de Janeiro em 1904. As razões da Revolta da Vacina e a importância de Oswaldo Cruz, um dos maiores cientistas do país.

Produção: Fundação Roberto Marinho

Duração: 16'

Ano: 1994



Oswaldo Cruz e o nascimento da consciência sanitária

O surgimento da consciência sanitária no Brasil como resultado da atuação de Oswaldo Cruz no combate à febre amarela, à peste bubônica e à varíola e no saneamento urbano, ocorridos no Rio de Janeiro, no início do século XX.

Produção: Universidade de Brasília

Duração: 24' 50"

Ano: 1989



Oswaldo Cruz

Abordagem histórica da vida do médico e sanitarista brasileiro. Aborda sua infância, sua estadia no Instituto Pasteur em Paris e sua atuação a frente do Instituto de Manguinhos no combate às doenças que assolavam o país.

Produção: Departamento do Filme Educativo/INCE/MINC

Duração: 15'

Ano: s.d

IX.5. Entrevista com o grupo Teknê

Transcrição da Entrevista concedida pelos integrantes do grupo Teknê³⁹ Marco Braga, Andréia Guerra e Jose Claudio Reis

Data: 20/02/2006

Silvania Santos: Conte-nos um pouco sobre o trabalho do Teknê e de como tudo começou:

Marco: A gente se conheceu na UFRJ terminando a licenciatura, tinha um projeto lá chamado projeto Fundação de ensino – física tinha o ensino de física, química o de química, biologia o de biologia e matemática. E a gente começou a trabalhar é, de uma maneira no início até um pouco independente depois a gente começou a trabalhar em grupo. Quer dizer, formar um grupo de licenciandos que estavam bastante preocupados com a questão do ensino. A gente se formou e continuou lá.

Silvania Santos: Qual é a área de vocês?

Física.

Silvania Santos: Todos vocês?

Marco Braga: É. Mas a gente sempre teve. Primeiro a gente não percebia isso, eu só fui perceber isso depois. Que nós todos fazíamos física, mas tínhamos um interesse cultural mais amplo. É, a gente só foi sacar isso mais tarde porque começamos a nos conhecer melhor e descobrir que em determinados eventos que aconteciam nós estávamos sem nos conhecer. Estávamos presentes nesses eventos. Bom, e aí, é, em determinado momento, a gente continuou fazendo trabalhos lá. Um de nossos interesses é história da ciência. Nós tivemos presentes numa fala de um professor francês Pierre Thuillier, 40 e, na minha maneira de enxergar, eu considero o momento que ouvi o Pierre Thuillier falar foi um momento assim, marcante, pelo fato de que naquele momento, é, eu percebi que era aquilo que eu queria fazer claramente. Que ele vai apresentar uma temática do nascimento da ciência moderna, de uma maneira ampla. Ele não vai tratar apenas da questão conceitual da ciência, mas vai tratar do contexto cultural no qual essa ciência emerge. Bom, e aí a gente começou a trabalhar lá tentando focar isso. A gente começou a estudar o Pierre Thuillier, na época a gente não sabia francês ainda, tinha um professor que traduzia, é, e a gente começou a trabalhar em termos de ensino, com isso. Isso foi de 86, quando a gente se formou, até 92. Em 92 é, a gente percebeu que não dava mais pra continuar lá porque a universidade começava a colocar determinados entraves burocráticos que nos atrapalhavam mais do que realmente abriam espaço. A gente decidiu sair e formar um grupo de maneira independente. Com um pouco de medo porque não sabia até que ponto a gente iria conseguir manter isso. Porque não tendo a instituição, né? Embora a gente não ganhasse nada, não tendo essa instituição, a gente tenderia a, com o tempo, separar. Na realidade nós éramos quatro. Ai nos saímos, e já saindo, no momento que a gente decidiu sair, a gente saiu com um projeto de escrever livros paradidáticos sobre a história da ciência, mas que de alguma maneira abarcasse a questão da história da ciência de uma maneira mais ampla, de uma maneira cultural. Não só cultural, num ambiente histórico, que seria entender a ciência, é, relacionando a ciência com outras áreas, mas também de trabalhar outras mídias que permitissem o entendimento daquilo ali. A gente começou um projeto de escrever paradidáticos que são livrinhos de sessenta e poucas páginas, não chegam a setenta páginas, é, sobre determinados temas. E o primeiro obviamente, foi o nascimento da ciência moderna, e nesses filmes, nesses livros, no momento q a gente estava escrevendo, a gente, na estrutura do próprio livro criava boxes em que a gente fazia comentários do tipo cinema. Então, por exemplo, nesse primeiro, entra o filme *O Nome da Rosa*, como um filme que a gente faz alguns comentários sobre esse filme e entrou *Jurassic Park* também, que discutiu, pelo menos

³⁹ O TEKNÊ é um grupo de estudos e intervenção educacional que procura desenvolver projetos no campo da difusão de ciência e tecnologia. Nesses projetos a história e filosofia das ciências são utilizadas como importante ferramenta de reflexão sobre o papel da ciência no mundo moderno. O grupo vem desenvolvendo diversos projetos de forma isolada ou em parceria com outras instituições. Dentre eles encontram-se a produção de livros e materiais didáticos de história e filosofia da ciência, cursos de formação de professores, consultoria no desenvolvimento de projetos educacionais interdisciplinares e produção de filmes científicos. Fonte: <http://www.tekne.pro.br/>

⁴⁰ Professor de Epistemologia e História das Ciências na Universidade Paris VII. Foi um dos criadores da revista de divulgação científica "La Recherche". Escreveu diversos livros editados na França, dentre os quais "De Arquimedes a Einstein editado no Brasil pela Jorge Zahar Editor. Morreu em Paris em 1999.

a parte inicial dele, tinha uma discussão interessante sobre determinismo e tal, e alguns textos, por exemplo, de música, nesse por acaso tinha, poderia ter textos históricos dos próprios cientistas, teatro, literatura, agente cita o Galileu do Brecht e tal. A gente procurou manter isso, porque a gente sabia que todo mundo tinha interesse grande na questão do cinema e a gente procurou ao longo dos livros, essa coleção tem aproximadamente sete livros, sete livros pequenininhos...

Andréia: aproximadamente não, exatos!

Marco: exato né? ...e nesses livros a gente tinha mais ou menos essa estrutura: sempre citar um filme, sempre citar. Bom, a partir daí, a gente começou a trabalhar cursos de formação de professores.

Andréia: só um parênteses: eu acho importante falar, quer dizer, que essa coisa de trazer o cinema pro livro vem um pouco da nossa prática, enquanto professores, naquela época, professores de ensino médio que a gente usava esses filmes por exemplo, usava outros, como uma forma de abrir espaço para discutir a história da ciência que era o nosso tema para ser levado para a sala de aula. Então *O Nome da Rosa*, quando ele é escolhido, ele já era um filme que a gente vinha trabalhando antes de 96, já há bastante tempo. A gente já tinha criado inclusive uma técnica. A gente já tinha percebido que como os alunos por exemplo passar o filme inteiro e depois fazer discussões porque eles perdiam muito, então a gente já trabalhava com eles alguns trechos, a gente ia até um determinado momento, parava e fazia discussões e depois seguia até uma outra parte. Então a gente já vinha trabalhando, quer dizer, a opção de colocar filmes no livro, ela vem de um trabalho anterior. Esse filme é da década de 80 não é?

Marco: Aí a gente começa um processo que é, esse processo começa na COPPE41 Fizemos nosso doutorado lá e os cursos eram ministrados lá também. a possibilidade de oferecer cursos de formação de professores. Então a gente pensou num curso de curta duração: 16 horas. Nesses cursos a gente começou também a utilizar esses filmes, aí a gente passava, mas como o curso tem uma duração muito pequena, a cada aula eram quatro horas, quatro aulas de quatro horas, sempre tinha a inserção de alguma parte de algum filme mas não o filme inteiro. A gente indicava os filmes para os professores verem, alguns já conhecia os filmes porque a gente usava, começou usando obviamente *O Nome da Rosa*, a gente usava *Frankenstein de Mary Shelley* que é um filme muito interessante porque ele é muito, ele é próximo do livro da *Mary Shelley* um livro42 que permite uma discussão sobre a ciência interessante, o que mais?

Claudio: em algum momento o *Gattaca* que tratava mais questões de biologia

Andréia: é, agora o *Contato*, o *Destino* que é um filme egípcio que passou uma certa época no Estação, faz parte do acervo deles mas que não era muito divulgado então muitas pessoas nem sabem que ele existe, que conta a história de um filósofo que é o Averroes, *Senhores do Holocausto* que é um filme que trabalha a questão moderna, a questão da segunda guerra, da bomba atômica...

Silvania: O *Moça com Brinco de Pérola* foi bem depois não é?

Andréia: é foi agora quando a gente foi trabalhar com a Felícia43.

Marco: É, e aí a gente começou a escrever uma coleção, já voltada para professores, baseada nesses cursos. E aí aconteceu em 2004 a semana, *1 Semana Nacional de Ciência e Tecnologia* e nós tivemos essas reuniões e tinham várias instituições, e surgiu a questão: bom, tudo bem, o Teknê vai fazer alguma coisa? Bom, vamos fazer. Aí eu falei: pô a gente trabalha tanto com cinema, pô de repente a gente podia fazer alguma coisa ligada ao cinema. Aí foi quando eu entrei em contato com a Felícia, agente entrou em contato com a Felícia e a Felícia achou que era uma idéia interessante. Eu falei: Felícia, vamos fazer o seguinte: eu vou dar uma pesquisada no acervo do Estação, ah, o *Destino* é um filme que vocês tem. Tem no acervo de vocês. Mas aí ela liga para mim e fala: sabe aquela chuva que teve agora? Caiu exatamente na cópia. A gente não tem essa cópia mais. Aí eu falei: mas não dá pra levar um DVD? Ela falou: não, aqui a gente não trabalha com DVD, ou trabalha com 35 mm ou trabalha com o sistema *ramming* que vem de São Paulo. Bom, ao mesmo tempo, a gente falou com o pessoal da COPPE que a gente dava o curso, que de repente imaginar uma espécie de um curso que fosse é.. uma mostra de cinema. Porque o que a gente queria mesmo era realizar uma mostra. Aí o pessoal da COPPE topou. Aí eles programaram, em contato com o *Museu Nacional*, *Museu Histórico Nacional* e Museu de Belas Artes, seriam instituições interessantes, programar um filme para cada um desses museus, um filme na COPPE, bom aí eu falei: bom, e um filme no *Estação*. De repente a gente fecha o *Estação*. A gente montou, durante a semana, um monte de filmes, só que, no *Museu Histórico Nacional*, no *Museu Nacional de Belas Artes* e nos da COPPE seriam cinemas comentados, com interrupções das quais a gente entraria com inserção para fazer um comentário. Então seria seccionado, três inserções mais ou menos ao longo do filme. No *Estação* não dava. No *Estação* precisava passar direto. Aí que filme? Todos nós tínhamos visto o *Moça com Brinco*... E a gente tinha comentado, que tem alguma coisa sobre a questão do olhar, da ótica, de retratar uma época em que a ótica era uma coisa importante, que

41 - Coordenação dos Programas de Pós-graduação em Engenharia da UFRJ.

42 publicado originalmente em 1818, o título completo de Shelley era *Frankenstein ou O moderno Ptolomeu* (Monteiro, 2005).

43 FELICIA KRUMHOLZ – coordenadora do Oficina Cine-Escola, um projeto permanente do Grupo Estação.
<http://www.estacaovirtual.com/oce/contato.htm>

o empirismo era uma coisa importante. Aí eu falei: Pô é isso! Aí ligamos para a Felicia e falamos: Felicia, o filme vai ser *Moça com brinco de pérolas*. Ela disse: mas não tem nada a ver com vocês. Eu falei: tem sim, Felicia. Não esquentar a cabeça que a gente resolve na hora. Ta legal? Ela falou: ta legal, só tem um problema, vai ser no final do *FestRio*, e eu no *FestRio*, desligo. Se você ligar pra mim eu não vou saber nem quem você é. E o *FestRio* acaba e é na semana seguinte, então você organiza tudo, vocês fazem tudo, eu não quero saber de nada, só vou fazer o seguinte... A gente construiu uma câmera escura que é uma coisa que aparece no filme, e a Felicia quis a câmera escura, queria que a gente projetasse uma câmera escura que ela queria usar no *FestRio* que aquilo é o princípio de uma máquina fotográfica, ou da câmera também. A gente projetou uma câmera escura para ela. Ela montou uma câmera escura lá, aí no dia do filme, a gente começou a semana, começamos no *Museu Nacional de Belas Artes*, com o *Ponto de Mutação*, né, é, depois, no dia seguinte, *Museu Nacional de Belas Artes* com o filme *Destino*, a gente tem, a gente levou pra lá e passou. Aí a quarta-feira a gente teve um descanso. Quinta-feira na COPPE lá no Fundão, *GATTACA*, sexta-feira, *O Início do Fim* e aí no sábado, nós fomos pro *Estação*. A gente estava achando que ia ser um fiasco, porque a gente achava que o público, ao longo da semana não tinha sido muito bom, mas no *Estação* lotou. O que a gente fez foi o seguinte, passou o filme, depois fez um debate, naquele café. A gente levou uma pessoa de Artes, um professor de História e nós comentando a parte de Ciências. Foi um debate bastante interessante nesse dia porque tinham professores do *Instituto Benjamin Constant* que eram cegos e falar de um filme sobre arte, pintura, com professores cegos eu acho genial. A cor é uma das partes interessantes do filme, foi um debate bastante legal.

Jose Claudio Reis: uma coisa que eu gostaria de chamar atenção, que é um comentário que o Marco fez, que a Felicia havia feito, que a gente tem uma preocupação de que o filme não seja, pra mostrar ciência, mas que a gente possa, a partir do filme, fazer uma discussão mais ampla sobre ciência e a questão da cultura na qual a ciência é produzida numa determinada época. Existem influências outras e não apenas mostrar que o filme trata da ótica. A gente até faz referência, mas a gente está muito mais preocupado em discutir, por exemplo, o ambiente da Holanda naquele momento, o que a Holanda representou para a ciência, como é que a ciência se faz naquela época, em que medida que essas coisas se articulam com a arte, naquela época por exemplo, naquele filme em particular, e assim em muitos outros filmes a mesma coisa – pegando a temática que eles tratam, mas é ficção. A questão do momento em que aquilo é feito, a crítica que a autora, uma autora romântica quer fazer a ciência, como isso vai acontecer naquela época. Então, você busca usar os filmes para fazer uma discussão mais ampla, sobre a forma da ciência se constituir da forma da ciência se pensar ou da gente pensar a ciência. Levar os alunos a isso. A idéia que a gente sempre tinha era mais essa: mais do que discutir a própria ciência que estava por trás do cinema o que as vezes é muito difícil.

Silvania: e esse é o grande barato do cinema-educação porque usar um filme apenas como uma ilustração é reduzir muito o potencial da obra.

Marco: é muito interessante, porque no *Moça com Brinco de Pérola*, a gente fala do empirismo. Depois que a gente começa comentar, eles vão percebendo todo o cuidado que a moça tem lá fazendo a comida,

Silvania: preparando as tintas...

Marco: é, até na hora que ela está fazendo a salada, ela tem uma preocupação estética, e ela faz tudo com muito cuidado. Aquela hora da preparação das tintas tem uma característica meio laboratorial, mas mesmo quando ela está na cozinha, você nota que a outra que trabalha com ela, pega a carne de outra maneira, uma maneira brutalhada e ela tem todo um cuidado estético em tudo o que ela faz. A gente discute esse tipo de coisa. Quando a gente faz com os nossos alunos, de educar o olhar também, né? Esses cortes, que as vezes parece, são seccionamentos didáticos, as vezes pode perder o clima, esses cortes que a gente faz, eles tem um aspecto de, pegar um pequeno trecho do filme e discutir com os alunos esses trechos. Até para esmiuçar, porque eu acho que permite uma compreensão do restante, que é uma coisa que a gente faz há bastante tempo. Os cortes são bastante interessantes. O Nome da Rosa, quando a gente passava para os alunos, 2 horas e 10 e ia discutir no final, perdia-se muito. Então com alguns cortes ao longo do filme a gente vai esmiuçando os detalhes que eles viram há pouco tempo, vai ganhando uma dimensão. Você nota que ganha uma dimensão para eles grande...

Silvania: mas você não acha que os alunos perdem o sentido global do filme? Realmente é complicado trabalhar com um longa em sala de aula

Andréia: Você tem uma questão do próprio tempo. Um longa de 2 horas e 10 pressupõe que você muda toda a escola que trabalha com um tempo de 50 minutos. Esse foi um dos fatores que nos fez pensar em como resolver esse problema.

Marco: Sem o seccionamento fica enorme.

Andréia: ao mesmo tempo você demora muito tempo pra passar o filme. Mas em todos os dois casos, quer dizer, a gente trabalhou passando, talvez você perca um pouco do envolvimento que o filme vai te dar, mas você tem o outro lado que você ganha... Quando você trabalha com adolescente, quer dizer, o tempo de concentração, num espaço não adequado, eles não estão num cinema, né?

Marco: e tem um detalhe importante: isso a gente fez de uma classe social que não tem o hábito de ir ao cinema.

Andréia: a gente tem que ter muito cuidado porque quando a gente fala de um público de Zona Sul, que está acostumado a ir ao cinema e o de Zona Norte que não está acostumado a ir ao cinema e isso a gente fez muito numa escola que ficava, que fica no Maracanã, a gente não está mais lá, mas que atendia a um público muito... do subúrbio. Hoje você tem alguns shoppings mas não tinha, o tipo de filme que eles viam não é. É diferente de você pegar um tipo de público de Zona Sul que já está acostumado com essa linguagem. Isso é um diferencial. Por exemplo, no caso da Felícia, ela trabalha com escolas, é, não sei se eu vou falar uma grande besteira, mas professores que de alguma forma, algumas escolas são da Zona Sul, algumas escolas municipais, que o professor trabalha isso, mas as vezes, perde. A gente já percebeu isso, né, você leva para aquela sessão de cinema mas depois não consegue resgatar com um trabalho mais aprofundado. Tem um valor de ver um filme que está em cartaz. Tipo *Olga*, né? Todo mundo passou *Olga*, todo mundo levou a escola para ver *Olga*, porque discutia uma questão nacional.

Marco: se o filme não for muito denso é um filme de diversão.

Andréia: e a questão é assim: se você tem uma discussão política e uma discussão ligada a ciência... No caso do *Olga*, é um filme que prendia atenção e era extremamente global, não era um filme...era uma linguagem super acessível, não era um filme difícil de ser visto e com um tema muito, né, presente. Mas se você pega um filme como o *Moça com Brinco de Pérola*, pra você trabalhar com adolescente, a gente acredita, com a experiência, que esses cortes, você não vai cortar o filme no início. Tem que deixar entrar o clima, você tem que buscar o momento para fazer o corte, não é qualquer momento, esse corte já era planejado. Não é no momento que você percebe que os alunos estão cansados que parava.

Marcos: Os vinte minutos de filme tem o famoso *plim-plim* que eles estão acostumados nos filmes da Globo. Então você começa a notar que eles já ficam mexendo nas cadeiras, já começa a estar desviando a atenção, aí você para, sabe mais ou menos a onde, tem determinadas partes do *O Nome da Rosa* que a gente deixa rolar, mas coloca, chama atenção. Eu fiz lá no Santo Agostinho uma vez, como é o nome? *A Queda*? O pessoal levou, foi tranquilo. E olha que estavam, sei lá, duzentos e poucos alunos, todo mundo morrendo de medo que acontecesse alguma coisa, foi bastante tranquilo. Mas eles eram ratos de cinema. Por isso inclusive, ela (Felícia) deve ter pesquisa sobre isso. Ela roda um questionário “Qual foi o último filme que você viu” e acho que para os alunos também. Ela deve saber, ter uma idéia, desse público, como é a frequência. Se fizer com o pessoal das escolas, dos vestibulares comunitários, vai dar...

Andréia: mas eles frequentam. Talvez seja um público que frequente o cinema uma vez por mês.

Silvania: uma coisa que a gente se pergunta é assim, é muito comum a gente cruzar nas sessões que a Felícia promove com professores de português, história... mas é muito difícil ter pessoas das áreas científicas ali e principalmente levando alunos. É muito raro isso. Nos cursos de formação que vocês promovem, há uma demanda interessante? Existem professores interessados?

Andréia: na questão do cinema?

Silvania: É.

Andréia: isso é uma coisa que tem um grande impacto. Todos os cursos, né. Os filmes...

Marco: tem um detalhe importante: esses cursos são abertos as inscrições, os professores se inscrevem.

Andréia: porque existem cursos onde somos convidados pra dar o curso e é a escola que nos convida. O impacto de um curso desses é diferente de um curso promovido pela COPPE em que um professor, está livre ou não de fazer. Porque quando é a escola que convida não rola. Porque ele está sendo avaliado pela escola, quando ele está lá por livre e espontânea vontade, num espaço onde a escola não está presente, é muito mais interessante pra ele e o curso é muito mais interessante. E há uma receptividade muito grande em termos do filme, inclusive com depoimento de professores que depois usaram determinados filmes, sentiram interessante. Porque também a questão da história, eu acho que isso é uma coisa nossa de professores e não enquanto Teknê, mais enquanto professor, as vezes a gente também fica muito fechado. Esse ano mesmo, eu vou dar um exemplo, o menino que trabalha no vestibular, como é o nome, no cinema de domingo? Eles estavam discutindo os temas pra passar, é vestibular comunitário, e ela me pediu uma sugestão e um dos temas do ano tem que ser

mulher, “porque não passa *Moça com Brinco de Pérolas?*” Não foi aceito. Porque não é um filme político. Então tem um pouco desse olhar. O professor de ciência é muito alijado disso. A escola não permite que um professor de ciência vá ao cinema. Não é que um professor de ciência que de repente não quer, porque a escola acredita que o professor pra levar, tem de ser um professor de história, sociologia, e o professor de história, sociologia também acha que o professor de ciência não tem muito a dizer sobre o tema. É um círculo vicioso. Raríssimas vezes você vai levar uma turma e você vai convidar um professor de ciência pra ir. Você acredita que não tenha nada a ver. Ou você vai abrir espaço para que ele se coloque. Ao professor de ciência cabe ir ao planetário, ao MAST, ao Museu da Vida, esse tipo de coisa. E ao professor de história não cabe a ir nesses lugares, se eles quiserem vai ter alguma dificuldade, e cabe passar os filmes. E acho que isso é difícil você enxergar, porque pra escola sair com alunos não é uma coisa muito simples, desorganiza todo o seu habitat e ela não vê com bons olhos, não sei se ela não vê com bons olhos, mas há um certo limite nisso também. E os filmes são os filmes que estão em cartaz. Também tem isso, os filmes que você vai levar no Estação, são os filmes que estão em cartaz. Nem sempre dá para você fazer uma discussão científica num filme que está em cartaz.

Marco: a gente teve uma experiência agora com a Felícia que foi trágica. Dia 12 de fevereiro foi o Darwin Day. Como a gente esteve presente no Darwin Day do ano passado, na livraria da Travessa, com palestras e tal, o pessoal que organiza lá em São Paulo entrou em contato com a gente perguntando se a gente não queria fazer nada de cinema aqui. Aí eu falei: bom, vamos tentar. Ligamos para a Felícia e ela disse tem um filme ótimo, que tem a ver: *O Elo Perdido*. Só que não entrou em cartaz ainda. Ela falou: é um filme assim: sessão da tarde. Aí a gente foi na Internet, consultou a sinopse do filme e dissemos: Felícia, não importa, sessão da tarde ou não, no debate a gente toca fogo nesse negócio. Se for uma porcaria a gente fala que é uma porcaria. Aí houve o seguinte problema: como o filme não tinha entrado em cartaz ainda, a gente ia fazer uma pré-estréia. Para fazer uma pré-estréia, o exibidor em São Paulo tem que ceder o filme. Para eles cederem o filme a Felícia sabia que eles iriam exigir que o filme entrasse em cartaz imediatamente e agora é hora de *Oscar*. Não dá pra entrar agora. Aí a Felícia falou: você liga pra ele e pede. É uma concessão pra você, a gente não está nesse esquema. Você pede. Aí eu pedi e o cara falou assim: cinco mil reais! Eu falei assim: olha, eu não tenho como te pagar cinco mil reais porque eu não consigo fazer bilheteria pra isso, é uma sessão só...

Andréia: o cinema tem preço promocional e ainda tem que pagar o Estação pra isso.

Marco: tem que tentar um “*Professor Vai a Escola*”⁴⁴ aí ele foi falar com a Felícia e a exigência dele é que o filme entrasse em cartaz imediatamente. A Felícia disse: eu garanto entrar em julho. Aí ele disse: em julho não me interessa não. Porque ele também sabia que o filme não era bom. Aí, acabou que não teve, né?

Claudio: Mas acho que isso que a Andréia colocou sobre a sua pergunta, tem uma questão também que é, muitas vezes o filme tem uma questão temática propícia mas que são científica maior e então de uma forma fica mais difícil, mas quando você pega um *Moça com Brinco de Pérola*, também vai dos próprios professores da área de ciência conseguir enxergar no filme uma discussão mais interessante, uma discussão que possa ser feita. Na avaliação da Felícia e de outras pessoas “o que vocês vão discutir ciências num filme desses?” Um filme de arte de um pintor, especificamente, da obra, de uma obra de um pintor, e que deu pra gente fazer uma discussão. Então esse é um motivo para outros professores verem com bons olhos. O que a gente tem que perceber é que pra gente fazer esse tipo de discussão, a gente tem que articular muita coisa. Você vai ter que articular não só o seu conhecimento de ciência, mas outras questões. A questão cultural que está envolvida. Então isso não é uma coisa muito óbvia. Alguns filmes são óbvios. Outros não são tão óbvios assim pra você conseguir fazer articulações. Quando a gente propõe isso aos professores, normalmente eles tem uma receptividade muito boa. Eles acham bastante interessante. E realmente porque depois dá pra você fazer discussões com os alunos que agreguem outros professores também e você pode fazer uma discussão interdisciplinar a partir de uma temática única.

Silvania: nesses trabalhos com professores vocês atuam só com professores de biociências?

Marco: nós começamos dando o curso para professores de ciências, mas a gente começou a perceber, da nossa parte, que a gente começava a articular muitas coisas, e começou a abrir. Começaram a aparecer pessoas de outras áreas e o último que a gente deu foi aberto pra todo mundo.

Andréia: mas houve uma demanda, né?

Claudio: é professores de português, de inglês, história, artes...

Andréia: porque esse curso é especificamente de História da Ciência em si. Então ele, o próprio tema “História da Ciência” já é interdisciplinar.

⁴⁴ Ele se refere ao *Professor vai de graça ao cinema*, um projeto do OCE que promove sessões gratuitas para os professores com debates no final. O objetivo desses eventos é a captação do público escolar.

Marco: e a educação, ela é feita para: história, filosofia, física, química, biologia. Mas aí, acho que um passava pro outro, e aí começou a aparecer literatura, (ANDRÉIA: português, artes, matemática) religião. Foi aparecendo um monte de gente. Aí ninguém recusava, todo mundo pode fazer.

Andréia: o curso é gratuito.

Marco: você trabalha só com filmes comerciais?

