

CURTA-METRAGEM BRASILEIRO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÃO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E DE EXCLUSÃO SOCIAL¹

BRAZILIAN SHORT FILM AND HUMAN RIGHTS EDUCATION: REFLEXIONS ON GENDER ISSUES AND SOCIAL EXCLUSION

Cleverson Florêncio²

Cilene Margarete Pereira³

RESUMO: Considerando o atual panorama político do país, que avança para uma pauta conservadora e discriminatória com alguns grupos sociais, esse artigo apresenta algumas reflexões sobre o uso do cinema, especialmente o filme de curta-metragem, como ponto de partida para a discussão dos Direitos Humanos (DH) na realidade escolar. No que diz respeito à proposta acima, duas questões são fundamentais: (1) como os DH e questões concernentes a eles são discutidos em filmes de curta-metragem? (2) como o audiovisual, instrumento de representação do mundo e objeto estético, inserido no campo da “mídia-educação” (BÉVORT, BELLONI, 2009), pode contribuir para a formação humana e crítica do aluno (e do professor)? Esses questionamentos e os documentos referentes à Educação Básica no país, a propósito do respeito ao outro e à diferença e à promoção da igualdade e da justiça sociais (Cf. BRASIL, 1996; BRASIL, 2018), são o ponto de partida para a discussão de dois curtas-metragens: *Rua São Paulo* (MASSARANDUBA, RIBEIRO, 2002) e *Amapó* (GOIFMAN, 2013), no qual temos o protagonismo de grupos sociais marginalizados, os sem tetos e a população transsexual, respectivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Curta metragem; Grupos sociais marginalizados; Educação.

CINEMA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ALGUMAS REFLEXÕES

O cinema é um produto audiovisual⁴ de representação de mundo, constituído por imagens, som, texto, performances