Silvania: não...

Marco: Não, não. É porque eu ia falar que nós tivemos duas experiências que não foram comerciais. Uma foi na mostra “Ver Ciência” no Centro Cultural do Banco do Brasil. A gente escolheu um filme sobre Einstein, quer dizer, eles colocaram na programação, sobre Einstein e a gente praticamente fechou com os nossos alunos do Pedro II, do CEFET pra umas duas ou três sessões.

Andréia: as sessões, quer dizer, nosso intuito com essas sessões é que depois tenha alguma volta. Não é simplesmente ir ao cinema e depois... mas é que tenha alguma discussão ali, né? Esse no Ver Ciência, depois a gente promoveu ali mesmo um debate.

Marco: Nem foi um debate. Nesse caso foi uma atividade prática que foi feita ali mesmo.

Andréia: o curta de 24 minutos foi em 2004, né?

Marco: é e teve uma outra atividade, que é mais atividade do Claudio ou da escola do Claudio que é a EDEN, é, que foi uma sessão, de curtas no Estação. Em que os...

Claudio: a gente chama alguns diretores dos filmes que passam, esse ano foi sobre “Ciência e Fé” e eu levei o Marco para comentar, fazer algum comentário a respeito desse tópico.

Silvania: o EDEN é uma escola que sempre leva os alunos ao cinema...

Claudio: sempre. Agora mesmo essa semana, vai amanhã assistir Crash no Estação. Ele mantém uma ligação muito próxima lá no Estação. Vai assim, no mínimo, umas três quatro vezes a escola inteira lá no cinema. Fora esses eventos de curtas.

Silvania: fala um pouquinho dessas atividades que vocês realizam com os alunos depois dos filmes. Em geral vocês fazem um preparo com os alunos antes?

Marco: o filme está inserido dentro de alguma temática. Então, por exemplo, essa escola que a gente trabalhou no Maracanã, essa escola era uma escola que a gente tinha participado da criação dela. Então essa escola estava muito na nossa mão. No sentido de que os professores eram todos amigos nossos, então a gente montou uma estrutura porque essa era uma escola diferente e aí, ao longo de um semestre inteiro havia um trabalho cuja temática era essa: o nascimento da ciência moderna. Então, várias atividades ao longo do semestre giravam em torno desse tema. O semestre iria terminar com um julgamento, que seria uma pergunta se na idade média houve atraso ou não da ciência. Seria uma pergunta do tipo “a igreja atrasou ou não?” Mas a gente não queria usar a palavra igreja pra não ficar muito... E aí é uma das atividades de preparação para esse debate, foi exatamente passar o filme, que era *O Nome da Rosa*, e era uma coisa que pegava o professor de história. Todo mundo tava. Basicamente foi uma manhã inteira passando filme com todo mundo. No final foi exatamente esse julgamento, na realidade, no início era um julgamento simples, mas a medida que a gente repetiu essa atividade com os alunos de outras séries, acabava sendo uma peça de teatro. Por exemplo, tinha um grupo que ia defender, um grupo que ia acusar e outro julgar. Eles tinham que trazer testemunhas. As testemunhas poderiam ser, por exemplo, Leonardo Da Vinci, a pessoa que viesse ali teria que falar como Da Vinci, teria que conhecer muito bem. Ou vão trazer um monge franciscano. Um frade franciscano da idade média. Eles já tinham lido sobre alguns frades, por exemplo, *O Nome da Rosa* trata, William de Ockham⁴⁵ quer dizer o William de Baskerville no filme é Willian de Oukran no mundo real. Então por exemplo, se Willian de Ockham viesse testemunhar, ele iria falar como se fosse. Então, o cinema seria para incorporar, para que ele pudesse viajar para aquela época e se interar de algumas coisas já que tem uma possibilidade grande assim de...

Claudio: é, todos os filmes que a gente passa é mais ou menos isso, eles estão inseridos dentro do trabalho, na série que a gente está dando aula, a gente busca tentar articular com outros professores a possibilidade de um trabalho coletivo. Que possa, o filme servir, ou como um pontapé para uma discussão, ou o filme servir como a culminância de uma discussão anterior. A gente vai usar o filme para fechar um trabalho para que eles percebam alguma coisa. Você sempre tem essa questão. Você nunca está ali por si só, o filme nunca se esgota nele. A idéia é sempre que possibilite uma análise maior, normalmente agregando novas pessoas, outras disciplinas para dar mais riqueza à análise. Só que nem sempre dá pra fazer, porque depende dos parceiros... Tem uma porção de professores que não faz essa

⁴⁵ William de Ockham (1280-1349), frade franciscano e filósofo que nasceu na Inglaterra e foi extremamente perseguido pela hierarquia da Igreja. Morreu no exílio na Baviera (Alemanha).

discussão, não quer fazer. Por incrível que pareça não estão dispostos a isso. Então as vezes tem anos que a gente consegue fazer uma coisa melhor do que outros anos ou não consegue fazer, de acordo com a característica da escola, dos colegas que trabalham com a gente. Que a gente não encontra com colegas nos mesmos dias porque eles trabalham em outro lugar. Pra gente, todas essas questões são questões importantes que interferem no trabalho diretamente.

Marco: Só porque a gente está citando esses filmes mas está esquecendo de alguns outros. Nessa escola, a gente tá falando das atividades com adolescentes do turno da manhã. Mas agente também trabalhava com os trabalhadores a noite. Os trabalhadores a noite, sendo trabalhadores das indústrias de telecomunicações, a gente discutia a centralidade da questão da técnica. Então, é, por exemplo, alguns outros filmes também eram utilizados para essa discussão como: *Guerra do Fogo*, que dirigido por Jean-Jacques Annaud que é o mesmo diretor do *O Nome da Rosa* e o Chaplin é... *Tempos Modernos*. Pra exatamente discutir essa questão do próprio trabalho, então quer dizer, eram filmes que de alguma maneira a gente trabalhava com os trabalhadores também. Era muito interessante porque era um olhar totalmente diferente.

Andréia: é muito interessante trabalhar com pessoas que não estão acostumadas a ir ao cinema. É muito interessante, muito rico. Porque uma coisa é você levar da escola igual o Claudio trabalha – o EDEN, que são ratos de festival. Outra coisa é você pegar esses trabalhadores, que até pela falta de tempo não vão ao cinema, pela localidade. Nessa mostra, há primeira semana nacional de ciência e tecnologia, num dos dias da COPPE que foi o *GATTACA*, foi um grupo, existe uma escola em São João do Meriti, que é uma escola que é na verdade uma escola informal, ela dá formação profissional, mas não dá diploma. Ela dá conhecimento técnico e ajuda o jovem a se colocar no mercado de trabalho. Dá informática, o curso de informática, pra trabalhadores. Chama-se tabelis. E eles levaram um grupo de alunos lá nesse filme, na mostra. E foi muitíssimo interessante depois o depoimento deles. Pessoas que não tinham ido ainda à universidades, até pela localidade, são pessoas de lá, vivem muitos desempregados que estão querendo se colocar no mercado de trabalho, e que não tinham acesso e foi uma discussão interessante. A participação deles foi muito interessante. Com o filme, com o próprio debate. É uma experiência bastante legal essa coisa de trabalhar com quem não tem esse olhar, não tem o cinema como uma linguagem, a não ser os filmes que passam na televisão, enfim.

Silvania: até pela novidade parece que eles vão sorvendo cada minuto, não é? Por outro lado é muito bom também criar o hábito. Você conseguir chegar numa escola que não existe o que está no EDEN e ver isso acontecer...

Andréia: mas é. A idéia é justamente. Lá no *Graham Bell*⁴⁶ era justamente isso se incorporar. Era uma prática que se repetia, não era uma coisa pontual. Tanto para os alunos da manhã como para os alunos da tarde. Aí na sala de ciências tinham professores de português, de literatura, de história, quer dizer, isso era uma preocupação: que essa linguagem do cinema estivesse presente até como uma forma de apresentá-los.

Silvania: vocês estavam falando da coleção para professores. Já publicaram essa coleção?

Andréia: é de História da Ciência. Ela nasce desses cursos. A proposta são cinco volumes, já tem três publicados.

A entrevista termina com os três me mostrando os livros. Eles mostraram que dentro da estrutura dos livros dos alunos tem as indicações dos filmes. No final dos livros dos professores também tem uma sessão com o tema “a ciência no universo da cultura” com indicações de teatro, iconografia, literatura...

A entrevista terminou com os agradecimentos a generosidade do grupo por nos dar tanto tempo e informações preciosas.

⁴⁶ Colégio Graham Bell, pertencente ao Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias de Telecomunicações (SINTTEL).

IX.6. Entrevista com os Autores

IX.6.1. Moacyr Scliar

IX.6.1.1. Entrevista 1

Transcrição da entrevista concedida na Fundação Oswaldo Cruz

Data: 11/11/2006

Na nossa pesquisa estamos trabalhando com o filme “Sonhos Tropicais”, por isso nós gostaríamos de saber como nasceu a história que deu origem ao filme.

Bom, o livro nasceu de uma proposta da editora Companhia das Letras que estava fazendo uma coleção de romances baseados em figuras históricas importantes. A proposta me foi feita e eu disse para o editor que não havia nenhuma figura que me desencadeasse nenhum processo criativo e ele me perguntou: quem sabe o Oswaldo Cruz? O Oswaldo é uma figura que, para quem trabalha com Saúde Pública como é o meu caso, um veterano sanitarista, é uma figura muito presente, mas presente não quer dizer que a gente conheça. E quando ele me falou isso eu me dei conta de que eu sabia muito pouco a cerca do Oswaldo, da pessoa do Oswaldo e até vi isso como um obstáculo para que eu pudesse escrever o texto. Mas ele insistiu e sugeriu para que eu viesse aqui à Fundação e que procurasse material e pesquisasse a respeito do Oswaldo Cruz para decidir se a partir daí nascia o romance. E eu vim aqui de fato, fiquei pesquisando intensamente, não só aqui como também na biblioteca nacional e uma coisa que também não é habitual para quem escreve ficção, pesquisar dessa maneira, mas quanto mais eu pesquisava mais fascinado eu ficava com a figura do Oswaldo Cruz. Aí eu me dei conta de que nós sabíamos, pelo menos assim o grupo de médicos sanitaristas de Saúde Pública do qual eu faço parte, sabíamos muito pouco sobre Oswaldo Cruz. Nós sabíamos um pouco sobre o trabalho dele, mas não sabíamos sobre ele, pessoa, dentro do contexto histórico do qual ele se situava. E era uma coisa absolutamente fascinante. Tanto foi assim que a certa altura eu me perguntei se o que eu deveria fazer era um texto de ficção ou uma bibliografia porque a vida é um romance. A gente diz isso sobre a vida de muitas pessoas: Ah! A vida de fulano daria um romance. A vida dele é um romance. Porque uma vida relativamente curta, extremamente complicada,

Produtiva.

Produtiva e, sobretudo uma vida que foi o reflexo de uma série de tensões existentes no Brasil daquela época e no mundo. Oswaldo Cruz é uma figura que a gente chama de figura paradigmática. Muita gente sabe que Oswaldo Cruz tem essa importância. Na época em que eu estudava medicina, por exemplo, havia um culto à Oswaldo Cruz, uma espécie de endeusamento, do homem que se sacrificou que morreu jovem, etc. Em contrapartida havia uma série de críticas em relação a ele porque ele era um homem que era descrito como autoritário que provocou uma revolta popular, então a pergunta é: quem é o Oswaldo Cruz? Ele é aquela figura heróica, mítica ou ele é essa figura autoritária? A resposta é que ele é as duas coisas. Isso do ponto de vista da ficção é a situação ideal porque quanto mais contraditório é o personagem tanto mais rico ele é, tanto mais ele incita a possibilidade de criação de um texto ficcional. Então quando eu mergulhei, realmente foi uma coisa que eu escrevi com entusiasmo e eu acho que pesquisar sobre Oswaldo Cruz foi uma porta de entrada para a realidade brasileira que era uma parte da história que eu particularmente não conhecia.

Como foi o processo da adaptação do seu livro para a tela?

Bom, eu fui procurado por esse jovem cineasta André Sturm, de São Paulo, que tinha lido *Sonhos Tropicais* e tinha gostado muito e queria fazer o filme. Eu sou muito procurado por cineastas querendo adaptar livros meus, mas na minha experiência, isso raramente dá certo. As pessoas têm boas intenções, são entusiasmadas, mas quando chega à hora de levantar o dinheiro é realmente muito difícil. Eu acho que a maioria dos filmes brasileiros naufraga antes de sair do roteiro. Mas ele é um cineasta sério e eu sabia que ele levaria a cabo a tarefa, de modo que eu cedi os direitos para que ele pudesse adaptar. Quando isso acontece, o escritor fica numa situação ambígua porque uma coisa é o livro outra coisa é o filme. Todo escritor sabe que não vai encontrar na tela aquilo que escreveu. Algumas pessoas ficam extremamente contrariadas com isso, por

exemplo, João Ubaldo Ribeiro, que é meu amigo, meu colega de Academia, se frustra com muitas adaptações que fizeram. Por outro lado, Jorge Amado, com quem eu convivi uma vez me disse que quando ele cedia uma obra para adaptação ele esquecia que ele era o autor, porque sabia que o diretor iria produzir uma coisa completamente diferente do que ele produziu e que ele aceitava isso, afinal um filme era um trabalho de recriação e não um trabalho de reprodução. Então eu disse para ele (Sturm) que poderia fazer a adaptação, desde que não violentando a verdade histórica, e me coloquei a disposição, sobretudo nas questões técnicas.

E você conseguiu acompanhar?

Eu acompanhei muitas coisas, me reuni com eles muitas vezes, mesmo assim o filme tem uns errinhos, por exemplo, tem um momento em que é aplicada a vacina antivariólica com uma seringa e isso nunca foi assim; mas tirando esses detalhes realmente o filme é fiel ao livro e é fiel à realidade histórica. É claro que ela foi romanceada, mas o espírito da trajetória de OC, incluindo a Revolta da Vacina, está ali muito bem representado. E ele fez uma coisa que não estava no livro que foi incluir uma personagem feminina. Porque ele estava trabalhando com uma história que tinha muitos personagens masculinos,

E essa Esther cresceu, não é?

É, essa Esther cresceu e na realidade ela é uma personagem possível. Ela não está no livro, mas é uma personagem possível naquela época porque essa é a época também que coincide com o tráfico das mulheres da Europa para o Brasil, sobretudo da Europa Oriental, da Polônia, da Rússia, que eram trazidas por traficantes para serem prostituta na América Latina. O grande pólo era Buenos Aires onde essa rede tinha doze mil prostíbulos, era uma coisa incrível. Outras cidades da América Latina também tinham aquelas Polacas que ficaram na história do Rio de Janeiro. Porto Alegre também, eu, aliás, atendi quando era médico recém formado uma dessas mulheres cuja história eu reconstitui. Tive que ir a Buenos Aires para fazer isso e é uma história fascinante porque são duas aproximações da realidade brasileira: uma do Oswaldo Cruz, brasileiro, nato e que tem que descobrir a população e outro de uma mulher que é prostituta, que vem da Europa e que chega a essa mesma realidade dessa mesma maneira. E eu acho que isso foi muito feliz e que deu uma outra dimensão ao filme. A atriz é muito boa, então essa adaptação, quando ele me perguntou eu concordei inclusive porque uma das coisas que a diretoria de Saúde Pública dirigida por Oswaldo Cruz fez foi à questão da fiscalização da prostituição. Até numa exposição que se fez há algum tempo atrás sobre Oswaldo Cruz tinha a lista dos gigolôs que exploravam as mulheres que foram presas e que foi objeto de um outro livro meu que é chamado “Ciclo das Águas” que eu falo disso. Então eu acho que nesse único detalhe que destoou do livro, ele foi muito feliz.

No nosso estudo, nós estamos particularmente interessados em pesquisar como o cientista é representado tanto no livro quanto no cinema. Então como foi consolidar o personagem Oswaldo Cruz no seu livro?

Não foi muito, quer dizer, não foi nada difícil ver como Oswaldo Cruz era avaliado pela mídia, pelos intelectuais da época porque ele ficou, digamos assim, no palco brasileiro daquela época. Um pouco mais difícil foi saber como ele era. A verdade é que ele era um personagem até certo ponto estranho. Ele era uma figura muito complexa. Não era aquela coisa de cientista dedicado exclusivamente à ciência, ele tinha seus sonhos, suas fantasias. Eu acho que esse prédio reflete essas fantasias orientais dele. Ele lia muito, ele participou em eventos históricos, ele foi testemunha do caso Dreyfus⁴⁷ na Europa, ele foi membro da Academia Brasileira de Letras. A entrada dele na Academia, eu li o discurso dele para o patrono que era o Raimundo Correia, aquele das pombas, e é uma coisa curiosa porque todos os discursos nesse sentido são elogiosos, o meu foi, o dele não. O dele é extremamente satírico em relação a Raimundo Correia, porque o Raimundo Correia tinha um medo, um verdadeiro pânico de contrair varíola, que era muito freqüente naquela época. O Oswaldo Cruz debocha disso, é muito interessante esse discurso, é surpreendente, e muitas outras coisas da vida dele são surpreendentes também. Então ele é um personagem complexo e como eu disse, não deu para explorar todos os meandros da personalidade dele, mesmo porque, à distância isso é muito difícil, mas tudo aquilo que deu para explorar, deu para descobrir, já é mais do que suficiente.

No seu livro, o personagem principal fica muito claro, já no filme nem tanto, porque a Esther cresce muito, o próprio ratoeiro, o Amaral, também. Houve algo que te incomodasse quando viu o filme? Você acha que o personagem Oswaldo Cruz e toda a sua complexidade poderia estar mais bem representado no filme?

Essa seria uma opção. Acho que poderia partir por esse caminho. Eu estou pensando em outro filme, que também é sobre um cientista – o Freud⁴⁸ de John Huston, ali está Freud, completo. Mas a gente pode retratar um

⁴⁷ Alfred Dreyfus, oficial de artilharia judeu do exército francês. O militar protagonizou o chamado Caso Dreyfus, que dividiu o país em finais do século XIX. Acusado de espionagem a favor da Alemanha, o militar foi julgado sumariamente por alta traição, submetido à degradação militar, em 1895, e condenado à prisão perpétua na famigerada prisão na Ilha do Diabo (na Guiana Francesa).

⁴⁸ Freud Além da Alma (Freud), 1962

personagem histórico de duas maneiras: focando nele ou focando o entorno, o contexto humano no qual ele viveu. É ele visto por outras pessoas ou a circunstância histórica em que ele viveu. O diretor optou por essa possibilidade. É uma opção dele. Eu não acho que seja uma opção má porque é muito importante pensar também em como é que as figuras públicas são vistas pela população, como elas se situam no contexto histórico? No caso de Oswaldo Cruz isso é muito importante, porque o que tu tinha ali era um homem bem intencionado, que sabia o que devia ser feito: é impressionante o rigor científico do personagem Oswaldo Cruz. Ele não errou em nada, é uma coisa impressionante isso, porque ele não tinha os recursos que a gente tem hoje. Ele não sabia que a febre amarela era causada por vírus, ele não sabia que a varíola era causada por vírus, mas entre os vários mecanismos da transmissão da febre amarela, que era o propósito então, ele optou pelo certo. No caso da peste ele também optou pelo que ele tinha que fazer naquele momento. Então realmente uma pessoa que conhecia aquilo que tinha que fazer, mas já não era tão bom em saber como tinha que fazer. Como falar com a população? Isso é uma lição fantástica. Porque quem trabalha com a Saúde Pública descobre que o diálogo com a população é absolutamente fundamental e muitas vezes as pessoas que lideram, que são responsáveis pela Saúde Pública, não sabem dialogar com a população. É claro que no caso do Oswaldo Cruz, ele teve problemas adicionais muito grandes. Ele não tinha uma mídia que pudesse chegar, não tinha TV, não tinha rádio. Tinha o jornal, mas o jornal, primeiro, não chega à população. Só chegava aos alfabetizados que eram muito poucos. Segundo que os jornais eram contra ele. Então ele realmente não tinha como chegar às pessoas. Então ele optou por aquela coisa assim: o autoritarismo – vacinar as pessoas, quer elas quisessem, quer não. Não é de estranhar que o ressentimento provocado por isso ser visto como o princípio para causar a Revolta da Vacina. Aí a gente pode pensar assim: Porque que ele não usou as instâncias da comunidade.

Eu penso nas charges: porque ele não usava os instrumentos que eram usados contra ele para orientar a população?

Ah, seria muito difícil para ele. Quando a gente pensa num cara que, no Rio de Janeiro, continua se vestindo como um europeu, quer dizer, a ligação dele com a população era muito tênue, pelo que a gente pode perceber. O livro mostra ele indo para o lugar das barricadas, mas isso era impossível, dificilmente teria acontecido isso. Ele se sentiu ameaçado e de fato ele foi ameaçado porque a casa dele foi atacada, mas enfim, foi uma situação assim de desentendimento, de má compreensão entre ele e a população. Quem trabalha com a Saúde Pública sabe que isso é uma coisa constante. Tem o conhecimento científico, os técnicos podem explicar, mas tem a rede de boatos, aquela comunicação informal, que funciona muito mais rapidamente, muito mais eficazmente. Se não há um diálogo com a rede informal não adianta distribuir folhetos, fazer anúncios de TV e tal... As pessoas têm que saber quais são as fantasias que as pessoas têm em relação a isso.

Então o episódio em que Oswaldo Cruz vai às barricadas é ficcional?

Esse é ficção.

Quais foram os maiores desafios desse seu trabalho?

Dificuldade eu não tive. Eu tive foi um prazer muito grande. Se eu pudesse rotular de dificuldades foi a quantidade de material que tinha porque tem várias biografias sobre o Oswaldo Cruz, tem todo um material dele aqui no acervo da casa de Oswaldo Cruz. Às vezes, o problema com um personagem histórico é a falta de informação sobre ele.

Nesse caso tinha excesso de informação

Nesse caso tinha excesso.

E o que você prefere: trabalhar com dois versículos para partir da história, como fez no “Os vendilhões do templo” ou no caso do Oswaldo Cruz que você trabalhou com esse enorme volume de informações?

Eu estava pensando justamente nisso. São coisas completamente diferentes. Tu tem aquela passagem bíblica que relata a expulsão dos vendilhões do templo, tu tem que completar com a sua imaginação todas as lacunas, que não são poucas: porque que um homem, que até então transmitia uma mensagem de amor, como é o caso de Jesus, de repente expulsa esses vendedores? Foi porque ele teve um ataque de fúria ou porque ele sabia de alguma coisa? Bom, eu coloquei essa perplexidade do autor e de todos que lêem esse versículo, na perplexidade do vendilhão que é expulso do templo por Jesus. Agora, aqui no caso do Oswaldo Cruz, é completamente diferente porque aqui nós temos respostas, eu diria que para a maioria das dúvidas que a gente poderia levantar. Então no caso, a escassez de informações é um estímulo para a imaginação. O excesso de informações te obriga a outro esforço que é o de organizar aquilo e de fazer um jogo entre a realidade e a ficção.

Moacyr, eu estou muito grata a você pela generosidade de ceder esse tempo para nos ajudar nessa pesquisa.

Olha, eu venho com alguma frequência ao Rio de Janeiro, para eu ir à Academia Brasileira de Letras, então se tu precisar de alguma coisa a gente pode, lá na Academia a gente pode conversar. O teu plano é? Como está sendo o seu roteiro, digamos assim?

IX.6.1.2. Entrevista 2

No dia 10 de julho de 2007, a pesquisadora enviou um e-mail para Moacyr Scliar solicitando que ele falasse um pouco mais sobre os temas a seguir:

Sobre o perfil do cientista da época de Oswaldo Cruz e da atualidade.

Como cientista, Oswaldo Cruz nasceu na época certa. Estava no auge então a revolução pasteuriana: Louis Pasteur e seu discípulos estavam descobrindo micróbios causadores de doenças, preparando soros e vacinas, abrindo caminho para os antibióticos. Com isto eram atraído para a área da microbiologia e Saúde Pública um grande número de cientistas, entre os quais Oswaldo. Filho de médico (seu pai trabalhou como inspetor da Saúde Pública no Rio), Oswaldo cursou medicina e decidiu aperfeiçoar-se em microbiologia em Paris; estagiou em vários lugares, incluindo o Instituto Pasteur. Regressando ao Brasil participou, junto com dois famosos cientistas de São Paulo, Adolpho Lutz e Vital Brazil, numa comissão encarregada de investigar casos suspeitos de febre bubônica em Santos. Mais tarde foi convidado a assumir a Diretoria Geral de Saúde Pública, o Ministério de Saúde na época. E seu primeiro desafio estava, justamente, na cidade do Rio de Janeiro. A então capital federal era tristemente famosa pelas doenças que dizimavam a população: peste, varíola, cólera, febre amarela... As epidemias, freqüentes, tinham razão de ser: as condições sanitárias da cidade eram péssimas - a rede de esgotos era precária, o abastecimento de água tratada também, o lixo se acumulava. Boa parte da população morava em cortiços, enormes habitações coletivas nas quais as pessoas se confinavam em aposentos acanhados. Nestas circunstâncias, a Saúde Pública ganhava enorme importância e os sanitaristas tinham muito poder - um poder que, às vezes, exerciam com certo autoritarismo, como foi o caso do próprio Oswaldo que teve inclusive de enfrentar a Revolta da Vacina. Hoje em dia os cientistas continuam tendo muito prestígio na área médica, inclusive por causa da gigantesca indústria de medicamentos e equipamentos, que depende diretamente de pesquisa. Mas, na Saúde Pública, o poder já não é exercido autoritariamente. A população a tem de ser consultada e mobilizada, a opinião pública é importante.

Como se dá a construção da caricatura científica; e de que forma isso cria mais resistência ou aproxima a ciência e a sociedade.

No caso de Oswaldo Cruz a ação de Saúde Pública transformou-se numa ação eminentemente política: era o governo contra a oposição. Claro que os jornais (na prática, a única mídia da época) tinham de se posicionar a respeito e a caricatura científica passou a desempenhar um papel muito importante. Ela apresentava Oswaldo e seus colaboradores como figuras rídiculas. Naquele caso, criou uma barreira entre a ciência e a sociedade, ainda que a intenção não fosse essa. Mas hoje, aparentemente, este já não é um assunto que interesse aos cartunistas.

Como, a partir de *Sonhos Tropicais* [livro e/ou filme] o educador poderia despertar o interesse do jovem pela ciência?

Livros e filmes sempre motivaram muito os jovens. Na minha geração não foram poucos os estudantes que escolheram medicina motivados por obras como "Olhai os lírios do campo", de Érico Veríssimo. Mas meu objetivo, em *Sonhos Tropicais*, não foi idealizar a figura de Oswaldo e sim tratar de entendê-la, de mostrar que o cientista é um ser humano, com as grandezas e as falhas do ser humano.

IX.6.2. André Sturm

Entrevista realizada por e-mail com o diretor do filme: “Sonhos Tropicais” Data: 11/05/2007

1. Por que você optou por trabalhar com um roteiro que levanta questões científicas?

O principal interesse era mostrar como boas idéias podem causar reações inesperadas seja pelo oportunismo, pela ignorância ou por arrogância.

2. Quais os principais desafios de trabalhar com essas questões?

Como fazer temas áridos ficarem interessantes para o público.

3. Que razões fizeram com que você decidisse levar para a tela a história de Oswaldo Cruz?

A Revolta da Vacina. Quando aprendi sobre esse evento ainda na escola, me marcou muito. Anos depois, numa grande reportagem sobre Pasteur num jornal, havia um artigo de Moacyr Scliar no qual ele falava de Oswaldo Cruz como seu discípulo no Brasil e seu envolvimento com a Revolta da Vacina. Fui ler seu livro e achei que tinha descoberto uma “estória” da História.

4. Além do livro “Sonhos Tropicais” houve outro motivo que influenciasse esta decisão?

Acho que respondi acima.

5. Fale um pouco de sua experiência com o cinema literato.

Adaptar Sonhos Tropicais foi um exercício interessante. Resumir e buscar os elementos mais interessantes para a trama. Transformar uma linguagem (literatura) em outra (cinema).

6. Em relação à assessoria, como foram escolhidas as pessoas que ajudaram no conteúdo científico e como foi, de uma maneira geral, sua interação com a comunidade científica?

Foi pequena. O Moacyr Scliar, que é médico sanitariaista foi o maior assessor, pois tem grande experiência na área. Tivemos a assessoria de uma historiadora e lemos alguns livros sobre a época. Uma professora de ídiche foi fundamental para que os atores pudessem se expressar corretamente.

7. O que te levou a dar ênfase à história das polacas? Como foi o processo de investigação para representar o tráfico de mulheres brancas naquele período tão conturbado da história?

Isso foi algo que nunca tinha ouvido falar antes de ler o livro. Fiquei muito impressionado. Nunca tinha ouvido falar de judeus explorando outros judeus. Uma das principais características dessa comunidade é como sempre se ajudam. Li alguns outros livros sobre o tema (que não são muitos).

8. No episódio da Revolta das Vacinas, você acha que os cientistas foram co-responsáveis pelos prejuízos que a sociedade carioca sofreu em nome da “reforma sanitária”?

Acho que faltou uma preocupação com o lado humano das campanhas. Vacinar era correto e importante. Com essa determinação de estar fazendo o certo, faltou se preocupar em fazer de uma maneira que as pessoas compreendessem dessa forma.

9. A que público seu filme se destinou?

A todos os públicos. Acho que conseguimos atingir um equilíbrio entre a História e a história. Entre o público e o privado. Tem uma frase que eu acho que serve ao filme. Se não foi assim, foi parecido.

10. Havia uma expectativa de atingir o público escolar? Na época houve um acompanhamento do número de espectadores e dos debates promovidos nas sessões para as escolas?

Sim. Após o lançamento do filme, fizemos muitas sessões para escolas e grupos de jovens. Particpei de muitos debates em escolas e universidades, ou em salas de cinema. Foi bastante interessante.

11. Que ações poderiam ser promovidas para aumentar o interesse das escolas pelo cinema?

Programas de formação de público. Levar alunos para assistir filmes interessantes nos cinemas e apresentar filmes nas escolas mesmo.

12. Para lembrar os 100 anos da Revolta, as pessoas estão redescobrando seu filme e promovendo debates nas escolas. Uma das discussões freqüentes é sobre os riscos e os benefícios das ações científicas. A partir da história de personagens como Esther e Oswaldo Cruz, os alunos são levados a pensar em valores como a liberdade, a sexualidade e o trabalho científico (dificuldades e descobertas) no final do século XIX e início do século XX. Você esperava todo esse desdobramento quando lançou o filme?

Não. Mas é bom saber que o filme tem sido “redescoberto”. Quando lancei o filme, o cinema brasileiro ainda não estava com essa bola toda. Se eu tivesse lançado o filme um ano depois tenho certeza de que teria tido maior visibilidade, se tivesse tido apoio da *Globofilmes*, por exemplo.

13. Uma das atividades que vamos sugerir aos alunos colaboradores é uma dinâmica de “júri simulado” para discutir questões como: prostituição, diferentes versões para a Revolta; limites da ação científica e tecnológica, particularmente quando há impacto significativo na sociedade (como é o caso de um episódio que acabou marcando a história do Rio de Janeiro). Além dessas questões você gostaria de sugerir outros elementos que também possam ser analisados em sala de aula?

Acho que tem um triste comparativo com a sociedade atual. O papel da oposição, que foi fundamental para que a Revolta acontecesse. Primeiro a absurda aliança entre monarquistas e republicanos!! Com sindicalistas e positivistas!! A única coisa que os unia era ser contra aquele governo e sua vontade de derrubá-lo. Ou seja, quanto pior melhor, pois ficaria mais fácil. Dane-se a população que com a vacina viverá muito melhor. Se as pessoas são ignorantes, usemos essa ignorância. Infelizmente vemos isso até hoje no país.

IX.7. Questionário para os alunos colaboradores:

Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

Prezado Aluno(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com o filme *Sonhos Tropicais* e gostaríamos que você respondesse as questões abaixo:

1. Você gostou do filme? () sim () não () partes dele

Justifique:

2. Imagine que um amigo seu esteja curioso sobre o filme que você viu hoje. Escolha três, das principais idéias no filme, que você contaria para ele.

3. Antes de ver o filme, o que você já tinha ouvido falar sobre Oswaldo Cruz? Se sim, o que você o ouviu falar sobre ele?

4. Você conhece outros cientistas brasileiros? Se sim, coloque a seguir o nome dele/dela (até 3 nomes).

5. O filme mostrou como a Revolta da Vacina transformou o Rio de Janeiro numa praça de guerra. Quais foram as principais razões, mostradas no filme, que levaram a essa revolta popular?

6. Você acha que o filme é verdade? Justifique.

7. Em uma frase, o que mais chamou a sua atenção nesse filme?

Autorização para PESQUISA – RESPOSTA A QUESTIONÁRIO

Por meio deste documento autorizo a pesquisadora Silvania de Paula Souza dos Santos a fazer a entrevista acima e a divulgar os resultados do questionário da pesquisa sobre o filme *Sonhos Tropicais*. Esse trabalho é parte da dissertação que ela vem desenvolvendo na Fundação Oswaldo Cruz. Estou ciente de que sou voluntário (a) nesta pesquisa e que meus dados serão mantidos em sigilo.

Assinatura: _____

Nome: _____ idade _____ série _____

e-mail: _____ Bairro _____

Telefone da residência: _____

Escola: _____ Pública () Privada ()

Bairro onde fica a escola: _____

IX.8. Roteiro da dinâmica júri simulado

Reunião com jovens colaboradores

21/05/2007 - 13:30

Roteiro para a dinâmica: júri simulado

Reunião para discutir a percepção dos alunos sobre o filme:	“Sonhos Tropicais – A Revolta da Vacina”	Segunda Étapa:	I – Explicação da dinâmica II – Divisão dos grupos; III – Definição do júri simulado.
Pesquisadora:	Silvania Santos	Orientadora:	Luisa Massarani
Pergunta:	Oswaldo Cruz pode ser considerado culpado pela Revolta da Vacina? “Especial – Revolta da vacina” (www.educacional.com.br/especiais/revoltadavacina), “Figurinhas carimbadas – Oswaldo Cruz” (http://www.cinema-animadores.com.br/port/index.htm) clique em futuros projetos – Figurinhas Carimbadas. Lá você terá acesso ao filme Oswaldo Cruz do animador Flávio Del Carlo. Saiba mais sobre as polacas e seu cemitério cubatense acessando o (www.novomilenio.inf.br/cubatao/clendasnm.htm)		
Links para o aprofundamento:			
Tarefa individual :	Caracterização do seu personagem e sugestões de como e quando o seu papel pode ser interpretado no júri simulado.		

Júri Simulado

Objetivo:

Debater o tema, levando os participantes a tomar um posicionamento; exercitar a expressão e o raciocínio; amadurecer o senso crítico.

Participantes:

Juiz: dirige e coordena as intervenções e o andamento do júri.

Jurados: ouvirão todo o processo e no final das exposições, declaram o vencedor, estabelecendo a pena ou indenização a se cumprir.

Advogados de defesa: defenderão Oswaldo Cruz e respondem às acusações feitas pelos promotores.

Advogados de acusação: devem acusar Oswaldo Cruz, a fim de condená-lo.

Testemunhas: falam a favor ou contra Oswaldo Cruz, pondo em evidência as contradições e argumentando junto com os promotores ou advogados de defesa.

Descrição da dinâmica:

1. Divisão dos alunos em cinco grupos que se ocuparão em compor as características dos participantes:

1. JURADOS
2. ADVOGADOS DE DEFESA,
3. ADVOGADOS DE ACUSAÇÃO,
4. TESTEMUNHAS DE ACUSAÇÃO E
5. TESTEMUNHAS DE DEFESA.

2. O grupo responsável pela representação dos advogados de acusação deve buscar indícios que possam responsabilizar o cientista Oswaldo Cruz pela Revolta da Vacina. O grupo deverá se preocupar tanto com a caracterização do personagem como do discurso que será defendido na hora do julgamento. A partir das estratégias usadas pelo cientista para combater as epidemias (a compra

de ratos, os mata-mosquitos e a obrigatoriedade da vacina), o grupo irá elaborar o texto que será apresentado pelo promotor. Quanto maior o aprofundamento nas pesquisas, mais rica será essa defesa. Por exemplo, as ações impostas no combate às epidemias poderão ser cruzadas com outros fatores como a miséria e as reformas urbanas implantadas no Brasil no início do século XX

3. A equipe de advogados de defesa deve preparar o discurso para mostrar as razões científicas que levaram Oswaldo Cruz a lutar contra as epidemias. Esse grupo poderá defini-lo como cientista bem intencionado que procura aplicar no Brasil as medidas usadas na Europa para controle de doenças. A defesa deve estar preparada e caracterizada para argumentar, com base na história da ciência e na eficácia das medidas implantadas, que o sanitarista procurou lutar em favor do bem de todos.

4. As testemunhas devem colaborar nas discussões. Cada grupo de testemunhas poderá trabalhar com os exemplos abaixo ou construir suas novas personagens que possam depor a favor ou contra o cientista. Durante o julgamento haverá um revezamento entre a acusação e a defesa, sendo que os advogados podem interrogar a testemunha “adversária”.

Exemplos de testemunhas da defesa: o presidente Rubem Alves, o prefeito Pereira Passos, um paciente de Oswaldo, uma mulher que acredita não ter se contaminado com a rubéola, mesmo morando num cortiço em que haviam várias vítimas da doença..

Exemplos de testemunhas de acusação: Mariano: o marido da mulher que morreu no hospital público, Prata-Preta: um ex-morador de um cortiço no centro da cidade, uma prostituta que foi desabrigada pelos higienistas.

5. Para decidir sobre a sentença de forma justa e responsável, os jurados devem estar preparados para analisar as argumentações dos dois lados. Alguns jurados devem argumentar, justificando sua decisão. Portanto o grupo de jurados deve executar uma ampla pesquisa para perceber a questão de diferentes ângulos.

É importante que cada participante do júri estude o contexto de seu personagem e pesquise o tema “Revolta da Vacina”, bem como os fatos que serão matéria do julgamento. Para isso poderá haver um ensaio anterior com todas as partes, preparando com antecedência, os argumentos a serem apresentados.

IX.9. Grupo Focal Museu da Vida Data: 02/04/2007

*** Para garantir o anonimato dos colaboradores, seus nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos.**

De início, explicamos o estudo, os objetivos gerais e como ocorreria a dinâmica.

Moderadora 1: vocês podem começar falando seus nomes.

(A maioria dos alunos sorri e faz um sinal de tchau para a câmera enquanto fala o nome). Por questões éticas, os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo. Usaremos um pseudônimo para cada aluno mantendo a correspondência com o nome real.

* as alunas Fátima e Sueli chegaram após essa apresentação e só se apresentam no final da filmagem.

Moderadora 2: e aí vocês gostaram do filme?

Todos falam ao mesmo tempo. A maioria diz que sim.

Gilma: Eu gostei mais agora porque a gente viu até o final. Da outra vez a gente viu só a metade, então não deu pra entender direito.

Moderadora 2: eu vou pedir para que as pessoas falem uma de cada vez, ta? Por causa da gravação. Mas, fala.

Gilma: então, eu gostei mais dessa vez porque eu vi até o final.

Moderadora 2: e você Carlos, gostou?

Carlos: gostei....

Moderadora 2: e alguém não gostou?

Rose: o que gostou e o que não gostou?

Moderadora 1: ah sim, isso mesmo. Porque de repente, gostou parcialmente, né?

Rose, então, é como eu disse, teve uma parte, quase no finalzinho que eu reparei, não sei se todo mundo reparou, o Oswaldo Cruz, no momento que ele estava abrindo a mulher, ele pegou o fígado com a mão, em vez de por a luva. Isso já foi um erro não é? Foi um erro dele.

Cristina: mas não tinha higiene naquela época.

Moderadora 1: naquela época não existia toda essa noção de higiene que existe hoje, né?

Rose: então ele podia descobrir aos poucos...

Carlos: ele só usava o jaleco e a máscara.

Gilma: é também tem a violência daquele tempo. A gente vê hoje (fazendo um sinal de aspas) é quase a mesma coisa, né? Policial socando o estômago do homem.

*enquanto a Gilma fala, a Rose faz sinal de negativo.

Rose: não é a mesma coisa.

Gilma: é pior

Rose: é bem pior.

Catarina: só que é por debaixo dos panos.

Gilma: se você for olhar é quase a mesma coisa. Na Saúde Pública: a mulher estava sofrendo lá, o homem querendo atendimento e não tinha.

* vários alunos falam ao mesmo tempo.

Júlia: as pessoas que estão nas filas dos hospitais, não mudou nada e até piorou.

Catarina: eu discordo.

Moderadora 2: você discorda porque?

Catarina: porque assim, a ciência não são muito, então ne um não tem e no outro tem. A cura já existe. Se procurar, tem.

Os alunos rebatem.

Catarina: é difícil. Vai passar noites e noites na fila, mas ainda há uma esperança.

Gilma: mas não é isso que a gente está falando. Nós estamos falando da questão do atendimento. A gente não consegue ser atendido. Se você não acordar... não ir para a fila tal hora...

Rose: aqui mesmo, num posto da Fiocruz, pô, tem que acordar cedo, de madrugada para pegar uma senha no caso, oito horas. Tem pessoas que chegam aqui quatro horas, cinco. Eu praticamente to freqüentando aqui (risos)

Sueli e ainda tem aquelas que não conseguem o atendimento né?

Júlia: aquele menino morreu e não foi atendido.

Jussara: e até hoje essas coisas se repetem, com certeza. Muitos anos se passaram e pouca coisa se mudou.

Moderadora 1: uma coisa que a gente está perguntando no questionário e que vocês podiam falar para a gente, é assim: se vocês tivessem que contar esse filme para alguém, como é que você contaria?

Rose: um de cada vez ou quem quiser falar?

Moderadora 1: quem gostaria?

Moderadora 2, falando com a Rose: conta você.

Rose: Ai meu Deus, como eu contaria? Desde o início?

Moderadora 1: você contou para alguém que viu um filme hoje e gostou do filme. A pessoa deve ficar curiosa e te pergunta: que filme? Do que ele fala?

Rose: Sonhos tropicais (rs) se eu não me engano. Bom eu ia falar: eu achei o filme legal, falando sobre o Oswaldo Cruz, quando ele veio da França, estudou lá, estudou as vacinas, as doenças, né? Que, a cem anos atrás, no caso, já existiam as traições dos maridos. Existiam as doenças, assim é, como se fala? (alguém tenta ajudar) Varíola, a peste e a febre amarela. O Oswaldo Cruz, os prefeitos e os governadores tinham que obrigar as pessoas a tomar a vacina e que isso foi uma revolta praticamente da população toda. Uma revolta de todo mundo porque ninguém quis. E assim, teve guerras e mais guerras, parecia até Manguinhos hoje (rs).

Moderadora 1: parecia Manguinhos hoje?

Rose: é, só que é assim: a população não bate nos policiais mas os policiais que batem nos moradores, né?

* os alunos acham engraçado.

Fátima: ao contrário

Moderadora 1: ao contrário por quê?

Fátima: fogem do caveirão.

* os alunos dessa vez não acham engraçado. Alguns abaixam a cabeça pensativos.

Rose: é. E a Revolta, né? E também existia a prostituição, só que agora o nome é prostituta mas naquela época era (alguém ajuda: polaca) é polaca, nome esquisito (rs) polaca. Imagina alguém “ô polaquinha”, é assim uma forma educada, chamar de polaca, melhor do que “ô prostituta”, sei lá. E agora está sendo até de carteira assinada, se não me engano. Já ouvi falar sobre isso. E foi legal porque eu vi alguns erros que hoje em dia não têm. Quer dizer, que hoje em dia também tem: o caso dos hospitais. E também, como a minha colega disse, eles não tinham conhecimento do que aconteceria se eles ficassem sem luvas na mão. Eu também achei errado da parte do Oswaldo Cruz, ele como médico, como ele foi lá para a França, de repente tinha né? Estudado sobre isso.

Danielle: mas eu acho que naquela época não existia luvas.

Catarina: acho que não, porque as mulheres usavam luvas até aqui. Acho que deveria existir uma luva higiênica...

Rose: isso

Moderadora 1: ela esqueceu alguma coisa importante que vocês acrescentariam se tivessem que contar essa história para alguém?

* Silêncio. Os alunos se olham.

Jussara: ela não falou que assim, o sofrimento que a menina teve. Ela sofreu...

Moderadora 1: que menina?

Jussara: a... polanca.

* Vários falando ao mesmo tempo.

Jussara: como o título do filme: sonhos tropicais. Ela tinha um sonho: vir para cá, se casar e tal... e ela encontrou uma realidade totalmente diferente. Uma coisa também que eu fiquei em dúvida, acho que o filme não mostrou direiro. Que, elas deveriam ter alguma forma de, já que elas eram prostitutas, elas deveriam ter alguma forma de, assim, evitar filhos. Como é que ela pegou doença dos caras, qual o método que ela usava para se prevenir? Como é que ela pegou a doença, passou para outra pessoa e como é que ela se curou, porque não falou isso no filme. Eu fiquei muito intrigada com isso.

Gilma: só falou que ela pegou a doença

Jussara: e passou para ela, como é que ela fazia para não ter filho... como elas faziam para não pegar nenhuma doença ou como é que elas faziam para curar daquelas doenças. Elas freqüentavam o médico? Uma coisa assim...

Rose: e também porque é que aquele delegado no caso.... não falou que ele pegou a doença.

Sueli: e ele ficou com ela...

Moderadora: ele era tão ruim que nem a doença queria ele né? Rs... Houve um momento em que vocês falaram assim: a situação não mudou muito, vocês se referiam ao Oswaldo Cruz e da relação da polícia com a população. (alguém: e dos hospitais) vocês falaram que a situação não mudou muito. Agora e a situação relacionada com a exploração sexual, vocês acham que a gente ainda vive problemas semelhantes?

Todos: com certeza (rs)

Gilma: é cada vez pior. Crianças de 12 anos.

Catarina: vão para o exterior com a mesma promessa: pessoas que inventam, aí elas se prostituem.

Jussara: eu até fiquei pensando, depois que vi esse filme, nessa semana eu vi no repórter, que falou que na Europa e na Ásia, é a mesma promessa desse filme. A mesma promessa que eles enganam a família falando que eles vão arrumar casamento, com as filhas e tal. As mesmas coisas que aconteciam há muitos anos atrás e se repetem hoje, cada vez pior. E amostrou, amostrou as meninas, que nunca mais os familiares souberam as notícias delas... Até mesmo aquela modelo, aquela miss? Ela sumiu. A família ficou procurando, procurando, procurando e não sabia. Aí falou que ela estava com raiva da família, mas pra mim, pra mim, assim, na minha concepção, eu acho que ela está sendo explorada e não tem como ela falar com a família. Como o filme falou que a Esther, queria se comunicar com a família e ela inventou uma história totalmente diferente daquilo que ela estava vivendo para assim, para que a família dela não sofresse igual ela estava sofrendo. Essa miss Brasil, acho que ela não teve nem a oportunidade de, assim, falar com os pais nem nada, e ninguém conseguia deixar ela, assim: só fala que viram ela não sei aonde, não sei aonde, pra, daqui a pouco vão descobrir que ela está morta.

Danielle: mas passou no jornal

Todos falam ao mesmo tempo

Jussara: pra mim não foi isso

Fátima: Passou no jornal que ela estava trabalhando

Jussara: numa danceteria, pois é, mas para mim não foi isso.

Moderadora 1: vocês acham que essas danceterias podem...

Jussara: com certeza, é ali que elas são exploradas, com certeza!

Moderadora 1: outra coisa que pergunta aqui no questionário é que se antes de assistir ao filme vocês já teriam ouvido falar de Oswaldo Cruz. Pra esse grupo (Museu da Vida da Fiocruz) essa pergunta nem seria muito válida. Mas a gente está aplicando esse questionário em outras escolas também. Vocês participam de um grupo privilegiado que tem acesso à muitas informações sobre cientistas brasileiros, sobretudo o Oswaldo Cruz. Mas assim, de tudo o que vocês já ouviram falar de Oswaldo Cruz, o filme ainda acrescentou alguma coisa?

Fátima – ele passou três anos (três anos?) na França, né? Isso aí eu não sabia...ou se falou eu não estava prestando atenção.

Sueli – mas no Almanaque (Lima e colaboradores, 2003) ele fala...

Fátima – mas eu não ganhei o Almanaque.

Juliana: e teve também aquela coisa do governo (todos falam junto) que no começo ele teve apoio do governo mas depois ele ficou revoltado porque ninguém entendia mais o que ele falava e dessa vez tinha a política. Todo mundo pensava que ele tava querendo fazer política, mas na verdade ele queria só defender a população, das doenças... Isso também.

Catarina: aquela coisa de comprar ratos eu também não sabia não.

Jussara: puxa, mas desde o início ela falou isso com a gente.

* deve referir-se ao início do curso.

Catarina: não, eu to falando do filme de uma maneira geral. Antes do filme eu não sabia.

Rose: Pô, já pensou, vender ratos. Vamos lá no Manguinhos gente, lá tem um monte! Todo mundo vai ficar rico! (rs)

Jussara: fez muito sucesso, essas medidas que ele fez de comprar os ratos, mas acabou pirou mais a situação.

Gilma: não sei, mas isso dava dinheiro aí todo mundo estava catando ratos pra ganhar dinheiro.

Jussara: mas eles estavam se prejudicando, né, porque com isso, imagina, as pessoas que estavam criando ratos, elas pegavam ratos e tinham ainda mais possibilidades de pegar doenças.

Gilma: é, realmente, mas o governo não pensaram nisso, ele só pensou, no caso o Oswaldo Cruz, ele só pensou que iria acabar com os ratos.

Jussara: mas se ele tivesse pensado na ignorância...

Gilma: mas ele pensou: eles vão ganhar dinheiro, isso.

Moderadora 1: mas não adiantou nada?

Catarina: adiantou sim porque, por exemplo, acabou com a fome. O dinheiro saía do governo e ia para a população.

Fátima: pra mim não adiantou muita coisa não.

Moderadora 1: mas qual era o objetivo dele quando ele propôs essa medida de caçar os ratos.

Todos: acabar com essa doença...

Moderadora 1: e vocês acham que ele atingiu esse objetivo?

Gilma: nem tanto, não como ele queria.

Moderadora 1: teve essa história de alguém estar aproveitando da situação,

Rose; o Amaral (rs) aproveitou e (palmas com rs)

Moderadora 1: é o Amaral na verdade é um exemplo daquilo que estava acontecendo, mas apesar dos oportunistas, vocês acreditam que mesmo assim não surtiu efeito?

Gilma: eu acho que surtiu mas nem tanto quanto ele queria.

Moderadora 1: e além dessa medida, qual outra medida foi apontada no filme **Gilma**; a brigada mata-mosquito.

Moderadora 1: nesse caso também teve algum inconveniente?

Catarina: é que eles quiseram entrar nas casas

Rose: jogavam tudo na rua, né? Não botavam... eles entravam nas casas dos outros como os policiais hoje entram né (gesto de chute) vai empurrando, nem pede licença, posso entrar? Ou dando bom dia, boa tarde ou boa noite.

* retrato da violência que eles testemunham no cotidiano de sua comunidade.

Jussara: mas eles tinham um mandato né? As pessoas ficavam lutando contra isso. Eles tinham um mandato. Era ordem do governo, né?

* esse “mandato” seria uma espécie de legitimação da violência?

Rose: mas ele não mostrou.

Jussara: já pensou se a pessoa não quisesse? Ah então eu vou deixar essa casa. Não vou detetizar essa casa, vou detetizar a outra. Não ia adiantar muito. Não há outro, é pela ignorância das pessoas.

* legitimação da violência para garantir as ações da saúde.

Moderadora 1: então você acha que é assim mesmo?

Jussara: Não, eu não acho que deve ser assim, mas antes eles deveriam explicar, conscientizar a população, tá explicando para que quando eles forem nas casas das pessoas, as pessoas ter mais clareza de receber e tal. Sem precisar de ignorância de ambas as partes: nem da população e nem da pessoa que estava lá detetizando.

Gilma: e eu acho que precisava também de um projeto de moradia para essas pessoas porque elas eram expulsas de casa, acho que por uma semana, não podiam entrar em casa, as casas eram fechadas. As pessoas iam pra rua, não tinha nenhum planejamento, elas iam para a rua... e não tinham onde ficar, eu achei que isso era errado.

* essa informação extrapola o filme. Provavelmente os alunos tiveram acesso a esses dados durante o curso de formação dos monitores.

Moderadora 2: eu queria, quem falou aquela história de conscientização?

Jussara: fui eu

Moderadora 2: você acha que... alguns cientistas, isso não é geral, mas alguns cientistas acham que algumas questões são muito complicadas e que a população não seria capaz de compreender. Outras pessoas acham que, se for bem explicado, todo mundo é capaz de entender. Como é que você vê isso?

Jussara: eu acho assim que ninguém é tão burro que não possa entender. Eu acho que eles deveriam tipo aplicar uma meta que a pessoa compreendesse melhor. Igual bula de remédio. Ninguém, nem todo mundo que lê entende bula de remédio, mas eu acho que eles deveriam aplicar uma fórmula que as pessoas entendessem melhor e falassem assim, como se diz, mais popularmente. É. Uma forma que todo mundo entendesse. Não na forma do cientista, na forma que eles falam entre si, entendeu?

Catarina: mas naquela época não existia tanta educação. Hoje em dia é mais ampla a educação: muita gente está na escola.

Moderadora 2: vocês acham que a população em geral tem que decidir? Tem que ajudar no processo de decisão em questões assim?

Jussara: acho que sim, porque todo mundo tem que contribuir.

Gilma: o conhecimento vai atingir a todo mundo.

Moderadora 2: num caso desses, por exemplo, a vacina, então se o Oswaldo Cruz fosse propor uma campanha de vacinação ampla, então teria que perguntar para a sociedade para saber se gostaria de ter...

Gilma: não, ele teria que explicar de que é feito a vacina, como seria aplicado,

Sueli – é e falar das conseqüências se a pessoa não tomasse o que iria acontecer com a pessoa.

Catarina: é mas também a gente tem que pensar que aquela época era outra.

Moderadora 1: vocês estão falando coisas super importantes ao mesmo tempo e vai ficar difícil da gente entender depois.

Sueli – se fosse hoje, se ele dissesse que é obrigado, ninguém ia tomar porque as pessoas são orgulhosas, né? E (Socos na mão) bate o pé né? Não vou, não vou, não adianta que eu não vou. Pode bater, pode cair os raios que eu não vou.

Gilma: é, sempre fica nas massas essa opinião de mandar né? Esse negócio de impor é sempre uma revolta.

Catarina: e sempre vai ter uma oposição, tipo assim: o governo. Se ele impôs ele tá errado. Aí vai ter um político que vai achar que ele tá errado. Vai querer tirar proveito. Como no filme também mostra isso.

Moderadora 1: o que mostra?

Catarina: tem um agitador, que eu me esqueci o nome. Ele se aproveita da revolta da vacina pra criar pra requerer outras... como vou dizer... (pegando no ar como se quisesse capturar as idéias para

concluir seu pensamento)... outras coisas. Outras medidas contra a malária, combater a fome, várias coisas.

Jussara: ele estava se aproveitando daquela situação pra conseguir outras coisas.

Fátima: inclusive ele falou: isso é uma idéia boa, mas

Gilma: mas ele não admitia para a população que a idéia era boa.

Cristina: botou lenha na fogueira (rs)...

Sueli: ele conseguiu

Moderadora 1: o que ele conseguiu?

Catarina: a revolta.

Moderadora 1: ele conseguiu que o povo se revoltasse. Na sua opinião, quais foram as razões dessa revolta?

Sueli: pra que ele pudesse ficar lá em cima, crescer mais um pouco.

Gilma: ele queria chegar na presidência, né?

Fátima: tanto que depois ele se arrependeu e foi pedir para o povo parar, porque eles queriam tacar bomba ou coisa assim.

Moderadora 2: gente, mas vocês acham mesmo que uma pessoa só é capaz de levar a população à revolta? Será que não que fizeram com que as pessoas optassem por fazer a revolta?

Sueli: tinha sim, eles entravam na casa dos outros brigando, aí ele colocou lenha na fogueira.

Moderadora 1: você falou uma coisa aí: o governo invadia as casas. Era só isso?

Rose: Não, como ela disse, uma pessoa só não pode fazer tudo isso. Existem vários cabeças também né? Mas é aquilo, o piolho está na cabeça dela aí vai já pula pra dela e vai assim, entendeu? Ele fez a cabeça dela, aí ela ta cheia e fez a cabeça dela e vai assim. Vai passando, passando, isso vai passando que nem a Rede Globo, né? Aumenta tudo! Aí vai aumentando... aí chegou ni mim, aí aumentei, aí chega em todos aí gera a revolta.

- polissemia: dito popular, ...

Jussara: e também os pais de família não queriam aceitar porque, naquela época as mulheres não podiam amostar nem a coxa nem o braço.

Sueli: isso o filme não mostrou

Jussara: não mostrou mas

Gilma: mas existia isso

Ana Carolina: mostrou sim

Jussara: não foi nesse, foi no outro antes desse.

- eles haviam assistido um documentário antes.

Moderadora 1: vocês perceberam algo sobre isso nessa história.

Catarina: eu percebi

Gilma: teve um homem na praça

Catarina: na praça falando que eles ameaçavam nossas famílias, nossas mulheres,

Todos ao mesmo tempo

Moderadora 1: espera só um pouquinho gente, eu tenho certeza que na hora de tentar ouvir vai ser difícil (rs)... fala de novo por favor!

Gilma: no caso nós falamos que o homem estava na praça dizendo que nossas famílias, é, eles adentram nas nossas casas, eu não sei exatamente o que ele falou,

Ana Carolina: vão desonrar nossa família...

Rose: ela falou!

Gilma: vão adentrar em nossas casas sem avisar e tal, esses lances assim, né?

Rose: e também eu queria saber porque aqueles três homens que estavam na, na cafeteria? Sei lá, que homens eram aqueles?

Carlos: eles ficavam falando...

Jussara: eles representavam a oposição, não é? Porque não eram só eles. Em vários bares, o pessoal comentava. Então, aqueles três, para mim, representavam o pessoal que falava naquela época. Iam para os bares e confeitarias para falar mal

Catarina: eles eram os intelectuais da época – assim, entre aspas...

Moderadora 1: eles eram os intelectuais da época?

Catarina: entre aspas porque eles compreendiam tudo errado. Na concepção, no olhar de hoje, nós olhando hoje, eles entendiam tudo errado. Então, eles eram intelectuais entre aspas. Assim, a interpretação deles era errada.

Moderadora 1: por exemplo?

Catarina: Por exemplo, eles viam que Oswaldo Cruz fazia tudo para o mal, mal também entre aspas, ele fazia tudo pra prejudicar.

Gilma: eles falavam muito debochando do Oswaldo Cruz: mata mosquito, que coisa é essa? Não tem nada haver matar mosquito. Um fez até assim (batendo palma) pra poder demonstrar.

Catarina: eles sabiam mais do que quem estudou. Eles pensavam assim: eu sei mais. Mosquito, ah, fala sério. Ele foi lá pra França pra ver a torre Eiffel, não estudou nada e chegou aqui falando isso. Ele pensava assim.

Moderadora 1: você falou que ganhou aquele Almanaque? Todos ganharam?

Catarina: não, só ela.

Sueli: só eu.

Moderadora 1: mas vocês devem ter tido acesso àquelas charges...

Catarina: eu fui numa exposição que tinham várias charges de Oswaldo Cruz

Moderadora 1: e como eram essas charges? Tem alguma relação entre a charge que você viu e a fala desses três personagens?

Catarina: sim. Creio que sim. Porque eles mostravam correndo atrás de seringa, matando mosquito, um monte de coisas. Expressando bem o que eles pensavam.

Moderadora 1: então esses três senhores estavam expressando o que era veiculado na imprensa da época, né?

Catarina: isso.

Jussara: igual também naquela parte que o Amaral fala: Ah oswaldinho... fala que o ratinho era oswaldinho, então, estava debochando dele, né? Debochando de Oswaldo Cruz. Fala que o ratinho era Oswaldo – oswaldinho. (Rs)

Moderadora 1: em que outro momento houve um deboche assim?

Sueli: teve um momento também que ele chamou de Oswaldo Cuba? Negócio de Havana.

Moderadora 1: Porque ele chamou de Oswaldo Cuba?

Catarina: porque ele pegava muito o que acontecia em Cuba, em Havana, e comparava as estatísticas de Cuba com a do Brasil. O que está acontecendo em Cuba poderia acontecer também no Brasil.

Fátima: ele também falava, não me lembro muito bem, sobre a Europa. Que na Europa também tinha pobre

Catarina: pobre que não era sinônimo de doença, que lá pobreza era controlada.

Gilma: mas quem disse isso foi o Oswaldo.

Fátima: foi o Oswaldo Cruz

Júlia: pobre, não é porque era pobre deveria ser sujo. Ele falou que a maioria das pessoas pobres moravam no cortiço e não tinham higiene.

- silêncio. Todos olham para o chão...

Fátima: mais ou menos, eles tinham doenças... pobre não era sinônimo de doença

Gilma: basta ter higiene. Não é só porque a gente é pobre que a gente é negro né?

- Preocupação com o racismo – essa aluna é negra.

Rose (triste) pobre não gente, tem pessoas mais pobres que a gente.

Gilma: pobre de espírito.

- intertextualidade com o discurso bíblico.

Rose: não, eu sou rica, nada de pobre de... (rs)

Gilma: não, tem pessoas mais pobres de espírito do que nós...

Rose: pobre, pobre

Moderadora 2: agora você tinha comentado que gostou do filme mas tinham algumas partes que não gostou, não foi isso? Ou eu entendi errado?

Rose: não, não, foi isso mesmo (rs)

Moderadora 2: o que você não gostou?

Rose: porque apareceu uma casa de prostituição? O que isso no caso tem haver? Ele não poderia assim, no caso da doença, sonhos tropicais, ele não poderia passar, sei lá, encostando numa pessoa assim, porque passar na casa de prostituição?

Jussara: porque era a história da menina, a história da Esther, representando a história daquela época, não?

* aqui começa uma discussão sobre verdade e ficção:

Catarina: era mais uma parte fictícia, entre aspas, eles queriam um núcleo fictício mas que também acontecia na época. Uma realidade mas que havia um núcleo fictício. Porque nem tudo existiu. Oswaldo Cruz existiu, ela existiu. Tinha também um núcleo fictício.

Sueli; no filme fala que era verdade...

Moderadora 1: desculpa, eu não consegui te ouvir!

Sueli: (rs) que, no final do filme, ele fala que alguns foram inventados mas não quer dizer que eles não sejam verdadeiros.

Catarina: é que existiam pessoas que viveu como ela, sendo que eles não iam colocar o mesmo nome, não iam colocar a mesma idade, o mesmo país, talvez, vão inventar esse personagem e vão incluir dentro da história do filme. Dentro do contexto do filme.

Rose: acho que esse filme tinha que ser mais, sei lá, mais objetivo. Porque como ela, nem sei quem disse, mas, como elas não engravidavam? O que que elas faziam?

Gilma: a gente queria saber como elas se preveniam.

Moderadora 1: então será que o filme tinha que ser mais objetivo?

Jussara: mais esclarecido.

Moderadora 1: um fato que não foi tratado, você sentiu falta. Mesmo assim você queria que ele enxugasse a história ou que acrescentasse mais coisas?

Rose: não, porque todas histórias deixam um ponto, uma vírgula e lá eles faziam a história e não tinham nem a vírgula. No caso ele esqueceu de um pequeno detalhe. Como eu estou assistindo ao filme pela segunda vez, a pessoa vai reparando, os erros, os acertos, o que você viu, o que você não viu. Então assim, faltou porque também falou no caso amostrar os braços, esses negócios, também não mostrou isso, eu não consegui ver. Só se foi na hora que eu dormi.

Moderadora 1: você dormiu?

Catarina: (rs) não, mas eu acordei, acordei.

Sueli: mas não tem, duas vezes que eu assisti, não vi.

Catarina: mas ele queria voltar para esse tema central que eram as doenças. Se ele colocasse tudo ia ficar mo... o filme já é longo se colocasse tudo, a gente ia dormir lá em frente o negócio.

Moderadora 1: ela falou uma coisa muito importante (qual é mesmo o seu nome?)

Catarina: Catarina

Moderadora 1: Catarina, você falou que foi uma opção ficcional. O diretor usou a ficção para incluir a polaca na história de Oswaldo Cruz. Você também deve ter visto outro filme que tinha uma proposta diferente, que não era ficção, que era documentário. Vocês viram algum documentário sobre esse tema?

Gilma: sim, a gente viu aquele negócio de repórter, que fala da vacina.

Jussara: aquilo também era fictício.

Gilma: era mas falava

Sueli: aquele lá que a gente viu no cinema?

Gilma: isso, também teve aquele negócio da historiadora que estava falando negócio de paz, aí também já era um negócio totalmente diferente. Mas foi um documentário.

Moderadora 2: Paz com Z ou pais com s?

Gilma: Paz com z

Moderadora 1: se fosse em Minas você falaria PaZZZZZZZ (rs)

Gilma (rs) estamos no Rio, a gente fala assim, assim... (rs)

Jussara: mas teve um documentário sim do Oswaldo Cruz, tem falando que o pai não queria aceitar que a filha tomasse a vacina,

Gilma: que teve um negócio que era falado no repórter, que ela mostrou os braços e o pai dela fez ela casar com o cara que viu o braço dela. Não, não foi nem no braço, foi na coxa, ela escolheu a coxa.

- a fita acabou e o Carlos começou a falar. Então eu brinquei com ele:

Moderadora 1: agora que acabou a fita você vai falar? Espera um pouquinho. Agora fala.

Carlos: não eu não quero falar não. Elas já estão falando tudo aí.

Jussara: ele fala muito, mas ele é só um homem contra todas essas mulheres!

Moderadora 1: a revolta das mulheres!

Moderadora 2: era só isso que vocês não gostaram do filme?

Rose: é só isso.

Gilma: não eu gostei do filme....

Moderadora 1: o que foi bom? O que houve no filme que vocês pensaram: “pô isso foi uma sacada legal”?

- mito oswaldiano:

Rose: É que o Oswaldo Cruz insistiu. Eu achei isso legal. Ele insistiu naquilo que ele queria. Ele não parou no meio do caminho. Ele foi e....

Sueli: ele queria ver o bem do povo.

Fátima: mas ninguém estava conseguindo enxergar isso.

Gilma: mesmo todo mundo estava contra ele, o cara estava defendendo todos nós. Defendendo a população.

Sueli ele brigou até com a esposa dele!

Jussara: ah botaram ele como o cara mais honesto do mundo!

- senso crítico!

Moderadora 1: como é que é essa história de colocar o cara como o mais honesto do mundo?

Jussara: ué, eles não quiseram queimar, assim, a imagem dele.

Todos falando

Moderadora 1: gente, quando é babado vocês falam ao mesmo tempo!

Catarina: mas é, todo mundo menos ele, ele era santo. Não pegava as “polancas”.

Rose: polacas (rs)

Fátima: é a mistura de polacas com pelancas!

Catarina: ele era santo! Ia os políticos, ia

Jussara: sabe porque? Mesmo sendo uma pessoa honesta ele também errava!

Gilma: é, ele também era um ser humano. Ele também errava!

Sueli: eu pensava que eles iam ter um caso no filme, né? Sério (rs) eu pensei!

Moderadora: pois é, isso é interessante, porque existe um romance, tem dois protagonistas – Esther e o Oswaldo – mas eles não fazem um par. Isso a gente está vendo, nessas coisas todas que vocês estão discutindo, mostra algumas opções. Na hora de contar uma história, existem algumas opções. Como você falou (apontando para a Rose), existem alguns elementos que o autor vai colocar e ele fez algumas opções. Talvez vocês contassem essa história de forma diferente.

Fátima: se eu não estou enganada, a Esther foi a única mulher que foi na guerra com os caras. Ela meteu o pau num policial (rs). Era só as pó.. póla.. era só as polacas que iam?

Jussara: é que não é como hoje que as mulheres se metem em tudo. Antigamente elas eram mais recatadas! Acho que é por isso que botaram as polacas...

Fátima: Só ela também.

Jussara: as mulheres não se metiam nessas coisas. Eu acho.

Catarina: gente, os pobres se metiam em tudo, principalmente as mulheres pobres. Eu acho que só ela foi mostrada, mas eu acho que as classes altas não se envolveram mas a classe baixa sim.

Moderadora 1: Hum, aliás tem um livro ótimo que é do Joel Rufino dos Santos, um livro fininho, mas uma delícia – você lê em uma tarde – chama: quatro dias de rebelião. Ele mostra isso mesmo: que todo mundo entrou de sola, que a população entrou de sola. Agora é interessante que esse livro mostra o olhar do povo. A versão do povo. E o filme, que versão que o filme conta? De quem é aquela versão que está ali? Porque cada obra é a versão de alguém. Ou você conta do ponto de vista da polaca, ou do Oswaldo Cruz ou do povo, o que vocês acham que predomina ali?

Jussara: foi bem dividido, eu acho.

Carlos: tinham vários fatos né? O Oswaldo Cruz, a rebelião, as polacas.

Catarina: mostrou o lado do povo e também mostrou o lado do Oswaldo Cruz.

Gilma: o lado do governo, né?

Moderadora: pois é, mas não foi totalmente isento de intenções. Por exemplo, teve uma hora que você falou assim: poxa, mas mostrou o Oswaldo Cruz como um santo! Será que isso não teve uma intenção?

Jussara: então, botaram ele como uma pessoa super honesta. Como se ele fosse O Cara. Então, foi mais focado na imagem dele, pra falar da imagem dele, porque ele foi uma pessoa estudiosa, que só queria o bem, que era uma pessoa super interessada, um homem de bem, uma pessoa que amava a família dele, então mostrou mais, como se ele fosse assim uma pessoa perfeita.

Sueli: não mostrou que ele amava a família dele não.

Jussara: ué, mostrou sim, porque ele protegeu a família dele! Então era como se ele fosse uma pessoa assim: um ideal de pessoa, entendeu?

Moderadora 1: você não sentiu que ele amava a família?

Sueli: no filme não.

Catarina: ele amava mais a medicina do que a família dele.

Sueli: mas no Almanaque já diz que ele era muito carinhoso com a mulher, que ela tinha um apelido, acho que era Miloca, um troço assim, sei lá.

Gilma: é que o filme não entrou muito nesse núcleo familiar, entendeu? Falou que o cara era inteligente pra caramba, fazia tudo de bom, pra poder conscientizar a população,

Moderadora 1: ta bom. E aí, vocês acham que o filme é verdade?

Todos: acho

Fátima: tanto que no final falou: todos, como é que é?

Sueli: todos os personagens inventados.

Jussara: não, todos os fatos foram reais, até os inventados.

Sueli: mas porém não quer dizer que eles não sejam verdadeiros.

Moderadora 1: como é?

Sueli: não quer dizer que eles não sejam verdadeiros.

Moderadora 1: então são verdadeiros? Todos os fatos?

Fátima: é passou no filme.

Sueli: nos créditos.

Moderadora 1: se passou no filme é porque não há nada inventado.

Catarina: mas tem uma coisa que me deixou em dúvida. Quando ele vai lá no meio da revolta. O cara disse que só um homem viu ele lá no barril de pólvoras, só um homem viu, disse que viu, que não viu. E disse o filme que ele vai, mas assim, há algum documento que comprove que ele foi lá?

Jussara: é, como ele chegou até lá sem acontecer nada com ele?

Gilma: tava aquela revolta toda mas não aconteceu nada com ele. Conversou, aí chegou ou veio o outro, chamou ele e ele foi – e deixou ele lá sozinho. Como é que ele foi pra lá?

Catarina: ele está numa guerra, cara, sei lá.

Gilma: mas como ele passou despercebido? Era pra ser fuzilado, né?

Moderadora 2: só uma informação: essa cena nunca aconteceu.

Moderadora 1: eu ia dizer agora que a gente veio trazer perguntas e não respostas, aí ela entrega o jogo(rs)...

Moderadora 2 – e porque ele pos isso no filme já que isso não aconteceu? Isso foi inventado? Ficou na cabeça de muita gente?

Catarina: é o lado fictício.

Moderadora 1: então quando é fictício pode-se colocar algumas coisas, florear um pouquinho?

Gilma: é pra dar maior veracidade ao filme, né?

Moderadora 1: pra dar maior veracidade sem necessariamente ser

Todos: verdade

Moderadora 1: mas vocês me dissertam que tudo era verdade?

Catarina: é isso que eu falei, que tem um lado fictício e um lado mais real.

Jussara: eu acho que todas as histórias que se conta nem tudo é verdade, porque não tem aquela frase que diz que, como é, quem ouve um conto acrescenta um ponto? Então acho que tudo o que a gente conta sempre tem alguma coisa que não é verdade.

Gilma: e também quando passa na televisão diz: baseado em fatos reais. Baseado. Tudo é verdade, baseado em fatos reais.

Moderadora 1: sem dúvida a gente percebe um cuidado no filme, uma pesquisa que faz com que o filme tente ser fiel aos fatos históricos, mas você está coberta de razão: quem conta um conto aumenta um ponto.

Moderadora 2: acho que pode passar o questionário.

Moderadora 1: eu só queria que, com uma frase, até pra todo mundo poder falar, porque nem todo mundo falou. Com uma frase, o que mais te chamou atenção no filme. Vou deixar vocês pensando enquanto eu distribuo o questionário.

Júlia: bom, o que mais me chamou a atenção foi a revolta mesmo. O povo foi pra rua, comprou briga porque não queria, até ver que precisava, né? Muitas pessoas morreram porque não tomaram a vacina.

Gilma: uma coisa é que o Oswaldo Cruz batia na mesma tecla: a vacina faz bem pra todo mundo – isso, a insistência do Oswaldo Cruz. Isso que mais chamou a minha atenção.

Jussimara – me lembro da guerra também, da revolta das pessoas, da lei da vacina, essas coisas.

Rose – ai meu Deus do céu, chegou a minha vez (rs),

Ana Carolina – é, começou por ela, quando chegar na gente, todo mundo já falou....

Moderadora 1: não tem problema, a frase deve ter alguma coisa de diferente...

Rose – é o que as minhas três “rivais” aqui responderam. Sobre a revolta da população e sobre a persistência do Oswaldo Cruz. Que o pessoal tinha que tomar a vacina, porque tinha que tomar a vacina se não a agitação ia piorar. Numa parte piorou e na outra, não amostrou no filme que também ajudou.

Moderadora 1: você?

Ana Carolina – ah, já falou tudo já né? A Revolta da Vacina e a persistência de Oswaldo Cruz. A vacinação obrigatória.

Moderadora 1: você?

Cristina: (tímida) não.

Danielle: eu também, gostei da Revolta do povo.

Jussara: pera aí, deixa eu mudar um pouco. Uma frase eu não lembro uma frase assim não, mas deixa eu ver uma coisa que mais, ah uma frase que eu possa resumir?

Janaina: isso!

Jussara: ah bem...

Fátima: posso falar? Porque Oswaldo Cruz resistiu quando todos ficaram contra ele?

Jussara: pra mim, o mais interessante é o amor que ele tinha à profissão dele. Porque acho que hoje em dia muitas pessoas se formam em medicina e tal, prometem lá um montão de coisas na formatura e não cumpre. Porque eles parecem que não têm o menor amor às vidas das pessoas. Você vai numa, eu já fui várias vezes numa emergência porque a minha mãe que tem problema de pressão, e assim é um descaso. Deixa a pessoa na maca. A pessoa fica lá gritando, gritando e o médico fica tomando cafezinho, conversando, a minha mãe já estava lá a um tempão e quando eu fui lá dentro a médica estava conversando com a outra. Então eu acho assim, que ele teve muito amor à profissão dele, de correr atrás quando as pessoas, ele pensou no próximo. Ele não pensou só nele. Quando ele resolveu ajudar a população, até mesmo a família dele ele não pensou só nele e teve amor à profissão. Eu acho que está faltando isso hoje em dia. As pessoas não têm amor à profissão. Assim: querem ser doutor, mas não têm amor ao que faz.

*discurso ética e idealização do profissional de saúde.

Catarina: eu gostei mais no filme da mobilização do povo. Contra uma questão que eles não achavam certo. Porque hoje a gente não vê muito esse tipo de coisa.

Moderadora: hoje as pessoas são mais sossegadas?

Gilma: sossegadas não, acomodadas.

Sueli: eu me lembro de um pedaço do filme que ele falou que queria uma vacina pra pobres, ricos, brancos e pretos.

Gilma: negros

Sueli: negros, pretos, todos iguais. Assim, uma coisa que eu vi lá no ciência em cena que uns não queriam tomar a vacina porque, teve uma parte que um preto (negro) , negro falou assim: eu já sou livre, eu não vou tomar vacina nenhuma,

Gilma: achando que isso ia prejudicar ele,

Sueli: é

Gilma: eu fiquei: nossa, coitado, se ele soubesse o que ele ta falando.

Sueli: ninguém vai me picar não. Ah, sei lá, foi basicamente isso.

Carlos: eu gostei daquela hora dos ratos, a pessoa tinha que pegar o rato e ia vender pra ganhar dinheiro. Muitas pessoas eram pobres aí valeria a pena pegar os ratos e vender. E também sobre a vacina.

Fátima: A Gilma falou uma coisa e aí eu lembrei. Ela falou assim: amor à profissão e tem muitos que não tem paciência de tratar as pessoas que estão doentes. Eu falo isso porque, desde o ano passado, quer dizer, ano retrasado a minha mãe ficou internada. Aí eu fui visitar ela aí eu via a moça picando ela uma vez, duas vezes, aí eu disse assim: opa, você não vai picar mais a minha mãe não. Porque você não pica o seu braço para ver se é bom? Ela falou que eu era muito malcriada aí eu fui e respondi ela. Porque ela estava furando! Eu acho assim, ela deve ter passado por um treinamento, eles usam um boneco né? Você fura ele e aprende onde estão os vasos sanguíneos, ué mas se não tem paciência, porque ela estava ali? Por exemplo, eu vou fazer fisioterapia e vou amar minha profissão.

Moderadora 2: e vocês acham que é uma boa idéia usar esse filme em sala de aula? Se vocês tivessem tido esse filme em sala de aula ia ser legal?

Todos: ia

Catarina: acho que sim.

Jussara: assim, tem que ver a faixa etária porque tem umas cenas meia.. pra passar pra criança, né?

Moderadora 1: mas por exemplo, para a sua sala,

Jussara: ah seria, seria ideal.

Gilma: seria interessante a gente poder, a gente conversar sobre isso igual a gente está fazendo aqui agora.

Fátima: daria pra gente estudar vários pontos

Moderadora 1: você acha que esse filme tem haver com o que? Quais matérias? Quais professores?

Ana Carolina: história.

Rose: eu acho que em história não, porque... história, na minha opinião, já é chata, fica falando do tempo lá, onde eu nem existia, (muitos alunos discordam e falam ao mesmo tempo) eu acho que poderia ser em artes por exemplo. Porque artes não tem nem isso. Artes é que nem história. Eu preferia em artes do que em história.

Moderadora 1: como que um professor de artes poderia trabalhar esse filme?

Rose: ué, o Oswaldo Cruz, (ual)

Jussara: não eu acho que não tem a ver.

Rose: é que o Oswaldo Cruz fez uma arte. Ele fez uma arte. Ele pegou a seringa, tirou sangue dele, fez um processo lá e viu que ele tinha a doença.

Moderadora 1: mas essa coisa de sangue, Oswaldo Cruz...

Jussara: ciências.

Rose: Biologia!

Fátima: tem uma coisa que eu vi. Teve uma hora que alguém perguntou: quem vai ser o louco que vai ser o voluntário e o Oswaldo Cruz (mostrando e batendo no braço) disse eu. Quer dizer, é um louco né? Por exemplo, e se desse errado?

Moderadora 1: é verdade. Os passos da ciência foram dados por pessoas ousadas...a própria descoberta da vacina. Vocês sabem como foi a descoberta da vacina? Teve uma ousadia enorme aí também. Você ia falar alguma coisa?

Moderadora 2: não, eu ia insistir um pouco para botar ela nessa história aí.

Rose: Ai meu deus!

Moderadora 2: não, é que você falou uma coisa aí: que você não gostou do filme. Pelo que você está falando

Rose: um lado sim e um lado

Moderadora 2: aí você fala, ah não, eu não queria que passasse na aula de história não porque história é, a aula de história é chata, porque não poderia passar na aula de história para a aula de história ficar mais legal?

Rose: eu acho que não dá. Não, no meu colégio. Porque o professor de história, ele fala enrolado e ninguém ia entender e a professora de artes, já, né? Já sabe por ordem. Não, pra mim é assim, entendeu?

Moderadora 2: mas você não acha que era uma boa abrir a cabeça do seu professor?

Rose: (rs) já teve uma guerra lá no colégio que os meninos bateram nele para ver se ele fala direito. Eu acho que história não, porque, sei lá, ele fala muito enrolado. Então, história, para mim é chato, entendeu? Eu preferia em artes mesmo.

IX.10. Grupo Focal Escola Parque

Data: 21/05/2007

Os alunos recebem as primeiras informações sobre o trabalho. A Moderadora explica para a turma que, no primeiro encontro, com duração aproximada de duas horas, haverá três etapas. Primeiro o grupo irá discutir o filme, em seguida responderá ao questionário e finalmente receberão as orientações para o Júri Simulado. Ela também explica que, para esse momento não existirá resposta certa ou errada, importando apenas que os alunos revelem a opinião sobre o filme.

Moderadora: Vocês gostaram do filme?

Paulo: Eu detestei.

Moderadora: Detestou? Por quê?

Paulo: Ah, não sei. Nada a ver.

Moderadora: Você poderia tentar me explicar o que te desagradou filme?

Paulo: não sei. Só sei que eu não gostei.

Moderadora: tem mais alguém que não gostou e quer argumentar o porquê não gostou.

Marcos: Pô, eu não gostei do filme porque ele mostrou várias questões paralelas que a gente não conseguiu conectar. Uma lógica.

Mônica: ele passava por vários momentos no tempo sem mostrar a separação...

Kelvin: tipo pra você se situar, entendeu?

Mônica: ele passa por vários momentos, não necessariamente época, momentos desconexos, que você... Pelo menos eu me senti meio perdida. Eu às vezes me perguntava enquanto assistia ao filme: pô está acontecendo isso, não estava acontecendo outra coisa? E aí que eu percebi que eram dois momentos diferentes.

Moderadora: quais eram esses dois momentos?

Mônica: ah eu não sei te dizer.

Uma aluna tenta ajudar dizendo algo para a Mônica.

Mônica: ah é, quando ele mudou o bordel de lugar. Ela saiu daquela casa, do bordel e foi viver em outro lugar. Tipo assim, eu não senti essa mudança.

Moderadora: você falou que o tempo era diferente?

Mônica: não necessariamente o tempo, as passagens num...

Érika: tipo assim, passam cinco anos e ninguém fala nada. Vão passando e você tem que tentar pegar...

Kelvin: eles pressupõem que essa mudança de tempo vão ser perceptíveis mais não é.

Moderadora: alguém gostou do filme?

Ieda: eu gostei. Eu gostei da história. Achei que tem... Obviamente tem todo aquele enredo que tem que ter no filme porque se não perde o propósito sabe? Não é um documentário, então tem aquela historinha de amor, que é necessária. Mas ao mesmo tempo eles conseguem dar conta de fatos históricos bem legal como o Oswaldo Cruz, a Revolta da Vacina, aquele caos que estava o Estado o País e tal. Eu acho que eles conseguiram passar isso junto com a história.

Márcia: Eu achei que, tipo assim, dá pra entender bem a história pra você aprender.

Moderadora: você já conhecia essa história.

Marcia: Eu dei na oitava série e já tinha visto o filme. Tipo assim, fixa melhor, realmente fixa melhor. O que mais que eu ia falar? Ah, retrata bem a história.

Moderadora: quando você fala que o filme retrata bem a história, em que momento do filme você percebeu que havia uma fidelidade histórica?

Ieda: os imigrantes chegando ao Brasil, com o caos que tava. A relação da Saúde Pública que estava horrível. A cena do hospital, um quer que a mulher seja atendida o outro quer que o filho seja atendido. O médico dizendo que só pode ir um por vez e várias pessoas maus assim. Muita gente morrendo e tal.

Moderadora: e vocês sentiram alguma conexão entre essa história com o Rio de Janeiro contemporâneo?

Renato: Uma coisa que marcou bem no filme é que geralmente esses filmes de época, novela de época, eles carregam muita coisa do pensamento contemporâneo para o filme ou pra novela. Eu achei que esse filme foi muito certo porque ele conseguiu mostrar realmente o pensamento, mesmo, das pessoas daquela época. Tipo, as preocupações com as doenças. Quando o cliente lá daquela, qual era mesmo o nome da principal?

Moderadora: Esther.

Renato: isso. Falou que ela estava doente e ia pegar a doença dela, não sei o que, e o outro foi e ficou com ela e, pegou a doença e não falou nada. Ah vale a pena, e não sei o que. E toda essa despreocupação quanto à saúde, quanto à limpeza da cidade, tudo isso. E era uma coisa que o Oswaldo Cruz queria estabelecer porque se não ia ficar igual na Europa quando ele foi. Eu acho que isso também é ligado com hoje em dia porque as pessoas não ligam muito assim, só quando aparece na família ou uma coisa muito perto delas, que elas se preocupam em, sei lá, não deixar focos de dengue... Achei que esse paralelo foi bem característico.

Ieda: e também a questão do sistema público não se preocupar muito com as pessoas, né? Você vê hoje em dia os hospitais do Rio de Janeiro e naquela época a situação dos hospitais, são muito parecidas. A corrupção na política, o negócio dos políticos estarem mais envolvidos com o cargo deles, com o futuro deles na política do que com a população. Os agitadores que estavam querendo manipular a população, sem se preocupar. Tipo: eles sabiam que aquilo era errado, eles sabiam que a vacina era importante, só que ao mesmo tempo eles queriam fazer uma revolta, fazer a oposição. Então, eles não estavam preocupados se eles estavam sendo éticos.

Marcia: eles achavam que a vacina iria fazer mal.

Ieda: não, aquele cara que estava no começo do filme, parece agitando a população...

Mônica: tanto que quando perguntaram para ele, ele disse: não, a gente não é contra a vacina,

Érika: ele sabia que daí a alguns anos todo mundo ia ser vacinado, só que eles tinham que fazer a revolta pra eles poder ter o que eles queriam,

Moderadora: e o que eles queriam?

Érika: ah, eles queriam, tipo assim, melhores condições de emprego, eles queriam melhorar de vida.

Moderadora: a oposição queria isso?

Érika: o cara que estava agitando todo mundo, ele falava que o importante para ele não era ser contra a vacina, ele estava usando a vacina como um pretexto pra poder pedir tudo o que...

Ieda: na verdade o que ele queria era o poder. Ele não queria melhores condições para a população, até porque ele estava contra a vacina. No final, alguém fala alguma coisa sobre a vacina e ele fala que ele não queria a vacina. Ele fala: isso não é questão de saúde, isso é questão de política... Ou seja, a saúde não importa aqui. Não importa que as pessoas estão morrendo. Elas vão morrer por um negócio que vai valer a pena.

Renato: é porque eles sabiam que a população estava desinformada quanto à situação do benefício da vacina. Então ele pos lenha na fogueira para a população, assim como nesse assunto da vacina, seguir ele nos outros assuntos que ele queria reivindicar, pra ele ter um espaço público, uma voz poderosa, né? Pra poder agitar o público contra alguma coisa que ele queria. Então, ele queria tomar a vacina porque ele era informado, mas o povo não era. Então, ele fez o povo acreditar que realmente não era preciso e fez o povo se revoltar contra a vacina, mas o que ele queria não era realmente se revoltar contra a vacina e sim contra um outro assunto pessoal.

Carolina: mas ele nunca falou que a vacina era ruim. Ele só falou que o que era errado era eles obrigarem a tomar vacina. Ele falou que era um ato de violência.

Ieda: mas ao mesmo tempo, se o povo não for a favor da vacinação, por exemplo... Realmente é um desrespeito você obrigar alguém a tomar a vacina. Ou então invadir a casa de uma pessoa. Isso realmente é um desrespeito, mas se você ver o film do negócio. Era meio que...

Marcia: necessário.

Ieda: era necessário.

Moderadora: Era necessário fazer isso?

Ieda: pô, isso é que garantiu a vida de muitas pessoas, sabe?

Moderadora: então foi certo o que eles fizeram?

Marcia: se não as pessoas não iriam se vacinar.

Renato: acha certo o que?

Moderadora: o que elas estão falando. Elas disseram que era um mal necessário obrigar a população tomar a vacina. Era daquele jeito que tinha que ser feito, é isso?

Ieda: Exatamente, porque era uma medida em curto prazo. Então tinha que ser uma coisa mais violenta.

Mônica: mas não é porque tinha que ser uma coisa mais imediata que tinha que ser violenta.

Renato: não tinha outro meio para eles informarem a população.

Mônica: a não se que fosse uma coisa muito gradual, que ele ia até lá e muitas pessoas já tivessem morrido.

Renato: hoje em dia tem televisão, tem o rádio, campanha, jornal, tudo. Naquela época o povão estava sujeito mesmo a pegar a doença, não eram todos, mas quem era o foco daquelas doenças, quando eles invadiam aquelas casas dos pobres, pra ver se tinha algum foco de mosquito da febre amarela... Era uma invasão? Era né?

Moderadora: teve uma coisa que você falou: “não tinha Rede Globo...”, mas como circulavam as idéias da oposição criticando as medidas sanitárias? Como essas idéias chegavam à população?

Renato: através do boca-a-boca. Só que, sabe telefone sem fio não é cem por cento. Você começa de um jeito e acaba totalmente diferente. Não é que a Rede Globo seja a salva vidas da população brasileira, não é isso, mas hoje em dia a gente tem toda essa tecnologia para informar o povo: o que é necessário é preciso, etc. a gente tem. Se é usado corretamente eu não sei, mas antigamente não tinha nem a opção de usar corretamente alguma coisa porque não existia.

Moderadora: não existia nada?

Paulo: tinha rádio, tinha jornal...

Renato: quem realmente tinha acesso usava, não todo mundo, mas usava para manipular a mente do povão.

Moderadora: mas porque o Oswaldo Cruz não fazia isso então? Já que os jornais existiam e vocês devem ter visto alguma caricatura que circulava no jornal da época, não é? Vocês já viram?

Meninos: não.

Moderadora: na época eles faziam inúmeras caricaturas do Oswaldo Cruz para ridicularizá-lo e reforçar a imagem de autoritarismo. Então porque, já que existia um veículo de informação, porque ele não usava esse veículo de informação para conscientizar o povo?

Mônica: porque ele precisava fazer algo imediato.

Ieda: se não a população iria receber duas informações opostas e como é que eles iriam lidar com isso, sabe?

Renato: o público alvo dele não era o povo que lia o jornal. Não era o rico, o aristocrata, donos de terras, plantadores de café, sei lá.

Moderadora: Esse era o público alvo de quem?

Renato: O público alvo de Oswaldo Cruz era toda a população brasileira. E toda a população brasileira não tinha acesso à alfabetização.

Moderadora: a maioria não sabia ler, mas vocês lembram que eu falei das charges? A charge tem uma linguagem não verbal que atinge...

Marcia: mas eles não precisavam explicar. Não precisavam que o povo concordasse. Simplesmente iriam fazer.

Carolina: mas se eles explicassem talvez o povo concordasse...

Marco: mas como é que o governo vai explicar para uma pessoa que a vacina faz bem?

Moderadora: vocês acham que isso é possível?

Marco: desenhar um cara com um mosquito e depois ele morto assim... (rs)

Todos falam ao mesmo tempo.

Carlos: não, você nunca viu a última parte da playboy, nem sempre tem alguma coisa escrito.

Célia: é verdade, é tudo sem... mudo.

Rosângela: são três quadradinhos e nada escrito.

Renato: mas com três quadradinhos vocês acham que poderia prevenir de que?

Rosângela: mas dá pra fazer uma charge sem nada escrito.

Renato: eu sei, mas as pessoas não tinham tanto acesso ao jornal, pelo menos, eu não sou, eu imagino que não, quem tinha acesso ao jornal era o povo que comprava o jornal.

Marco: mesmo que tivesse, levar uma charge a sério é uma coisa que...

Renato: é, serve pra fazer comédia e não para alertar a população que eles vão morrer.

Ieda: exatamente, é uma coisa muito grande, uma notícia muito importante. Toda mudança, a princípio é ruim. A maioria das pessoas tem tendência a achar que qualquer mudança que ocorra, na essência é ruim, entendeu? Porque vai mudar. Vai mudar um negócio que já está estabelecido. Você nasceu assim, você cresceu assim. Então um homem, você saber que se tomar uma vacina, vai fazer você viver, como você vai confiar nisso? Porque algum cara está lá te falando?

Dois alunos falam juntos:

Carlos: vai falar pra um mendigo na rua que tomar vacina é bom?

Renato: e ainda tinha a oposição por dentro dos hospitais...

Moderadora: isso tudo o que vocês estão falando é muito importante, porque o que a gente está pensando aqui é: como atingir a população? De repente atingir de forma negativa, pelo que vocês estão me dizendo, é muito mais fácil do que de forma educativa, pra mudar um comportamento. Agora, é possível? Tem alguma situação que vocês possam usar para ilustrar o modo usado pela mídia que atinge a população?

Renato: eu acho assim: se chega algum cara que você não conhece você não tem respeito dele, fala que ele tem que te machucar, porque a vacina era um objeto que machucava as pessoas porque não tinha, não era... A situação era muito mais precária, muito mais tosca, sabe?

Mônica: mas você atingir uma população de maneira distorcida é um absurdo. Até porque os políticos, por exemplo, eles formam uma imagem, como se diz, constroem uma imagem para que você tenha uma visão... tipo...

Renato: Por causa que o Lula só foi eleito quando ele se limpou, quando ele era um sujo e ficava gritando (fazendo careta) "ah" ninguém votava nele.

Mônica: ele fez a barba, botou um terno, ele só usava aquela jaqueta vermelha lá, aquela jaqueta preta e a blusa vermelha,

Renato: era um proletário...

Rosângela: mas vende né? O que eles fizeram foi botar um produto pra agradar a população.

Os alunos falam juntos. Impossível transcrever esse trecho.

Sim, mas foi um artifício que ele usou para ser eleito.

Moderadora: pessoal, se vocês falarem juntos eu não vou conseguir transcrever depois porque a Fernanda não vai poder filmar quem está falando.

Marcia: hoje em dia te a campanha da dengue, para tirar a água e tal e tal. Toda a população tem acesso à campanha. Tem televisão, tem outdoor, tem jornal, mas mesmo assim, tem aquele cara que vai nas casas das pessoas para saber se as pessoas estão fazendo direito. Muita gente não tira, mesmo mostrando que faz mal, que você pode morrer disso, mesmo hoje em dia as pessoas não fazem isso.

Renato: o território da televisão no Brasil é imenso

Rosângela: tem mais gente com televisão do que com geladeira, não é?

Marcia: e mesmo assim – todos falam juntos.

Moderadora: mas ter acesso à informação implica que a pessoa

Todos falam juntos

Rosângela: não quer dizer que ela vá ser aplicada, que ela vá atingir o nível de cultura.

Paulo: é a mesma coisa da parada do cigarro: as pessoas avisam que faz mal e todos continuam usando.

Renato: porque o efeito é a longo prazo, o cigarro é a longo prazo. Tipo assim, a dengue ou a febre amarela, a dengue, se for realmente forte, ela te mata assim, em uma semana, sabe? A febre amarela, idem.

Ieda: e como você vai dizer para um garoto de 15 anos, aqui no Rio de Janeiro, principalmente se o garoto for mais pobre, ou sei lá, você vai dizer: ah, não, não fuma porque se não quando você estiver com 60 anos, você pode morrer? Tipo assim, o garoto tem 15 anos e 60 anos para ele é absurdamente distante.

Moderadora: o pessoal que está aí mais caladinho: se um amigo seu estivesse curioso pra saber sobre o filme que vocês assistiram na semana passada. O que vocês diriam?

Carlos: veja o filme.

Moderadora: do que se trata?

Carlos: o filme se trata de uma história de uma galera, uma história no Rio de Janeiro, no ano que eu não me lembro, e retrata o, a vida social do povo brasileiro,

Alguém diz algo sobre as prostitutas e a maioria ri.

Augusto: a vida dos prostíbulos...

Moderadora: o que mais?

Carlos: a vida de Oswaldo Cruz,

Renato: ah, tá todo mundo dizendo assim: é por causa de uma piranha polaca, todo mundo respondeu isso quando alguém perguntou sobre o filme.

Carlos: mas é o que mais chama a atenção no filme.

Moderadora: e porque essa personagem está ali?

Renato: ela vira um artifício, né? Porque eu acho que a grande história de amor no filme não é o amor por ela e os homens que ela, que ela, no quarto... Porque era o amor dela pela amiga dela que acabou morrendo de febre amarela.

Marcia: varíola.

Renato: e ela se viu como cobaia... Ah varíola. Mas ela se deu como cobaia, como teste pra ser a primeira.

Moderadora: legal essa leitura que você fez sobre qual é o amor da história.

Renato: é ela não amou ninguém. Ela só amou a amiga dela. A única pessoa que...

Ieda: ela não amou a amiga dela "sai do quarto, sai do quarto que tem um homem aqui." Nesse momento a Ieda imita a polaca e todos riem.

Ieda: pô cara, vai tirar a amiga da cama pra pegar o homem?

Renato: mas era o dinheiro que ela usava pra pagar... Ela não queria dar porque ela gostava de dar,

Ieda: isso aí a gente não sabe.

Moderadora: aliás, vocês conheciam a história das polacas? Das judias que vinham da Polônia para o Brasil e eram enganadas com a promessa de casamento? Você conhecia, é?

Marcia: Eu já tinha ouvido falar disso.

Moderadora: o que você ouviu falar?

Marcia: é que eu sou judia. (rindo e todos riem). Eu vou falar uma coisa (apontando o dedo para os colegas), mas não é para rir: a minha mãe (todos riem inclusive a menina) ela falou que tinham

mulheres, a minha avó falou que tinham várias que vinham enganadas. Elas vinham para casar com um judeu. Em princípio tinha que ser um judeu. Era o principal. Rico.

Marco: jovem rico.

Marcia: e tipo assim, ela falou que no período depois da guerra, todo mundo ficou pobre, sabe? Não tinha onde morar, não tinha casa, tudo ficou destruído.

Moderadora: elas não vinham para um país distante com a idéia de fazer turismo. Qual era a realidade que elas tinham?

Marcia. Tipo assim, depois da guerra, todos os judeus eram perseguidos. Tinha muita perseguição pelo fato de eles serem judeus. Então a melhor coisa que eles pudessem fazer era sair do país. Ou, tipo assim, ir pra um país distante. Existia o nazismo ainda. Então imagina: ter uma vida melhor, casar com um judeu, poder levar benefícios, tal e tal, pra família. E depois, o que ela falou no filme, que ela ia mandar o dinheiro pro pai, pro pai poder vir também. Porque eles não tinham condições nenhuma. Mal tinham o que comer nem como trabalhar. Então ela dizia isso, que com várias aconteciam a mesma coisa.

Moderadora: e com essa situação, dá pra fazer algum paralelo com a situação contemporânea das mulheres.

Marcos: sim, claro.

Marcia: elas casavam por dinheiro.

Ieda: e tem muitas que são enganadas. Meninas do Pará ou do sul da Bahia, achando que são propostas boas, saem do Brasil, são maltratadas...

Renato: mas aí é uma coisa que a vida engana as pessoas.

Moderadora: como assim, a vida engana?

Renato: assim, isso aí já é uma história manjada, muitas mulheres vêm do nordeste,

Ieda: mas tem cafetão (rs)

Renato: não, claro. Mas vem pra chamar a filha, acha que é mais digno, (não dá para entender por causa da conversa) Não é uma pessoa que diz assim: você vai casar! Não é uma pessoa, é a vida que engana ela.

Marcia: sim, mas eles se aproveitavam da situação, né? Naquela época, os judeus estavam pobres depois da guerra. Então eles aproveitavam da Polônia, porque foi a área mais atacada e depois foram os italianos.

Carlos: que guerra é essa que você fala?

Marcia: segunda guerra mundial.

Carlos: mas o filme não se passa em 1900?

Marcia: mas mesmo assim, a guerra durou muito tempo.

Marcos: mas foi antes da guerra. Antes da primeira guerra. A primeira guerra foi em 1917.

Carlos: acho que a Marcia não viu o filme.

Marcia: não, porque eu sei que isso aconteceu depois da guerra, porque antes os judeus eram bens lá.

Renato: mas na primeira guerra, a Alemanha é invadida, então, na situação do filme não era a segunda guerra por causa do nazismo, era por causa da primeira guerra.

Marcos: mas foi vinte anos antes da primeira guerra!

Luciana (professora): eu posso falar?

Moderadora: claro.

Luciana (professora): tem uma coisa importante que eu acho que ficou quando ele falou das causas da doença: a aglomeração, a falta de higiene e a ignorância das pessoas. O próprio crescimento desesperado da capital, a chegada de pessoas de outros lugares. A aglomeração foi gerando também... Então, as três coisas que me chamaram atenção foi isso. Porque eu acho que a ignorância tem a ver com... Porque hoje você faz a campanha da dengue e as pessoas já viveram outros momentos, já sabe um pouco dessas necessidades culturalmente. Naquela época você tem uma grande ignorância mesmo. Não saber. Não ter noção da necessidade.

Moderadora: inclusive tem uma cena que um dos personagens diz: ele é louco, o que o mosquito tem a ver? E como é que vai acabar com o mosquito? Eles não conseguiam fazer uma relação entre mosquito e doença.

Marcos: e pra gente, hoje em dia, não é.

Moderadora: já existe uma certa alfabetização científica, mesmo que seja rasteira, já existe alguma coisa.

Luciana: não é a ignorância pela "burrice", mas as pessoas não tinham...

Marcia: e hoje a gente tem como provar, naquela época não.

Moderadora: pessoal, o que vocês já sabiam sobre o Oswaldo Cruz antes de ver esse filme?

Renato: que ele inventou a vacina.

Moderadora: ele inventou a vacina?

Marco: não, eu acho que ele descobriu a cura da doença.

Moderadora: ele descobriu a cura da doença.

Marcia: descobriu a vacina da varíola. E ele também era responsável pela reurbanização do Rio de Janeiro.

Moderadora: foi ele o responsável pela reurbanização?

Marcos: não, foi o Pereira Passos.

Moderadora: foi o Pereira Passos? Mas o que ele tem a ver com...

Marcos: ele atuou com o Pereira Passos para a gente ter uma cidade mais limpa.

Luciana: mas tinha o problema da aglomeração...

Moderadora: então, se os cortiços representavam um problema...

Marcia: tinha que acabar

Carlos: hoje em dia nós temos outro tipo de aglomeração: a favela.

Moderadora: e hoje seria possível desabrigar todo mundo que mora aglomerado?

Carlos: teoricamente resolveriam alguns problemas.

Moderadora: Que problemas?

Carlos: exatamente a falta de higiene no lugar. (muitos riem) Mas é, se os barracos foram construídos de forma completamente desordenada. Mas não teria a onde colocar as pessoas. Sei lá, depois de Santa Cruz...

Todos falam ao mesmo tempo.

leda: você constrói uma vila. Você coloca ruas pavimentadas, coloca edifícios onde tem barracos de madeira, coloca luz, coloca tudo. Toda a estrutura que eles precisarem.

Marcia: mas ninguém vai pagar ninguém tem dinheiro...

leda: trabalha! Se tivesse as coisas fundamentais pra viver uma pessoa mesmo e não um animal. Os alunos discutem animadamente. Não é possível capturar todas as falas:

Mônica: que transporte? Não tem transporte. Você já atravessou a rua vindo pro colégio de manhã? Já viu a quantidade de gente enfiada no ônibus, indo pra Barra da Tijuca? Tem gente saindo pela janela. Então você está dizendo que tem transporte suficiente?

Marcia: então, não tem transporte. Se pavimentar a favela é muito mais fácil do que urbanizar a favela.

leda: mas a favela é um símbolo do Rio de Janeiro. Hoje em dia... É um negócio histórico e cultural que conta a nossa história. As pessoas foram expulsas dos cortiços, foram retiradas...

Várias pessoas falam ao mesmo tempo.

Carlos: foi o que aconteceu no shopping Leblon.

Renato: Claro que não era tão feio como uma favela de fato né? Mas colocaram tudo lá, pintaram umas casinhas...

leda: tem que dar tudo de mão beijada?

Renato: fizeram as janelas, vinte ou trinta por cento dos funcionários do shopping tem que vir de lá, ficou bonitinho o lugar, sabe? Só que enquanto eles estiverem lá, todos da favela vão destruir tudo e fazer coisas novas, prédios, o que for. Onde é que esse povo vai ficar? Não vai ficar na rua. Não dá pra ficar na rua. Aí você...

Carlos: é só você oferecer um meio de transporte que resolve o problema.

Renato: mas no meio do mato?

Moderadora: vocês estão pontuando vários problemas urbanos que estavam diretamente relacionados com a Revolta da Vacina. Quais eram os outros elementos?

Marcia: era o governo de Getúlio, não era?

Moderadora: não. Era o governo de Rodrigues Alves.

Carlos: Era o desemprego – porque sempre tem o desemprego. A exploração do trabalhador também. (os colegas acham graça).

Suelen: tinha a questão do trabalho. Tinha acabado de acabar a escravidão. Então tinha aquele monte de escravos que não sabia pra onde ir ou o que ia fazer. Aí, sei lá, vinte anos depois desse problema todo, por causa dessa aglomeração, todas as pessoas que vieram para o Brasil, pra poder trabalhar pra suprir essa necessidade, ficou muito mais gente e foi piorando o negócio de saúde e de moradia.

Renato: E eles colocavam todos os escravos, que não eram poucos, nas ruas. Porque o senhor lá, ou ex senhor, abria as portas e tchau, né? Ele não queria saber, nem o governo queria saber.

Mônica: e também, quando chegou à indústria, as pessoas trabalhavam muitas horas por dia,

Luciana: é o sonho deles era trabalhar oito horas por dia.

.. Muito ruído.

Renato: tinha mulher parindo em baixo de máquinas,

Moderadora: vocês acham que o filme é verdade?

Marcia: uma parte.

leda: não, mais ou menos, muita coisa é baseado, só pra deixar bonitinho. Um décimo, um centésimo é verdade.

Renato: Não, mas a base é verdade.

Mediador: o que é verdade e o que não é verdade?

Marcia: a parte do Oswaldo Cruz.

Renato: é verdade mais ou menos, ninguém sabe o que aconteceu.

leda: mas fizeram dele um herói. Ele não era tão bom assim.

Moderadora: a imagem de Oswaldo Cruz era de um homem bonzinho demais?

leda: não me convenceu. É que nem Tiradentes, o cara sempre foi o cara, sabe? Jesus. Chegou na terra, e colocou: vamos lá, vacinando. Não é assim. (todos riem) todo mundo sabe que não é assim, né?

Renato: tinha muita coisa ali debaixo dos panos que ninguém ia mostrar ninguém ousa mostrar porque acaba com toda a imagem dele. Vende. É igual: quem descobriu o Brasil? Ah não foi o Pedro Álvares Cabral, foram os chineses, sei lá ou os holandeses. Quem vai falar, não, não foi, foram os holandeses? Ninguém vai falar isso. Todo mundo acha que vai continuar sendo o Pedro Álvares Cabral. Não interessa

leda: esse filme é muito daquela história que a gente ouve na quarta série, sabe? Tipo chega na quarta série aí todo mundo fala pra você que tudo é bonitinho, que chega a princesa Isabel e fala: tadinho dos escravos... Assim que eu aprendi na quarta série, entendeu? Abolição foi isso. Ela falou: tadinho, tão oprimido. Vamos liberar. Aí depois você chega no primeiro ano ou no segundo ano e eles te ensinam: não foi nada disso, ela chegou e queria ter o governo na mão. Foi tudo uma estratégia, não sei o que.

Moderadora: se não foi nada disso, o que foi?

Renato: nós não sabemos.

Moderadora: vocês estão fazendo como um bom mineiro: desconfiados...

Renato: quando a gente for fazer a faculdade de história, a gente sabe.

leda: mas a gente já aprendeu de Tiradentes. O próximo pode ser o Oswaldo Cruz.

Moderadora: agora, principalmente os que ficaram mais calados poderiam falar um pouco das coisas que mais chamaram a atenção de vocês no filme.

Marcos: as polacas passam DST.

Kelvin: o filme, eu achei interessante, mas deixou a desejar. Porque faltou muita conclusão, faltou muito estruturamento, não existiu um desfecho. Mas eu parei na metade do filme, entende? (todos riem)

A Moderadora termina o trabalho com o grupo solicitando que todos preencham ao questionário.

IX.11. Transcrição completa do júri simulado – Grupo 01

Siglas de identificação:

Juiz – **JZ (Renata – responsável pelos alunos)**
 Advogado de defesa – **AD (dr. Daniel)**
 Advogado de acusação – **AA (dr. Marcelo)**
 Testemunha de acusação – **TA**
 Testemunha de defesa - **TD**

Júri simulado – Museu da Vida – 31 de maio de 2007

Primeira Etapa: os alunos se organizam em grupos e discutem as idéias sobre como cada grupo deve atuar durante o júri simulado.

Júri:

Moderadora: Silêncio no tribunal! Pessoal, só um minutinho.

JZ: Dou como aberta a audiência de acusação e de defesa de Oswaldo Cruz sobre a Revolta da Vacina.

A juíza apresenta nominalmente os integrantes das equipes dos advogados.

AD- : Boa tarde a todos vocês.

JZ: Com a palavra, o advogado de acusação dr. Marcelo.

AA: Meritíssimo. Primeiramente vou chamar uma testemunha pra abrir logo o caso. A testemunha seria o sr. Prata Preta (?).

JZ: Então, sr. Prata Preta.

AA: Sente-se, por favor.

JZ: Platéia, por favor.

AA: Vamos lá senhor Prata. O que você tem a nos falar a respeito da vacinação obrigatório, sabendo que você tem mulher e você não deixaria sua mulher mostrar as coxas para qualquer homem. Meritíssimo?

JZ: Pode falar, senhor Prata Preta.

Sr. **Prata Preta** (Tomas) - Testemunha de acusação 1: Minha religião não iria deixar, primeiramente. Eu perdi meu filho por causa dessa varíola, sem falar que eles invadiram as casas dos outros e polícias forçavam a gente a tomar a vacina. (...)

AA: É, isso não pode. Sendo que o dr. Oswaldo Cruz arrumou uma lei pra burlar isso. A gente tem direito ao livre arbítrio, tá escrito na Bíblia isso. Mas, não! Somos obrigados a tomar a vacina. Continue, por favor.

Sr. **Prata Preta** (Tomas) - Testemunha de acusação 1: Eles obrigaram a tomar a vacina; tive que resolver isso na força. Derrubei os dois e corri.

AA: Não fez errado. Mais perguntas, só um momento. E a revolta? O que o senhor tem a falar pra gente da revolta, sabendo que o senhor lutou, sabendo que o senhor foi banido do estado depois que...

Sr. **Prata Preta** (Tomas) - Testemunha de acusação 1: Tive que ir pro Acre.

AA: É, isso. Não temos registros completos sobre o seu banimento, mas também há (...) E o que o senhor achou sobre isso, meritíssimo?

JZ: Sobre...?

AA: Ora, dele ser banido para o Acre, por ter lutado por seus direitos sobre fazer ou não fazer o que desejava. Pode concluir, senhor Prata?

Sr. **Prata Preta** (Tomas) - Testemunha de acusação 1: Eu não me sinto errado não. (...) ele tem que ser preso mesmo, sabe qual é?

AA: É isso é. Concordo. Advogado de defesa, alguma pergunta?

AD: Não.

AA: Por favor, pode se retirar, sr. Prata. Muito obrigado.

JZ: Mais alguma?

AA: Não, agora não seria a defesa?

JZ: Agora com a palavra o advogado de defesa.

AD: Eu queria chamar a testemunha, queria saber se a sra. Emilia está aqui.

JZ: Senhora **Emilia**, por favor, se apresente.

AD: Então, como todos sabemos, em 1904, no Rio de Janeiro, uma capital muito privada de questões de doenças e tal, então queria fazer uma pergunta a ela. Você, como esposa de Oswaldo Cruz, (...)

mesmo, teve expectativas de seu sonho e tal, que ia trazer a saúde pro Brasil, queria o benefício para todos?

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Eu concordo porque, esse tempo todo que eu fui casada com ele, ele sempre foi um homem digno e honesto, eu sempre pude presenciar as vezes que ele ficou sem dormir, só preocupado com essa vacina; ele sempre foi um homem dedicado, se dedicou bastante a isso e eu acho que ele não faria isso por nenhum mal. Se ele dedicou todo o tempo dele, ele não faria isso pro mal das pessoas. Ele sempre teve por objetivo melhorar a vida da população.

AD: Você acha que a questão da Revolta da Vacina era preciso, necessário?

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Não, porque...

AA: Protesto! Ela está afirmando...

JZ: Vamos deixar a testemunha terminar.

AA: Ela está afirmando...

JZ: Vamos deixar... Pode continuar.

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** O que ele perguntou mesmo?

AD: Se foi necessária a Revolta da Vacina.

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Não, porque isso era pro bem e não pro mal. Ele testou várias vezes essa vacina e foi comprovada que era pro bem das pessoas, não para o mal.

AD: Foi comprovado então?

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Isso.

AD: E você não acha que ele não teve nenhum interesse por trás disso? Da Revolta?

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Não, eu acho que não. Você tá falando da população, se teve algum interesse?

AD: Sim.

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Assim, só se foi por algum político que tinha algum interesse a mais; agora, as pessoas foram influenciadas.

AD: Por alguém, né?

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** É, por alguém que tava por trás disso; agora eu não sei dizer ao certo quem.

AD: Então é só isso.

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Só isso?

AD: Só.

AA: Tenho uma pergunta para a (...)

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Pra mim?

AA: É, pra você. Bom, você falou que a vacina foi testada várias vezes...

AD: Comprovada...

AA: ... sendo que em junho de 1904, em meio a uma discussão, uma mulher morreu após ter tomado a vacina. E o que você tem a dizer sobre isso?

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Ué, mas foi feito... Da onde que foi tirado isso, que pode relatar realmente que foi a vacina que matou essa mulher?

AA: O médico legista. (...)

AD: Protesto! Você não tem provas de que a causa da morte era a vacina.

JZ: Sente. Protesto negado.

AD: Perdoa aí, meritíssimo.

AA: O médico legista. Afinal o médico legista sabe o que ele está fazendo.

AD: E quem comprova que ele quem fez a autópsia certa? Eu quero um oficial de justiça aqui com uma autópsia. Vocês vão ter que investigar a autópsia dele.

JZ: Quando ele terminar, eu dou a palavra a você.

AD: Estou afirmando. A mulher morreu. E aí, o que você tem a falar sobre isso?

(muitos alunos falam ao mesmo tempo)

AD: Qualquer atestado que o médico falar tem que ser aceito e mais assinado. E foi divulgado em jornal.

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Mas teve alguma testemunha lá que pode afirmar que era realmente por causa da vacina?

AA: Sinceramente, eu não sei.

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Então (...)

AD: Você não pode acusar o que não sabe.

AA: Estou me baseando em pesquisa de jornal. Suiu no jornal. O médico legista assinou. Eu vi o formulário do médico. Ora, se o médico falar que você tem câncer, você deve ter câncer.

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Deve ter não, mas isso aí tem todo um processo. Não é falar que...

AA: Aí estamos discutindo leis médicas.

Sra. **Emília** (Jussara) - **TD:** Não é falar que tem uma doença, você tem que provar, tem os estudos, pesquisa, autópsia, tem todo um processo.

AA: Mas aí nós já estamos discutindo sobre leis médicas. A questão é que a mulher morreu. Isso foi fato. E o médico legista afirmou que morreu após ter tomado a vacina.

Sra. Emilia (Jussara) - **TD:** Pode ser...

AD: Protesto!

AA: Morreu após ter tomado a vacina.

JZ: Depois. Agora nós vamos passar... Vamos deixar o Daniel falar.

AD: Então, você disse que durante a autópsia foi constatado (?) isso, né? Sendo que o corpo nem foi aberto.

AA: Você tava lá?
(alunos falam ao mesmo tempo)

AA: O Oswaldo Cruz estava lá! Fala Oswaldo Cruz?

AD: A mulher que estava bêbada...

AA: E daí, eu também tô...
(alunos falam ao mesmo tempo)

JZ: Agora você pode chamar outra testemunha.

AA: Eu vou chamar o sr. Amaral. ... O sr. Amaral não apareceu? Então vou chamar a Esther.

Esther, você tomou vacina?

Esther (Joana) – **TA:** Sim senhor, posso afirmar.

AA: Pode afirmar, ótimo. Então você tem a marca na sua coxa?

Esther (Joana) – **TA:** Sim, mas eu tive motivo para tomar essa vacina.

AA: Você escolheu tomar ou tomou obrigatoriamente?

Esther (Joana) – **TA:** Não, eu escolhi, porque eu perdi uma amiga para a doença da malária.

AA: Para a varíola?

Esther (Joana) – **TA:** Sim, isso, para a varíola. Isso me deixou muito triste porque as pessoas tinham medo de tomar a vacina. Então eu tive a coragem, eu tomei, eu fui voluntária. Eu não nego isso.

AA: Ótimo, você foi voluntária, mas e o povo que não foi voluntário, foi obrigado? Basicamente arriaram as saias das mulheres e enfiaram a agulha nelas. Tirando que você sabe quais são os ingredientes que são usados nas vacinas? Da morte dos animais, dos sacrifícios? Que o Oswaldo Cruz fazia com os coitadinhos dos animais? Era sangue, um vírus que você tomava. Injetava em você um vírus e você não sabia disso. Acho que posso até afirmar que se soubesse você não tomaria a vacina. Você tomaria pus de vaca? O Dr. Oswaldo Cruz não te falou nada, falou?

Esther (Joana) – **TA:** Não...

AA: Então basicamente você não sabia o que estava tomando?

Esther (Joana) – **TA:** Não...

AA: Ótimo, ela não sabia o que tomou. Tomou, mas não sabia. Ah, esse Dr. Cruz...

JZ: Dr. Daniel, tem alguma pergunta?

AD: Sim, tenho. Onde você tomou a vacina?

Esther (Joana) – **TA:** Na coxa.

AD: Você tomou a vacina, e sentiu algum efeito colateral?

Esther (Joana) – **TA:** Não...

AD: Você acha que houve a necessidade da Revolta da Vacina?

Esther (Joana) – **TA:** Bom, eu acho que foi falta de informação das pessoas. Eu tinha acabado de perder uma amiga da doença. E eu queria me prevenir, sabe? Eu achei que tomando essa vacina não iria acontecer comigo.

AD: Então o problema foi a conscientização das pessoas?

Esther (Joana) – **TA:** Isso.

AD: Você não contraiu a doença, certo?

Esther (Joana) – **TA:** Sim, graças à vacina.

AD: Ahan.... Eu só queria apresentar um documento, que mostra a autópsia da mulher que estava bêbada e na autópsia não foi ???? Quería mostrar pra todos vocês aqui, quem quiser ver. Só uma pergunta a ele, posso fazer?

JZ: Sim, ao AA.

AA: Eu não sou testemunha.

AD: Então, você mencionou, disse que ela não sabe de que foi feita a vacina. Você sabe de que é feito o seu chiclete? O chiclete que você masca?

AA: Não sou obrigado a responder, não irei responder.

JZ: Responda, por favor.
(alunos riem)

AA: Está escrito no rótulo do chiclete, assim que você pega a caixa você olha atrás, está escrito todos os ingredientes...

AD: Você não compra o chiclete na caixa.
(alunos falam ao mesmo tempo)

AD: É feito de petróleo. Você achou ruim?

AA: Não, eu adoro petróleo. Você tem algum problema com isso?

AD: Ah, tá....

Mariana: Simplesmente não se lê em nenhum lugar do que é feita a vacina. No chiclete ainda tem.

AA: E já entrou no assunto, posso me levantar?

AD: Se fosse ruim, não seria comprovado, não seria liberado.

Mariana: Mas eles tivessem avisado, não teria a revolta.

AA: Olha, a população tinha que saber, porque vai o exército na casa dela e diz: Você vai tomar a vacina. Você não sabe o que tem na vacina, você não sabe pra que é...

JZ: Vocês estão fugindo do assunto.

AD: Bem, só queria fazer uma pergunta, aliás duas, aliás três: você concordou com a aplicação da vacina no povo?

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: Concordei.

AD: Você até deu carta branca a ele?

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: Sim

AD: Tudo isso para o bem da população?

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: Sim.

AD: E você acha que tipo, se alguém não tivesse tomado a vacina (?), o problema não seria para o poder público? Caso alguém não quisesse tomar a vacina, se revoltasse e morresse, o problema não seria do poder público?

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: Sim

AD: Você não é o presidente?

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: Sim

AD: Você achou a medida extremamente radical?

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: Só queria dizer que nunca ??? aqui no Rio de Janeiro por causa das doenças.

(alunos falam ao mesmo tempo)

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: ... por causa da competência dele, ele acabou pela parte da doença ?? queriam parar aqui, ele acabou com a maioria.

AD: Você queria fazer uma pergunta a ele?

AA: Você acabou de afirmar isso, a culpa é do governo. O culpado sempre é o governo. Mas entraram na sua casa, homens armados, seguraram sua mulher e suas filhas, fizeram isso com o senhor?

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: Não.

AA: Certeza absoluta que não. Então não tem do que o senhor se revoltar. O senhor foi voluntariamente. Saiu da sua casa, Oswaldo Cruz estava lhe esperando, enfiou-lhe a faca...

AD: Protesto!

JZ: Espere ele terminar.

AA: ... e ficou por isso mesmo. Conclusão: você tomou a vacina por livre e espontânea vontade. Certo? Pro senhor, a vacina não foi obrigada. E o que o senhor tem a falar sobre a morte da população? Ora, a população morreu, tudo bem, de variola, muitos, de peste. Todo mundo morre mesmo. Agora, a questão é: a revolta? (.....) informações?

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: A população negou-se a tomar a vacina, e por isso ela morreu.

AA: Não, não negou exatamente. Você não falou para ela o que era a vacina. Você não falou que era boa ou que era ruim, você simplesmente obrigou a população a tomar. E logo o senhor é do governo, é o presidente, né? E o Oswaldo Cruz também era. Então a culpa é dos dois. O senhor também está sendo acusado, entre aspas, agora. O que você tem a falar sobre isso?

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: Tenho a falar que a Esther tomou a vacina e não morreu.

AA: Mas ela também, ninguém entrou na casa dela e enfiou a faca nela.

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: Ela foi voluntária.

AA: Sim, igual ao senhor. Por isso vocês não precisaram se revoltar. Agora, eu te garanto que se fosse com qualquer um de vocês, entrassem na casa dos senhores, com aquelas facas, armados, segurassem à força e enfiassem a vacina em vocês. Que é bem dolorosa, deixar isso claro. Vocês iam gostar? E se fossem com os seus filhos?

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: (.....)

AA: É, sabia, mas não tinha como informar. Isso é muito legal. O senhor devia ter informado, para o povo não se revoltar. O senhor poderia de presidente dar a carta branca para qualquer louco que quisesse enfiar a faca em qualquer um?

Rodrigues Alves (Jose) – Testemunha de defesa: Louco, não, porque ele curou a doença, parte das doenças que estavam...

AA: Você não sabe disso, né?

AD: ... era só cortar para aplicar a vacina. Ninguém enfiava a vacina em ninguém. Tipo, a questão da força, era só pra quem se revoltava. No caso do Rodrigues Alves, ele tomou a vacina na casa dele porque não teve... O que? Fala, pode falar!

AD: ... a questão era que..

Dr; Marcelo: Mesmo que não houvesse resistência?

AD:posto ...da vacina. Ele fala, ele sabe.

AA: Não, está aqui no jornal.

AA: O que o senhor tem a falar sobre a compra dos ratos por Oswaldo Cruz? Essa liberdade insanidade até?

Criador de Ratos – TA: Bom, a princípio, vamos começar a criação de ratos. É isso, introduzir uma forma de lucros...

AA: A todos os de renda baixa (?)

Criador de Ratos – TA: A todos os de renda baixa (?), com certeza...

AA: E você era um, até vendeu bastantes ratos...

Criador de Ratos – TA: Exatamente.

AA: Insano, Insano Cruz, né?

JZ: Deixe ele terminar.

Criador de Ratos – TA: Eu não sabia as (?) consequências nem que poderia ter causa, no caso, dentre o que Oswaldo Cruz pretendia com os ratos.

AA: Mas ninguém informou ao senhor que o transmissor da doença era o rato. O senhor não sabia disso.

Criador de Ratos – TA: A culpa passaria a não ser minha. Faltaria alguém que desse a informação.

AA: Concordo, e quem deveria dar informação além de o Dr. Cruz? Basicamente ele era o único cientista que sabia. Tirando que fez um castelo, ali em Manguinhos. Por nada, assim, só por...

JZ: Seja m,mais objetivo!

AA: Você precisava de informação e não teve.

Criador de Ratos – TA: E a culpa disse seria não necessariamente do Oswaldo Cruz, seria...

AA: ...do governo, óbvio. E ele trabalhava para quem? Para o governo. Ah, tá, beleza. Não teve informação. No governo e nem no Dr. Oswaldo Cruz. Então a culpa é da ...

Criador de Ratos – TA: Seria da falta de informação, afinal eu não estava informado que esses ratos transmitiam a doença.

AD: O problema é do governo, então, que não transmitiu essa informação para todos?

Criador de Ratos – TA: Também.

AD: E de quem mais?

Criador de Ratos – TA: Oswaldo Cruz.

AD: Por quê?

Criador de Ratos – TA: Porque se foi ele que quis inventar essa vacina, essas coisas, ele deveria se responsabilizar.

AD: Por quê?

Criador de Ratos – TA: Por tudo.

AD: Por falta de informação?

Criador de Ratos – TA: Também.

AD: Ele só era funcionário do governo.

Criador de Ratos – TA: Mesmo assim, se você cria uma coisa você eve saber sobre ela.

AD: Como se ele não tinha tanto poder assim?

Criador de Ratos – TA: Mas se você quer fazer, você pode.

AA: Observação, meritíssimo: ele tinha o poder pra entrar na casa de todo mundo, mas pra dar informação ele não tinha.

AD: A questão de conscientização e informação já é parte do governo. A questão dele é só pesquisa e vacina.

Criador de Ratos – TA: Obviamente que não. É o caso, por exemplo, se você administrar o seu dinheiro, você tem que saber como vai gastar ele, como ele chegou até você. Com a doença você deve saber da conscientização, você deve conscientizar o povo, você deve saber curar o povo, saber de onde veio essa conscientização que você tem. Você deve saber da onde veio a doença. No caso, os ratos também, o Oswaldo Cruz também quer os ratos, ele também deve saber que os ratos transmitem a doença. Já que ele sabe disso, ele deveria informar pra toda a população.

JZ: Daniel, terminou suas perguntas?

AD: Não, não fiz perguntas.

AA: Então, conclua.

Aluno: Quem manda é juíza.

AD: Você tomaria a vacina?

Criador de Ratos – TA: Se eu tomaria? Não, não sei se ela ia funcionar realmente.

AD: Você não acha que a questão de conscientização, não seria (...)

Criador de Ratos – TA: Mesmo com a conscientização, eu não tomaria a vacina. Eu não sei se essa vacina vai curar, se eu tiver com alguma coisa.

AD: Mesmo estando consciente, e tal?

AD2: Protesto!

JZ: Pode falar.

AD2: E a prova de que as pessoas que tomaram a vacina estão vivas?

AA: Eu não estou falando que a vacina é ruim.

AD2: O senhor tomou a vacina?

AA: Tomei, estou vivo até hoje.

AD2: E porque o senhor está aqui defendendo a tese de quem não tomou a vacina?

AA: A questão é que eu tomei a vacina por livre e espontânea vontade.

AD2: E as pessoas que não tomaram morreram por sua negligência também. Sem mais delongas. Não quero ouvir.

AA: Não, por negligência do governo.
(alunos falam ao mesmo tempo)

JZ: Dr. Carlos Chagas, pode sentar. Chame agora outra testemunha de acusação.

AA: Meritíssimo, queria chamar uma moradora.

JZ: Qual o nome da moradora?
(alunos falam ao mesmo tempo)

AA: Moradora, qual seu nome?

Ana (Lucia) – TA: Ana.

AA: Dona Ana... senhorita Ana...
(Intervenção Jane Buena)

JZ: Dr. Marcelo, qual o nome da...

Ana (Lucia) – TA: Ana Claudia ??

AA: Sem mais delongas, que nossos amigos já estão atrapalhando. Meritíssimo, vamos lá: a questão é que ela mora no lugar onde houve as rebeliões por causa da vacina por causa da falta de informação do nosso réu. Eu gostaria de saber dela o que aconteceu, por que essa rebelião, o que ela imagina disso, sobre a vacina (...)?

Ana (Lucia) – TA: Nós pensamos que eles invadiram e botaram todos nós para fora de nossas casas, sem a permissão de nossos maridos. Dormimos na rua, todo ao relento. E vocês acham que não devia ter sido feita a revolta por causa disso?

AA: Obrigado. E tirando que também o negócio dos ratos, ele que queria comprar os ratos de vocês, né? Eu não entendi também direito o negócio de comprar ratos... Como ganhar dinheiro? Mas eu tô levando dinheiro pra minha casa, então também vou vender pro governo.

AD2: Protesto!

JZ: Calma, Dr. João. Pode falar, dr. Marcelo.

AA: Para saber no caso o que ela faria. Não tenho renda fixa, mas o governo está comprando o que eu tenho a vender, o que tenho a oferecer, muitos ratos. Eu tenho ratos pra oferecer na minha casa. Então vou vender ao governo, certo? Agora eu queria saber qual é a perspectiva dela sobre isso. Resumindo: o que você acha de vender os ratos pro governo, é certo ou errado?

Ana (Lucia) – TA: Num ponto, é certo, porque vai me dar um bom dinheiro. No outro é errado, porque poderia trazer muitas doenças pros meus filhos.

AA: Sendo que vocês não sabiam disso, porque Oswaldo Cruz não ensinou assim, não deu nenhuma... negligência. Não deu nenhuma informação e voltamos a bater na mesma tecla. O mesmo assunto sempre: ele não deu informação! O povo precisa de informação pra fazer tudo e ele não deu. Houve o protesto, a revolta, muita gente morreu. Houve esse negócio dos ratos, muita gente pegou a peste. Coisas levianas, que um cientista até, podemos dizer, inteligente, mas cometeu essa falha, e por isso merece ir pra cadeia.

JZ: Terminou?

AA: Sim.

JZ: Seu protesto.

AD2: Sim, Meritíssimo, o advogado Marcelo continua falando sobre a peste bubônica, e o assunto aqui tratado é a varíola.

AA: Aconteceu na mesma época!
(alunos falam ao mesmo tempo)

AD2: Por favor, o julgamento é sobre a varíola.
(alunos falam a mesmo tempo)

AD2: Só corrigindo meu amigo advogado, “rebelião” é na cadeia quando as pessoas estão presas; aquilo foi uma revolta do povo que estava livre. E a testemunha (...)

JZ: Você vai chamar mais alguma...?

AD2: Não, eu queria fazer uma pergunta: você contraiu a doença?

Ana (Lucia) – TA: Não.

AD2: Você acha que é uma pessoa de sorte porque não tomou a vacina e não contraiu a doença?

Ana (Lucia) – **TA:** Eu acho.

AD2: Alguém da sua família tomou a vacina?

Ana (Lucia) – **TA:** Não.

AD2: Nenhum caso na sua família teve alguém doente?

Ana (Lucia) – **TA:** Não.

AD2: Isso é impossível, meritíssimo. Se ela veio aqui falar da rebelião, porque não teria ninguém na família dela... Alguém que você conhece teve a doença?

Ana (Lucia) – **TA:** Não.

AD2: Ela está agindo de má fé, meritíssimo.

JZ: Vocês estão aqui sob juramento. Então responda a verdade, somente a verdade, nada mais que a verdade!

(alunos falam ao mesmo tempo)

Ana (Lucia) – **TA:** Eu não estou agindo de má fé. Eu só disse o que eu pensei e o que aconteceu. Se você acha que eu estou agindo de má fé, não posso fazer nada.

AA: O outro advogado falou sobre rebelião e acabou...

JZ: Gente, aí nós vamos fugir do assunto. Vamos sentar. AA tem mais alguma testemunha de acusação? Dr. João, testemunha de defesa.

Felipe: Quero chamar o morador... a enfermeira...

JZ: Seu nome, por favor.

..... (.....) - **Testemunha de defesa:** ????

JZ: Pode se dirigir à testemunha.

AD2: Então você me diz que você trabalhava na casa de Oswaldo Cruz?

Claudia – **Testemunha de defesa:** Sim.

AD2: E pelas conversas da família, o que a senhorita achou da intenção de Oswaldo Cruz? Ou melhor, qual era intenção dele? Era que as pessoas se vacinassem pelo prazer próprio ou ele estava pensando na população que estava morrendo?

Claudia – **Testemunha de defesa:** Ele estava pensando na população que estava morrendo.

AA: Protesto, meritíssimo!

JZ: Só um momento, por favor.

AA: Ela não tem como saber o que estava acontecendo.

JZ: Marcelo, por favor.

AD2: Usando (...) o que estava pensando, se ela estava junto e ele dizia, eu acho que o pensamento de uma pessoa... a gente fala o que pensa, ou ninguém é maluco de dizer o que não está pensando? Então, usando como base o que ela disse, já está quase... só um minuto...

(todos os alunos falam ao mesmo tempo)

AD2: Então, não tomando por base só o que ela disse, o que disse Carlos Chagas que está aqui presente, então os jurados entendem que não precisa responder (???). Eles entendem que os advogados de acusação estão se equivocando, porque eles estão trazendo doenças que aqui não estão sendo tratadas e o Carlos Chagas estava junto na pesquisa, e mais: o que não sabem, o que não foi expressado nesse tribunal é que havia também questões políticas por trás disso.

AA: Protesto!

JZ: Um momento, deixe ele terminar.

AD2: E acho que o povo estava se revoltando mais por influência do sindicato dos trabalhadores, que uma certa pessoa fez essa influência, e o povo se revoltou. E acho que...

AA: Protesto de novo, meritíssimo!

JZ: ????

AD2: Posso?

AA: Fique à vontade.

AD2: Resumindo, o povo não sabia o que estava fazendo. Terminei.

JZ: Dr. Marcelo.

AA: Quinta vez a mesma tecla: o povo não sabe o que faz porque ninguém fala pra ele. Qual seu nome?

Claudia – **Testemunha de defesa:** ???

AA: E você trabalhava na casa de Oswaldo Cruz? Então você era íntima com o homem?

JZ: Vamos direto ao caso, dr. Marcos?

AD2: Protesto! É Dr. Oswaldo Cruz, não “o homem”.

AA: Eu chamo como eu quiser.

JZ: Gente, vamos.

AA: Conclusão: você realmente acha que o que ele estava fazendo era certo? Porque a vacina era dolorosa. Ele até tinha a intenção de salvar, pode até ser, mas não fez isso. (...) as pessoas. E qual a sua (...) geral, sabendo que você tomou a vacina porque quis e que os outros da sua raça, da sua cor, da sua classe social foram obrigados a tomar?

Claudia – **Testemunha de defesa:** ??????

AA: Conclusão: você é de uma classe social ??????????. E o que você acha dos seus irmãos, primos, quem for, ter tomado a vacina à força? O que você acha sobre isso?

Claudia – **Testemunha de defesa:** Eu acho ... certo.

AD2: Protesto! Sarcasmo no tribunal!

Claudia – **Testemunha de defesa:** Eu acho certo pra prevenir a população.

AA: Não entendi, pode repetir? Você acha certo...

Claudia – **Testemunha de defesa:** ...pra prevenir a população da doença.

AA: ...prevenir a população da doença à força? Não importa o que você quer? E se eu quiser morrer de (qual a doença que a gente tá falando mesmo?)

(alunos falam ao mesmo tempo)

AA: Eu acho que eu tenho o direito de morrer como eu quiser! Então, a vacina está totalmente errada nessa perspectiva! Tirando o sacrifício dos animais, negligência do Dr. Oswaldo Cruz....

AD2: Protesto! Você mata galinha, boi e vaca pra comer! Você pode matar também pela cura!

JZ: Dr. Marcelo, terminou? Senhorita, pode sentar no seu lugar. Dr. Marcelo, vamos lá. Pode chamar sua testemunha.

AA: Chamo agora a senhorita Rebeca. E o que você tem a falar sobre o caso da vacina?

JZ: Silêncio, por favor!

AA: Meritíssimo!

JZ: Responda por favor senhorita Rebeca.

AA: O que você tem a falar sobre o caso da vacina?

Senhorita Rebeca (Rose) – TA: Eu odeio esse Oswaldo Cruz! Ele fez essa lei ridícula, horrível e me expulsou da minha casa!

AA: Ah, sei, pra detetizar as casas contra o mosquito, né? Ou qualquer coisa do gênero. E tirou muita gente de suas casas também. Não é isso?

Senhorita Rebeca (Rose) – TA: Eu estava trabalhando no dia. Eu estava quietinha...

AD2: Protesto! Ela disse que foi expulsa de casa e como é que ela estava trabalhando??

JZ: Por favor! Silêncio! Deixe ela terminar!

Senhorita Rebeca (Rose) – TA: Eu posso concluir o que você disse, advogado, doutor. Eu esta em minha casa um belo dia, quietinha, com meus homens e esse doutor Oswaldo Cruz chegou com uns higienistas pra fazer exames e eu não quis, me recusei.

AA: E foi presa, né? Foi levada para te aplicar a vacina a força, sem nenhum pudor?

Senhorita Rebeca (Rose) – TA: Isso.

AA: Provavelmente também deixaram (.....)...

JZ: Dr. Marcelo, deixe a testemunha terminar.

AA: Bom, a senhora disse que ele tinha o (...), dona juíza. Todo mundo já sabe como termina a história: tomamos a vacina à força!

JZ: Deixe ela terminar.

Senhorita Rebeca (Rose) – TA: Nisso chegaram uns homens fortes, gostosos e queriam me furar... (alunos riem)

JZ: Deixe ela terminar! Por favor, dr. Marcelo, senão vou pedir que o senhor se retire do tribunal!

AA: E quem vai acusar?

AD2: Tem 2 suplentes aqui.

Senhorita Rebeca (Rose) – TA: Eram 4 homens: um segurou meu braço direito, o outro segurou meu braço esquerdo, um segurou minha perna minha perna direita e o outro segurou minha perna esquerda. Eu não quis, porque eu acho que essa vacina dói muito, ia me furar e eu não gosto de ser furada.

(alunos riem)

AA: Meritíssimo, tecnicamente a minha réu foi molestada...

Alguns alunos da platéia: Réu? ??? É testemunha!

AA: Minha testemunha foi molestada: dominaram ela à força e a furaram.

(alunos falam ao mesmo tempo)

JZ: Gente, por favor, silêncio!

Aluna: Bate aí, juíza!

AA: Concluindo: Meritíssimos, não tenho mais muita coisa a falar. A defesa tem alguma pergunta?

JZ: A defesa tem alguma pergunta pra encerrarmos o caso?

AD2: Como a senhorita disse que homens fortes, gostosos... e agora qual é o seu nível intelectual para estar aqui diante desse júri se a senhora não entende nem o que a vacina ia fazer? Se a senhora só tava interessada em homem?

AA: Protesto!

JZ: Um momento, por favor!

Senhorita Rebeca (Rose) – TA: Eu não estava interessada em homem! Eu estava trabalhando.

AD2: Ah, sim. Só um minuto, meritíssimo!

JZ: Um momento por favor: o que ela faz ou deixa de fazer não vem ao caso. É o trabalho dela.

AA: Ótimo, era exatamente isso que eu ia protestar.

AD2: Se ela disse que estava trabalhando, como os homens tiraram ela à força de dentro de casa?

AA: Ela trabalha em casa.

Outro alunos: Ela trabalha em casa.

(todos falam ao mesmo tempo)

JZ: Silêncio, por favor. Vamos, João, termine.

AD2: Então, como foi dito aqui por ele, ele só bateu na tecla a respeito do povo não saber o que seria, não saber o que tava tomando, então pessoas morreram, pessoas na época ficaram vivas porque tomaram. Pra concluir, eu acho que é melhor prevenir do que remediar. Se as pessoas não quiseram tomar a vacina, morreram. Quem se rebelou, do meu ponto de vista...

AA: ...morreu também.

JZ: Um momento, por favor.

AD2: Quem se rebelou, do meu ponto de vista, foi influência política. E como aqui nós estamos julgando Oswaldo Cruz (eu não estou julgando ninguém, estou aqui acusando, ou melhor, defendendo)

JZ: Silêncio! Terminou, dr. João?

AD2: Não, senhora, só mais 30 segundo. Eu acho que estava sendo proposta (e não imposta) às pessoas a vacina para que elas fossem prevenidas à doenças. E a questão de entrarem nas casas pra desinfetarem tudo, é quando a pessoa fazia resistência. Aí sim eles entravam. No entanto, jurados, Oswaldo Cruz, na minha opinião é inocente. E na cabeça de vocês, é melhor prevenir do que remediar. As pessoas não sabiam o que estavam fazendo e rebelaram-se. Morreram com tiro dos policias...

AA: Protesto!

JZ: Protesto negado!

AA: Ele tá botando coisas na cabeça dos jurados..

JZ: por favor, protesto negado!

AD2: Sem mais delongas, já que incomodo o advogado de acusação, eu não quero mais falar nada.

JZ: Pode sentar. Agora dr. João chama sua testemunha de defesa, por favor.

Moderadora: A gente tem um problema com

JZ: Polaca Esther, por favor.

Alguns alunos: Ela já falou.

JZ: Então Dr. Luis Pasteur.

Para agilizar o processo, considerando que o grupo era muito grande, a moderadora solicita que as próximas testemunhas dêem o depoimento sem a interrogação dos advogados.

Dr. Pasteur: Eu conheço o Oswaldo Cruz desde pequeno e sei que nas dignidade dele, pelos conhecimentos dele, médico, eu acho que ele nunca ia fazer mal pra população e sim fez o bem criando a vacina.

JZ: Por favor, silêncio. Com a palavra o dr. Pasteur.

Aluna: Posso protestar?

JZ: Não, sem protesto. Então vamos lá: Mariano, testemunha de acusação.

Tecelão Mariano – TA: Ele vacinou a minha mulher. Ela estava doente com a febre amarela. Chegando lá, não tinha médico para atender. Minha esposa ficou jogada como /// e o Oswaldo Cruz é o culpado disso! Ele se preocupou tanto com a campanha dele e esqueceu do hospital e por isso minha esposa no momento é morta.

JZ: Mas foi devido à febre amarela?

Tecelão Mariano – TA: Sim.

JZ: Por favor, com a palavra, Pereira Passos.

Pereira Passos (Danielle) – Testemunha de ?????: Eu ajudei Oswaldo Cruz na construção da cidade e na reforma ?????????? Eu acho que o Oswaldo Cruz ????? Eu apoiei Oswaldo Cruz até o fim ????? (aluna falou muito baixo e rindo muito)

JZ: Por favor, mais alto.

(muito barulho)

Polaca Luana - Testemunha de Acusação): Elas ficaram ofendidas porque tem que mostrar a coxa pra poder fazer o furo e muitas perdem a sua virgindade.

(muito barulho)

Polaca Luana - Testemunha de Acusação): Eu sou contra a vacina mesmo! Não tomei! Essa vacina feita da vaca fica com cara de vaca e acabou.

Beatriz – TA: Oswaldo Cruz podia muito bem ter divulgado na imprensa como é feito a vacina, tudo certinho. Por isso que o povo não vacinou, porque não sabia o que ia acontecido. Ele poderia muito bem, junto com o governo, ter divulgado a vacina. E mais: saiu no jornal também a figura dele com um diabo que tá obrigando o povo a tomar a vacina.

Os jurados saem da sala para discutir o veredicto. Enquanto isso a moderadora conversa com os alunos sobre a dinâmica

Rose: Pode levantar?

Moderadora: Pode, você quem sabe, fica à vontade.

Rose: Eu gostei e apoio a fazer esse teatro no colégio, como a senhora é professora de biologia, eu acho que vai ajudar os alunos a desenvolver o personagem que tem dentro dele. Eu não poderia descobrir que a senhora é professora de biologia, eu pensava que era de história.

Mariana: Quando a senhora fez biologia, a senhora fez biologia onde?

Moderadora: O meu curso foi Ciência Biológicas – Licenciatura, ou seja, com ênfase em educação. Embora eu tenha feito estágio com tartaruga marinha, insetos, a minha ênfase é educação.

Marcelo: Tudo que a gente falou tem fundação, porque a gente foi pesquisar em outros lugares na Fiocruz: fomos no Passado e Presente, na Biodescoberta, no Centro de Recepção, fomos em todos os lugares buscarmos (...) da história e tomamos um jeito de buscar um ponto de vista, que é difícil.

Maria: Conscientizar...

Moderadora: Muito legal isso. Eu queria que todo mundo tivesse ouvindo o que ele falou, porque ele falou alguns pontos bem interessantes. Mais alguém quer comentar a atividade que foi feita hoje com vocês?

Bom, existem várias formas de ensinar. Uma delas é ir pro quadro encher o quadro e fazer o aluno copiar.

Marcelo: Normal, né?

Maria: Eu não gosto disso.

Moderadora: E outra forma... o que você falou?

Maria: Prefiro interagir.

Moderadora: ... é fazer o aluno Interagir.

Lucia: É igual meu professor de geografia. Ele faz com que todos dê a sua opinião.

Moderadora: Ok, fala você.

Tomas: Você tá querendo ensinar a história, no caso, a Revolta da Vacina, assim pros alunos... você não daria aula de biologia de que jeito? Seria mais a matéria, né?

Moderadora: Nesse caso, com as atividades que vocês viram: primeiro assistiram ao filme, depois fizemos o debate e agora foi esse momento: você acho que você aprende melhor desse jeito ou você aprenderia se o professor enchesse o quadro com o tema Revolta da Vacina?

Tomas: Acho que depende de cada. No caso se aprofundar mais direito. Os dois seriam necessários, porque ele teria que estudar primeiro pra depois fazer esse ???

Moderadora: Mas vocês estudaram pra fazer essa atividade?

Tomas: A gente tinha que pesquisar, né?

Moderadora: Vocês tinham uma necessidade hoje, né?

Lucia: A gente teve que dar uma estudada correndo.

Moderadora: Uma estudada correndo...

Os jurados retornam.

Paula (jurada): ... mostrou provas concretas, álibis verdadeiros, porém teve algumas contradições. Mas na maioria do tempo ela reforçou a idéia que Oswaldo Cruz é culpado. Já a defesa, no começo estava meio confusa, estava havendo muitas contradições, mas no final ela demonstrou a sua parte, ela defendeu o que queria.

Luis (jurado): Apesar da defesa ainda ser meio incoerente no que falava e a acusação teve um álibi...

Paula (jurada): Portanto, declaramos que Oswaldo Cruz é culpado.

(alunos aplaudem)

Paula (jurada): A opinião do júri é que ele é culpado pelos seguintes motivos: realmente não houve informação pra população.

Luis (jurado): Realmente o Pasteur não estava vivo.

(alunos riem)

Paula (jurada): Por mais que o objetivo fosse bom, não houve preparação. Logo ele é culpado por ter havido a Revolta da Vacina. Não é culpado pelas mortes, porém é culpado pela Revolta, pois a população não foi informada do seu efeito, do efeito da vacina.

Luis (jurado): E a responsabilidade também não é dele.

Paula (jurada): Logo Oswaldo Cruz é culpado pela Revolta da Vacina e somente por isso, não pelas mortes.

JZ: Declaro Oswaldo Cruz culpado...

(alunos aplaudem)

A moderadora explica que o objeto de estudo que ela escolheu foi um filme e que, como educadora, ela procurou envolver alunos nessa pesquisa. Ela também explicou que eles foram convidados por cursarem o ensino médio: o público alvo da pesquisa. Apesar do filme ter vários elementos históricos, também tem vários elementos biológicos nesse enredo que vocês analisaram. Ela ressaltou a importância de trabalhar a biologia associada à história da ciência – p. ex. no tema vacina é possível associar os conceitos e propriedades dessa modalidade de imunização com a história da vacina. Essa contextualização pode tornar o tema mais interessante para o aluno. A Revolta da Vacina ainda é um evento pouco conhecido, mesmo sendo algo tão próximo e tão instigante. Em 2004, quando fez 100 anos da Revolta da Vacina, esse tema voltou a ser comentado. Houve a exposição sobre a vacina que provavelmente vocês conheceram. Mas quando esse filme foi lançado em 2002, ainda era uma parte da história que pouca gente conhecia. A questão das polacas também é surpreendente.

“Então eu me apaixonei pelo filme da primeira vez que vi e falei: “Um dia quero estudar sobre ele”. Mas eu reconhecia que é um filme lento, que é um filme denso, porque traz muitas informações. Aí eu ficava pensando: “Bom, pode ser que os meninos do Ensino Médio vão odiar esse filme porque eles são acostumados com outra coisa, outro ritmo de filme, diferente. E a forma de eu saber se eles vão odiar ou não, ou se ele seria viável é testar isso. Então eu trouxe e vocês tiveram uma resposta excelente em relação ao filme. Não que não tivessem críticas. Vocês apontaram várias críticas mas pontuaram pra gente inúmeras questões que inclusive eu tô usando na minha dissertação. Pra mim, é fonte de pesquisa o livro e vocês. As falas de vocês estão sendo usadas com a mesma seriedade que usamos a fonte dos pesquisadores, porque esse era o meu desafio quando eu quis trazer esse filme para alunos do Ensino Médio: saber como é a percepção do aluno em relação ao filme. E finalmente, quando eu trouxe essa dinâmica foi porque eu pensei: se a gente tiver vários atores nesse processo, talvez o aluno consiga apreender muito melhor essa história do que simplesmente um cara falando, falando, falando ou mesmo um filme jogando milhões de informações. Uma das críticas que alguns alunos fazem em relação ao filme é que ele não amarra muito bem as diferentes histórias que ele tem. E aqui hoje eu percebi que vocês foram alinhavando as histórias. Em vários momentos, vocês puxavam fios entre uma fala e outra que foi dando coesão pra história. Eu selecionei algumas questões de vestibular sobre esses temas. Infelizmente sobre Revolta da Vacina, como a Rose coloca, sobre a Revolta da Vacina eu só achei em provas de História. Infelizmente, as provas de biologia estão bem desarticuladas com o contexto histórico. Mas também achei algumas questões de biologia que falam por exemplo da própria atuação da vacina, como ela funciona e tudo. O que eu quero sugerir pra vocês é enviar depois essas questões pro pessoal que coordena o curso pra que vocês tenham oportunidade de tentar responder essas questões de vestibular. E aí de repente, até quem não participou, também tentaria responder. Eu imagino que para os alunos que participaram de todos os processos desse projeto, a coisa vai ficar muito mais tranquila do que pros alunos que de repente não tiveram a oportunidade que vocês estão tendo. Não sei, vamos ver. Só vamos saber isso se vocês se dispuserem a responder essas questões, a encarar essas questões, né? São todas questões de vestibulares de diferentes instituições, públicas e privadas. Vocês querem que eu envie essas questões?

Marcelo: Sim, é interessante.

Moderadora: Mas aí vocês tem que prometer pra mim como se fosse um vestibular mesmo, sem olhar o colega, tá? Porque aí você vai ver o que realmente conseguiu captar nessa história toda, se valeu. Aliás, na primeira filmagem que eu tenho, se de repente tiver oportunidade de vocês verem ???, eu fiquei impressionada, falei: “Como é que pode?” Vocês viram detalhes no filme que... Prestaram muita atenção mesmo! A gente parabenizou muito o pessoal do curso até pela seleção desse grupo, porque realmente vocês mostraram um nível de atenção altíssimo. Bom, então, mais alguém quer falar a respeito dessa dinâmica?

Aluno: Palmas pra nós!

(alunos aplaudem)

João: Palmas pra elas agora.

(alunos aplaudem)

Rose: ????? mais uma vez como (...) quero agradecer em nome da turma 7...

Todos: Da 7a. turma!

Rose: ...a atenção, a compreensão, pelo teatro de hoje, que eu adorei também. A vocês duas.

(alunos aplaudem)

IX.12. Transcrição completa do júri simulado – Grupo 02

Juri Simulado – Escola Parque – 28 de maio de 2007

Siglas de identificação:

Juiz – **JZ (Luciana – responsável pelos alunos)**
 Advogado de defesa – **AD (MASC)**
 Advogado de acusação – **AA (MASC); AD2 (FEM)**
 Testemunha de acusação – **TA**
 Testemunha de defesa – **TD**

JZ: (...) Se ficar com muita bagunça eu vou mandar um calar a boca, o outro começar...

Vamos dar início nessa audiência. Por favor, silêncio no tribunal. Estão presentes aí os advogados de acusação do réu?

Moderadora: Ah, o Oswaldo não pode vir, mas ele trouxe a (...)

JZ: Advogados de defesa, presentes? Nós vamos abrir ouvindo o que esse plenário tem a dizer em relação ao réu. As acusações feitas por ordem. Eu queria que o advogado de acusação se manifestasse e nós ouvíssemos as... E eu espero que os advogados de defesa contenham-se e espere sua vez.

AA: Vamos começar falando primeiro sobre a propriedade privada. Nossa sociedade se baseia nisso, onde se você tem uma coisa, se alguém invadir o seu espaço ou roubar essa sua coisa, essa pessoa tem que ser...

AD2:... punida

AA:...punida de acordo com o quanto ele invadiu ou quanto vai custar pra você o que ele roubou, mentalmente ou fisicamente. Bom...

Aluno: Não pode interromper!

Aluna: O júri também não fala não.

AA: Ao fazer essa luta contra os insetos, os mosquitos da febre amarela, Oswaldo Cruz, muitas vezes sem permissão nem ordem jurídica mandou, digamos, tropas para invadir a propriedade privada de muitas das pessoas que nem sabiam como se defender. Essa é a nossa primeira acusação.

AD2: Ele impôs a vacina numa sociedade que não tinha informações e ele não deu as informações, ele só impôs a vacina... Ele falou que quem não se adaptasse (?) iam ter punições (?) severas com multas, demissões...

AA: Fora a invasão e a destruição de uma série de moradias, nas quais as pessoas ficaram sem abrigo.

JZ: Mais alguma acusação?

AA: Essa seria a nossa primeira acusação.

Aluno (Jurado) Você ainda tem 3min40seg.

AA: Se quiserem vocês podem agora (...)

JZ: Bom, defesa. Advogados de defesa, por favor, manifestem-se.

AD: Bom, sobre o que ele falou, Oswaldo Cruz tinha, sim, ordem jurídica, até porque era lei, então ele não precisava da permissão particular de ninguém. Ele não precisava que o dono da casa assinasse nada para ele entrar, porque era uma lei que tinha sido estabelecida. E contra a falta de informação, ele deu sim informação, só que o povo não acreditava.

AA: Calúnia!

JZ: "Protesto!" Continua.

AD2: Como assim "Protesto! Continua."??

JZ: O protesto não valeu, ele tem que ficar quietinho.

Aluna: Ah, "protesto negado". (...)

AD2: Réplica, eu quero a réplica!

JZ: Olha, se tiver algum melhor, vem pra cá!

AD: Só que o povo não acreditava nele. É só isso. Ele fez a coisa certa de ter imposto nas pessoas, porque senão ia ter uma epidemia enorme da doença e não era o que ele queria nem o que o povo queria, óbvio.

AA: Alguém perguntou para o povo o que eles queriam? Não. Ele impôs. Então como você sabia que o povo não queria aquela doença?

AD::O povo só não queria por causa das crenças populares que tinham a respeito da vacina. Ninguém sabia o que realmente era e o povo era ignorante.

AD2:Exatamente, e ele ao invés de disponibilizar isso (...)

JU (Mas):Vem cá, isso aqui não é bate-boca não, você tá achando que tá a onde?

JU (Fem):Você tá invadindo o espaço que era réplica.

AD2:Mas eu quero a tréplica!

JZ: Continua.

AD::O negócio é o seguinte: já tinha uma lei em 1837 obrigando as pessoas a se vacinarem, só que ninguém levava muito a sério, porque não tinha tido nenhuma epidemia séria. Mas justamente nessa época, quando ele tava (...) reforçando, não era a toa, não era porque ele quis, era porque já tinham muitos casos no hospital de internação por infecção de varíola. Eram 1706 internações só em um hospital no Rio de Janeiro.

AA:Protesto!

JZ: Aceito. Pode falar.

AA:De que fonte você tirou esse número 1706?

Aluno (Advogado de defesa 2): O Oswaldo (??) falou.

AA:Não um livro que qualquer um pode ter escrito.

AD:A fonte foi do presidente do hospital... (*rindo*)

Aluno e aluna (Advogados de acusação 1 e 2): Essa fonte pode ter sido manipulada!

AD::Foi a mesma fonte que disse que a minha paciente morreu (...) tomando vacina.

AD2:Você também é o Oswaldo Cruz??

AD::É, eu tô defendendo ele, tô curando a minha paciente...

JZ: Por favor, ordem!

AD2:Eu acho que a população foi tratada como...

AD::Você não tem que achar nada, você está (...) da população!

AD2: seres irracionais. Eu acho que a população foi tratada com seres irracionais, foi imposto um negócio pra elas, não perguntaram se ela queria, não deram liberdade de escolha, que é o princípio fundamental de uma sociedade, no mundo. Para as pessoas poderem se organizar em sociedade, a liberdade é fundamental e a liberdade não foi respeitada... Você não pode obrigar a população a tomar uma vacina quando a população não sabe nem o que é essa vacina.

AD:Protesto!

AD2:Quando um menininho anda num dia chuvoso ou (...), a mãe fala: “Põe o casaco!” e ele responde “Não, não quero por o casaco”, então ela explica para ele o por quê do casaco: “Meu filho, se você não por o casaco, você vai ficar doente” (...). Não ocorreu essa explicação por parte da mãe, digamos, o governo, de explicar para o menininho, a população seria, o por quê do casaco. Não houve essa divulgação. Eu sei que os meios da época eram difíceis, não havia televisão ou de um meio que consegue manipular muitas pessoas, mas através do jornal é capaz de você conscientizar (??) boa parte da população. Então, acho que antes deles terem passado a invadir, digamos assim, as propriedades das pessoas e a impor o que eles queriam, ele deveriam ter tido uma etapa antes, que seria a informação. Depois sim, caso essa informação não fosse diluída e aceita pela sociedade, aí sim, no caso, a mãe botaria à força o casaco no menininho.
(alguns alunos aplaudem)

AA:Mas esse governo pulou essa etapa da de conscientização, de avisá-lo porque, o que era aquilo e pra que aquilo servia.

AD2:Não houve uma preparação psicológica.

AD::Na nossa época, a gente não tem meios de comunicação rápidos o suficiente para alertar a população e explicar o por quê e, ainda assim, evitar essa epidemia. Não tinha essa opção. Ou a gente evitava a epidemia ou as pessoas morriam.

AD2:No então, a oposição conseguiu divulgar seus meios. Se a oposição conseguiu divulgar com tanta eficácia os seus meios, por que o governo não conseguiu?

AD::O quê?

AD2:Se a oposição conseguiu divulgar...

JU (Mas):Olha só, já passou 1 minuto...

JZ: É, passou.

AD2:Mas a gente tá fazendo uma réplica.

JU (Mas):Mas não interessa. Vocês nem deveriam estar falando.

JZ: vamos chamar a testemunha de acusação, para que a gente possa dar continuidade ao interrogatório. Respeito, por favor.

TA (FEM):Eu trabalhava num bordel, eu fui desalojada pelos policiais e agora eu não tenho onde morar.

Aluno (): Protesto!
(alunos riem)

AD2:Me conte sobre a sua vida: o que você fazia?

TA (FEM):Eu trabalhava nesse bordel com outras mulheres e um belo dia os policiais vieram, nos desabrigaram e nós não temos para onde ir agora.

AD2:Onde vocês estão morando?

TA (FEM):Nas ruas. Vagando pelas ruas.

AD2:Eles deram alguma informação sobre como seria...

TA (FEM):Nenhuma. Nenhuma informação.

AA: Houve algo a ser desabrigado? Houve, como vamos dizer, um movimento por parte do governo, no qual ele criaria abrigos para as pessoas como você ou simplesmente deixaram....

TA (FEM):Não.

AD2:Não houve nenhuma apoio do governo? Nenhuma informação?

TA (FEM):Nenhum apoio. Não.

AD2:Você simplesmente foi tratada como um animal? Jogado fora?

TA (FEM):Isso, jogado fora.

Ad:Até que ponto essa sua história é problema de Oswaldo Cruz?

TA (FEM):Bom, ele que mandou os policiais irem nas nossas casas e nos desabrigarem.
(alunos riem)

Ad:De qual Oswaldo Cruz a senhora está falando?
(alunos riem)

AD::Em nenhum momento ele mandou policial algum ir na sua casa te desabrigar.
Aluna () : Quem mandou então?

AD::Foi o governo ... a equipe do dar Oswaldo Cruz e não o presidente, não o prefeito, isso são outros “quinhentos”...

AA: Protesto!

JZ: Protesto aceito.

AD2:A destruição de cortiços e essas coisas foram parte do projeto de modernização que foi apoiada pelo Oswaldo Cruz que, na época...

AA:Proposta pelo Oswaldo Cruz...

AD2:Não, não foi proposta por ele não. Mas na época, o que corresponde hoje ao ministro da saúde, Oswaldo Cruz apoiou e, inclusive, foi um dos que motivaram isso junto com o prefeito.

AA:Deu ênfase a esse movimento.

JZ: Por favor, advogado de defesa, continue guardando sua...

AD::Posso só dar uma réplica?

JU (Mas):Você tem 30 segundos.

AD::É só que Oswaldo Cruz não apoiou eles ficarem sem casa; ele apoiou só o saneamento desse lugar.
Aluno () : Acabou o tempo ... para a nossa testemunha de defesa.

TD: Oswaldo Cruz era um cara gente fina que queria ajudar as pessoas, queria acabar com a epidemia da varíola. Era um cara “gente boa”.

AD2:Você acha que condições para estar aqui?

AA:Não tem capacidade moral para estar num júri desses.

AD::... Oswaldo Cruz deve saber que medidas ele usava em seu trabalho para ajudar a população.

TD: Ele ia nas casas das pessoas prevenindo a varíola caso ele... E é isso.

AD::Eu queria saber: o senhor esteve presente nessas visitas à casa do povo com Oswaldo Cruz?
Aluno (testemunha de defesa): Não. Eu só ajudava ele a organizar.

AD::Ah, sim. E o que você captou das intenções que Oswaldo Cruz fazia?

TD: Muito boas, ele queria ajudar a população.

AD::Viu, meu júri? Isso é uma prova concreta que Oswaldo Cruz era um bom homem e só queria ajudar o seu povo ignorante.
Aluna () : “Era” um bom homem? “É” um bom homem, não morreu não, tá ali!

AD::É um bom homem!

JZ: Mais alguma pergunta à testemunha?

AD::Não.

JZ: Então, advogado, por favor, a testemunha é toda sua.

AD2:Baseado em que você diz que ele é um bom homem?

TD: Baseado... eu era um companheiro dele.

AD2:.... vida. Você não ganhou nada do Oswaldo Cruz para estar aqui nesse júri falando essas coisas a respeito dele?

TD: Não.

AD2:E aquela casa?

Ad:Protesto, meretíssimo!

JZ: Protesto aceito.

AD2:Por que você fala que ele é um bom homem?

TD: Porque ele quis ajudar a população.

JU (Mas):Acabou o tempo.

AD2:Claro, você é amigo dele!

Aluno (): Pode ser testemunha de defesa?

AD2:Não!

JU (Mas):É, isso não existe, não!

JZ: Por favor, testemunha de acusação. Por favor, seu advogado de acusação, sente-se, venha ao seu posto.

JU (Mas):Quem é você, testemunha?

TA2: Eu sou um trabalhador honesto, trabalho no botequim da esquina da minha casa e chegou um tal de Oswaldo Cruz lá querendo acabar com os ratos e falando que tem que matar mosquito e começou a invadir os lugares todos e entrou na minha casa, sem a minha presença, fez a minha mulher se despir pra injetar uma coisa que eu nem sei o que é.

AA:É verdade o boato que a população, ao matar o rato e dar para o governo, recebe dinheiro em troca?

TA2: Sim, muitos amigos meus acabaram até criando rato pra ganhar um dinheiro extra, porque a gente tava perdendo emprego, não podia receber emprego, não podia nada se não tomasse a porcaria da vacina.

AD::Essa mulher está insana!

TA2: Eu sou um homem!

AD::Esse homem está insano, meretíssimo!

JZ: Ordem, por favor. Continue.

AA:Eu gostaria de saber se os seus alimentos foram dados como contaminados, muitas vezes pela varíola, e se isso causou transtorno entre os seus fregueses e você foi (.....)

AD::Protesto, meretíssimo!

JZ: Protesto não aceito.

AD::Meretíssimo, ele tá...

JU (Mas):Não aceito!

JZ: Termine sua colocação.

AA:Eu gostaria de saber se essa, digamos, esse movimento contra os ratos (mataremos os ratos e venderemos ao governo em troca de dinheiro) ajudou a diminuir a população dos ratos ou, como ocorreu um boato deles criarem ratos, acabou aumentando a população e disseminando ainda mais a doença.

TA2: Olha, eu acho que...

AD::Protesto, meretíssimo!

JZ: Protesto aceito.

AD::(.....) você tá testemunhando por ela, você tá falando tudo...

AA:Eu tô perguntando pra ela.

AD2:Você recebeu alguma informação do Oswaldo Cruz sobre a tal da vacina?

TA2: Não. Eu só soube que era ruim, que a gente tinha que (...)

JU (Mas):10 segundos.

TA2: um cara lá na rua, quando eu tava voltando do trabalho, aí tinha um cara lá em cima do ... falando que era pra gente se opôr porque aquilo era ruim pra gente.

AA:Você foi voluntária, digo...

JU (Mas):Acabou o tempo.

AA:Você foi vítima da invenção da vacina?

JU (Mas):Desconsidere. Agora vai mais um de defesa aí, por favor.

JZ: Não, agora é o advogado de defesa.

JU (Mas):Ah é, pode falar.

AD::Eu queria começar com a pergunta: o que exatamente sua mulher se despiu quando os nossos agentes sanitários entraram na sua casa?

TA2: Ela teve que tirar a manga pra poder enfiar o negócio.

AD::E você chama isso de "se despir"?

TA2: Lógico!

TA2: Isso é um absurdo! O senhor não está informado do tipo de vestimenta da nossa época.

AD::Você alguma vez pensou que esse "despimento" da sua mulher era para o bem dela?

TA2: De forma alguma. Como?

AD::A sua mulher pegou varíola?

TA2: Não.

AD::Exatamente. É esse que eu quero provar para o senhor. A sua mulher não pegou varíola justamente porque os nossos....

TA2: Ela também podia ter pegado antes de injetarem a vacina.

AA:Protesto!

JZ: Protesto não aceito. Deixa ele terminar.

TA2: Como que o senhor sabe que ela não ia pegar depois?
AD:: Como que o senhor sabe que ela não ia?
TA2: Não podemos saber. Por isso que este homem deve ser condenado, porque ele faz uma coisa e não prova que isso funciona.
JZ: Protesto! Testemunha só vai relatar o que é de fato, nada de mais (...)
AD:: Baseado em que a senhora afirma que...
TA2: "Senhor"!!
AD::... senhor afirma que Oswaldo Cruz (...) sua casa?
TA2: Minha mulher me contou.
AD:: A sua mulher lhe contou errado. Pois Oswaldo Cruz (....)
 Aluna (mulher): Mentira, é tudo mentira!
AD:: Senhor Oswaldo Cruz não visita a casa de ninguém sem ordens...
TA2: Eu não disse que o Oswaldo Cruz entrou na minha casa! Eu disse que ele mandou as pessoas lá pra poder invadir a minha casa e...
JU (Mas): A senhora falou que ele entrou.
AD:: Acho melhor o senhor ter uma breve conversa com a sua mulher e voltar ao tribunal.
 Aluna () Jura? E o que isso diz sobre a sua vacina?
TA3: Posso testemunhar aí?
JU (Mas): Pode.
JZ: Testemunha de acusação.
TA3: Eu sou uma moradora do Rio de Janeiro e infelizmente eu tive que conviver com esse movimento horrível da vacina. Apesar de (.....), eu não posso aceitar que invadam a minha casa, me obriguem a me despir pra tomar essa vacina. Eu acho isso um absurdo!
AD2: Você recebeu informações sobre o que está afugentando no seu corpo?
TA3: Não, nenhuma.
AD2: Você conhecia as pessoas que fabricaram essa vacina, você confiava nelas de alguma forma?
TA3: De maneira nenhuma Nunca tinha visto aquelas pessoas na minha vida. Elas invadiram a minha casa e ainda obrigaram que eu me despisse pra injetar aquele treco.
AD2: Você teve que... Foi aplicada no seu braço?
TA3: Não, nas minhas coxas.
AD2: Ouvia? Nas coxas da senhora!
AD:: Ela andou mentindo para o marido!
AD2: Nós temos provas: o registro do homem que (....) nas suas coxas. Eles despiram (...) coxas.
TA3: E agora meu marido foi despedido, porque se ele não tomasse a vacina, ele não ia ser mais contratado por lugar nenhum e agora ele tá sem trabalho, por causa dessa vacina.
AD2: E multa, vocês tiveram que pagar multa por causa disso?
TA3: Ele levou multa. Eu não levei, porque fui obrigada a tomar a vacina, mas ele não tomou.
AD2: E ele tá com varíola?
AD2: Ha ha ha...
JZ: Protesto. As suas expressões são anuladas.
Ad: Dona, a senhora está se contradizendo falando que seu amigo não pode arranjar emprego porque ele é dono de bar.
TA3: Não é dono de bar; ele trabalha num bar. Trabalhava.
AD:: Não foi isso que foi dito antes nesse bar.
TA3: ... meu marido não tá morto, ele não tomou a vacina.
AD:: Isso foi sorte do destino.
TA3: Como é que você vai me provar isso? Você não me disse o que tem nessa vacina...
AD:: Você procurou saber o que tinha na vacina?
TA3: Ué, vocês não informam, (...) procurar saber.
AD:: Isso não é um bate boca. Você responde o que eu pergunto.
 (alunos riem)
JZ: Por favor, trate a testemunha com mais respeito.
TA3: Eu só tô dizendo o que aconteceu.
AD:: Primeiro, você mentiu para o seu marido.
TA3: Mas você não tem nada a ver com a minha vida particular.
AD:: Mas quem mente para o marido mente no tribunal, dona.
AD:: Meritíssimo, eu gostaria de falar que pelas informações contrárias que foram recebidas por nós nesse tribunal eu acho, ou tenho quase certeza, que as testemunhas de acusação foram ludibriadas pelo time da acusação e estão sendo obrigadas a falar.
JZ: Por favor, prendam-se aos fatos.
AD:: Sim, são fatos meritíssimo.
TA3: Não são fatos.
JU (Mas): 5 segundos.

AD::Eu acabei minhas perguntas. Ah, eu quero (....) as tais coxas se a....

TA3: Isso é um absurdo! O que você acha que eu sou? Uma mulher da vida com aquela ali?

JU (Mas):5 minutos. Conclusões finais.

JZ: 5 minutos para fazer a defesa final, acusação e defesa. Defesa das suas falas.

JU (Mas):Quando protestarem a gente vai parar o tempo.

AA:Primeiras coisas: com relação à informação. Como eu havia dito sobre o garotinho: não houve informação por parte do governo para a população. Se o governo tivesse se empenhado em divulgar melhor isso, não haveria esses problemas de pessoas, cidadãos, contra a vacina, não haveria necessidade desse tribunal aqui e não haveria necessidade de muitas pessoas serem injetadas a força e, como a vacina não era algo puramente, vamos dizer, confiável (pois muitas vezes o que (...) era pus das pessoas que haviam adquirido e haviam criado os anticorpos contra essa doença). Digamos, em mim, não quer dizer que o meu corpo reagiria da mesma forma que reagiria o dele. Muitas vezes a vacina levou a morte de várias pessoas. É ético você chegar a um final ético por outros meios que não sejam éticos?

(alunos riem)

AD2:Na verdade, a população não recebeu acesso à informação e é melhor não ter morrido aconteceu (.....) e na revolta da vacina, vão morrer várias pessoas e outras tantas ficaram feridas e outras tantas ficaram sem emprego e sem condições e tal, por causa desse absurdo que fizeram, esse desrespeito com a população e a população (...), que é a maior prejudicada nessa briga de poderes. Na verdade, ela que não foi informada como devia, porque, na verdade, seu houvesse uma informação (porque tem como haver essa informação, já que a oposição conseguiu pegar tanta gente e fazer elas protestarem através de um veículo de informação que elas (...) ruim), o governo também poderia pelos mesmos meios de maneira mais efetiva ainda, fazer com que a população acreditasse que a vacina era boa. E se elas informasse como era no processo, a população iria acreditar no governo como acreditou na oposição.

AA:E mais uma coisa: eles alegam que Oswaldo Cruz não tem nada a ver com a invasão das moradias. Eles alegam que o governo mandou os policiais invadirem as moradias. Porém, lhes digo, a Nike hoje em dia (.....)

(alunos riem)

AD2:Na verdade, tudo foi parte do mesmo processo de modernização que aconteceu e no final Oswaldo Cruz (.....)

AA:A Nike contrata empresas terciárias para produzir seus produtos com trabalho escravo de criança. Você diria: "Não é a Nike que contratou, é a tal empresa". Porém, a Nike contratou a empresa para usar essas crianças no trabalho. Ou seja, Oswaldo Cruz....

AD2:... querendo ou não, foi indiretamente responsável....

AA:Querendo ou não, ele era o responsável pela invasão dessas tais moradias, ele influenciou o governo a destruir essas moradias e a urbanizar o Rio. Porém, o processo de urbanização pobre.

AD2:Era um processo excludente, concentrado, que só visava as pessoas que estavam no poder, a burguesia da época e (...)

AD::Protesto!

JU (Mas):Não, ainda não terminou!

AA:Só tenho mais uma coisa a falar: os fins não justificam os meios!

AD2:Eu acho que faz parte de uma insensibilidade política e tecnocrática.

AD::Esse grupo está totalmente despreparado com essas informações que estamos recebendo, pois foi dito por eles que a vacina não era algo certo, o que não é verdade, pois em 1875 foi implantado na Alemanha com muito sucesso; em 1878 foi implantado na Itália com muito sucesso e mais recentemente em 1902 na França com muito sucesso. E isso sim foi trazido da Europa, pois Oswaldo Cruz havia viajado pra lá e trouxe essa tecnologia para nós e, sim, era algo certo. Quanto a injeção de pus nas pessoas, isso foi em 1837, quando houve a primeira lei feita para obrigar a vacinação no povo, onde não havia tecnologia bastante para ser desenvolvida uma vacina para a varíola, com a injeção do vírus, acreditava-se que ia se desenvolver os anticorpos nas pessoas.

AD2:Protesto!

JZ: Protesto não aceito.

JU (Mas):Isso é conclusão.

AD::Hoje em dia, (...) em 1904, vimos que 68 anos depois, as tecnologias são obviamente melhoradas e não foram usadas em nenhum momento pus injetado nas pessoas e sim realmente a vacina conta a varíola. Contra a expulsão das pessoas das suas casas, dos seus cortiços, isso novamente não é problema de Oswaldo Cruz; o governo que tinha essa responsabilidade de dar moradia para essas pessoas que foram tiradas desse lugar sujo. Estamos aqui para julgar Oswaldo Cruz e não o governo.

Moderadora: : Enquanto (...), a gente vai ter um momento de avaliação e pensar um pouquinho na dinâmica que a gente fez. Então, enquanto eles estão lá fora... Você não vai participar?

AA:Não preciso embora.

Moderadora: : Então, já que você participou tão ativamente desse momento (...), queria que você falasse o que você positivo e negativo nesse tipo de dinâmica.

AA:Eu acho positivo porque as pessoas usam o raciocínio, tem uma linha de raciocínio, digo, pegar exemplos que podem te ajudar, no caso... Não sei se as pessoas aqui vão seguir advocacia, vão virar advogados o juízes, não sei se as pessoas pretendem... Mas acho que mesmo se você fizer redação (??) ou alguma coisa assim é bom você ter uma linha de raciocínio, partir de fatos pra chegar numa conclusão plausível. Então, por exemplo, o médico, quando ele vê que doença está na pessoa ou só os sintomas ele parte de fatos e chega à conclusão que a pessoa possui tal doença. Acho legal você fazer essas dinâmicas onde as pessoas criam essa linha de raciocínio, sabe? (....) e argumentar em cima dessa conclusão, não ser uma coisa vaga, solta, sabe?

Moderadora: : Você já tinha estudado antes esses temas que são trabalhados?

AA:Não. Não, a gente havia estudado a pouco tempo atrás, na última aula de história, acho que a professora falou que por a gente tá vendo o filme sobre o Oswaldo Cruz e pra embalar logo tudo isso ela falou sobre a Revolta da Vacina.

Moderadora: : E, desses três encontros que a gente teve (assistir o filme, conversar sobre o o filme e depois fazer essa dinâmica), como você avalia essa história?

AA:achei isso super legal, dá pra você entrar em vários outros temas se você quiser, não apenas esse negócio da vacina. Você poderia abordar vários outros temas atuais que o pessoal se empolga, acha divertido, coisas da vida mesmo, digamos, violência, existem filmes sobre isso. Acho legal essa iniciativa de vocês.

Moderadora: : E você, Iasmim, que trabalhou ativamente nos três?

AD2:Eu acho interessante, eu acho que (...) de conclusão é válido porque faz com que você fale, é bom pra você se envolver na discussão, (...) conseguir convencer as pessoas através das palavras. Acho interessante, dinâmico, diferente daquele negócio do quadro, giz, professor, (...).

Moderadora: : Fred (??), eu notei que você não falava diretamente, mas que você deu um apoio logístico enorme pro advogado que você tava trabalhando junto. Como é que foi isso? Esse seu trabalho de ficar um pouquinho... não falar diretamente... Por exemplo: a Iasmim nem se segurava, né? Às vezes ela... Os dois falavam (...). Você deu um apoio num sentido de pesquisa e tudo. Como foi?

Fred: É lógico (...) mais concentrado (...)

Moderadora: : E essa pesquisa que você fez foi só aqui ou você também já tinha feito em casa?

Fred: Só li uns livros. (?)

Moderadora: : Aí você em casa (....)

JZ: Júri (?), leia o veredicto final.

JU (Mas):Por dois votos a um, o júri considera Oswaldo Cruz culpado pelas revoltas das vacinas já que consideramos que ele não conseguiu instruir a população corretamente sobre a necessidade das vacinas e não deu informação à população e não tinha direito de invadir a propriedade dos outros alheamente, mesmo com decreto, e muito menos despir as pessoas submetendo elas a humilhações (?). Recomendamos pena de enforcamento em praça pública e que suas partes sejam enviadas a diversos cantos do Brasil para que todos aprendam.

JZ: Que coisa bonita...

JZ: ... na verdade (...) o próprio Oswaldo Cruz nesse momento. Primeiro que, o que eles colocaram muito, é que a acusação tava muito mais organizada, as testemunhas foram muito mais....

JU (Mas):... convincentes...

JZ: ... participantes; as testemunhas de defesa do Oswaldo Cruz não ajudaram em nada ele... A defesa ficou em desvantagem, mas mesmo assim tentou se virar ao máximo (não foi, Camila, que a gente tava comentando? Até os meninos também...)

Aluna: Quem foi que votou a favor?

Alunas: É, quem foi?

Aluna Camila (jurada): Posso falar? Porque foram 6 contra 2. E como você acha que 6 (.... *todos falam ao mesmo tempo*)

Luciana: Calma, gente! Mas tem outra coisa também, não sei se a (...): perdemos um pouco o foco do Oswaldo Cruz, né? Assim, diretamente... A gente falou mais do (...), e a gente esqueceu de falar da verdadeira intenção, que até no final ele coloca, a verdadeira intenção: “eu só queria ter salvado, só queria ter ajudado...”

JU (Mas):Mas como eu disse, de boas intenções o inferno está cheio....

Luciana: Mas, de fato, a acusação tava bem organizada.

JU (Mas):Muito superior, muito mais eloquente, mais convincente ... Vocês viram a testemunha de defesa? “Ah, qual foi? Pô, muito irado! A gente tava lá na praia, sabe qual? Ele é um cara super gente fina....”

Moderadora: : Mas também não vamos colocar em foco só as coisas que não funcionaram muito bem, vamos tentar botar em foco um pouco as coisas e foram muitas coisas legais que aconteceram nessa tarde e que provavelmente nos ensinou bastante. Uma atividade como essa, pra ser um

sucesso, depende do envolvimento de todos. Alguns de vocês se envolveram muito, tanto que emocionalmente até... a gente percebia que foi mexido mesmo. E outras pessoas resolveram não se envolver, não se envolver tanto. É claro que isso resulta num desequilíbrio: você teve mais testemunhas de um lado do que do outro, isso interfere. Agora, a questão que está sendo avaliada aqui é se você aprende melhor ou pior desse jeito e por quê. Pra quem não participou de todas as atividades, eu sou professora de biologia e sou apaixonada pelo cinema, adoro cinema e quando eu resolvi fazer o mestrado eu queria associar as duas paixões da minha vida. Quando eu vi esse filme pela primeira vez, eu percebi que nesse filme tinham várias questões interessantes de biologia para serem trabalhadas. Mas eu não sabia o que o aluno de ensino médio ia achar, o aluno de hoje iria achar dessas questões todas. Por isso a gente resolveu trazer para esses alunos o filme e ver como ia ser a percepção desses alunos. E eu percebi que, no nosso último encontro, vocês colocaram coisas muito importantes, que vão ser introduzidas no trabalho final, e hoje vocês trouxeram uma participação, argumentações muito impressionantes também. Então, só pra finalizar, a gente tem pouquíssimos minutos também, eu gostaria, alguns alunos já até falaram, deram depoimento enquanto os jurados tavam lá fora, mas eu queria que outros alunos falassem um pouco também sobre esse aprender dessa forma. Mariana, por exemplo, a princípio, ela iria trabalhar....

Aluna Mariana: Primeiro eu ia ser advogada de defesa, depois eu virei o Oswaldo Cruz, depois eu virei testemunha de acusação.

Moderadora: : Isso, e como foi toda essa sua participação?

Aluna Mariana: Foi complicado, porque num momento eu tinha que defender com toda força, aí no próximo eu é que tinha que ser o defendido e eu tinha que ter certeza que a minha honra...

Aluna: Ser defendido e acusado...

Aluna Mariana: É, ia ser defendido e acusado e tudo girava em torno de mim e eu tinha que tá ciente de todos os fatos pra poder contribuir com a defesa. E aí no outro eu tinha que acusar, falar... Foi meio confuso.

Moderadora: : E atuar nesses dois pólos te ajudou a ter uma percepção melhor dos dois lado?

Aluna Mariana: Foi, deu pra ter argumentos bons de ambos os lados, tanto acusando bastante, falando que era horrível, como defendendo e falando que (.....) e que valia a pena. Aí foi legal, porque até a minha opinião pessoal não se transpôs no personagem.

Moderadora: : Você tinha que observar com ângulos diferentes, né?

Aluna Mariana: É.

Moderadora: : E você, que fez um....

Luciana: ...que não ia falar nada e falou tanto...

Moderadora: : ...falou super bem, como foi?

Márcia: Eu achei essa atividade legal porque a gente trás o contexto histórico pra hoje em dia. Então dá pra ter opiniões diferentes, acho que antigamente as pessoas tinham uma percepção totalmente diferente do que a gente tem hoje, dessa Revolta da Vacina, acho que foi legal. Acho que eu mudei de opinião: antes eu achava que o Oswaldo Cruz era bonzinho, mas agora eu acho que ele devia ter dado uma melhor informação pra essas pessoas, pra população. Agora eu acho que ele é culpado.

Moderadora: : Mas, querendo ou não, o júri acaba estimulando uma coisa meio maniqueísta, ou seja, o mal e o bem. Mas nem tudo, como você participou dos dois lados, você deve ter entendido que nem tudo é totalmente bem e nem tudo é totalmente mal. A nossa intenção aqui não é transformar Oswaldo Cruz nem num mártir, de achar que o cara é o supra sumo, mas também nem também nem no demônio, que detonou com tudo. Acho que é importante, sim, a gente perceber a questão ética, a responsabilidade ética de quem trabalha com saúde, mas saber que a situação é mais complexa, como os advogados de defesa, que realmente achei que vocês foram brilhantes, porque contando com pouco, o que vocês tinham mesmo eram argumentos.. Aliás, vocês trabalharam muito mais com argumentos históricos e fatos. Então, a gente tinha um problema grande que eram altíssimos índices de mortalidade e aí tinha que ser feito alguma coisa. Então, alguma arma existia nessa história, algum por quê existia. Agora, como alguém disse aí que “os fins não justificam os meios”, né? Tudo bem, eu acho que é isso mesmo. Hoje a gente tem o conforto de avaliar o nosso passado e falar “Eu faria diferente”. E que bom que a gente pode fazer isso, porque senão a gente vai repetir os mesmos erros sempre.

Luciana: Mas que bom que existia uma pessoa com aquela intenção dele, que era querer salvar, preocupando com pessoas que o governo mesmo não dava bola. Mas ele tava preocupado com aquelas pessoas e com a epidemia geral se alastrar aquilo tudo. O desespero dele também era aceitar situações. Era preciso.

Moderadora: : Na aquela, por exemplo, pra vocês terem idéia, 2% da população ia pra escola. 2%! Então pensar do tipo “Essas pessoas aqui não vão assimilar se a gente tem (...). Era normal pensar assim. Os 2% que era a elite da elite da elite que conseguia ir pra escola, não sabia, achava mesmo que o restante da população não iria entender. Então não perdia tempo com isso porque eles tinham que fazer alguma coisa.

Aluno: Professora, eu ia até falar uma hora que (...) falou que eles achavam que o povo era irracional, eu ia até falar que o momento (...) era, era o pensamento dessas pessoas...

Luciana: ... ignorância...

Aluno: ... por exemplo, se o meu advogado existisse na época, ele ia pensar que o povo (.....) pra todas as explicações do mundo, que isso é necessário.

Moderadora: : É, dizer isso hoje pode parecer pedante, porque a nossa sociedade não admite muito determinadas coisas. Mas como aquela sociedade percebia o restante da população? Mais alguém quer falar dos jurados, da participação dos jurados?

Luciana: E a atividade como (...), também acho que é uma coisa legal disso aí, não é? (...) Eu acho, sinceramente, é uma coisas que vocês não vão esquecer mais. É um tipo de atividade que marca várias coisas.

Moderadora: : Vocês acham isso, que é uma atividade que marca mais do que uma outra?

Alunos: Sim, óbvio.

Aluno: Mas, em compensação, se você for ver, teoricamente você não pode fazer isso na aula do dia-a-dia.

Moderadora: : Por quê?

Aluno: Porque a gente gastou 3 aulas pra ver algo que você poderia ter visto em um tempo. Agora imagina, em vez de ficar 10 anos na escola você ficar 30 anos?

Luciana: Mas a gente pode escolher alguns conteúdos que (...) E será que vocês se interessariam por essa forma?

Aluno: O bagulho circulou em volta...

Moderadora: : Pois é, olha aí, ele falou assim: "O bagulho circulou em volta de". Olha só: em volta de que esse encontro nosso?

Aluno: Em volta de impor as vacinas pras pessoas que não tem (...)

Moderadora: : Obrigatoriedade da vacina...

Aluno: Entrar nas casas assim sem (....)

Fernanda: Invasão de privacidade...

Moderadora: : Que mais que circulou aí? Que mais que a gente falou?

Aluno: As pessoas (....)

Aluno: Os policiais irem (....)

Moderadora: : Então nós falamos de reforma urbana, falamos da vida do Oswaldo Cruz... Vocês acham mesmo que tudo isso que foi falado aqui daria pra ser falado em uma aula?

Aluno: Sim. Eu acho que assim: (....)

Luciana: É, passa batido... Claro que você tem que você tem que estudar em casa.

Aluno: (...) até por mostrar o filme pra gente (.....) A gente tinha esse tempo pra ser utilizado de qualquer forma. Então você deu mais tempo e deu uma outra forma pra gente aprender a assimilar esse assunto com o filme, o debate da última aula. Mas, por exemplo, se fosse um assunto menos profundo, tranquilamente em 2 tempos normais de aula, de 50 minutos, dava pra você fazer um debate em 50 minutos e uma assimilação da informação nos outros 50 minutos. Então eu acho é possível usar isso na aula do dia-a-dia, eu acho que seria até bem legal, adorei.

Moderadora: : Obrigada, gente. Eu queria só que vocês se juntassem pra tirar uma foto, poder ser?

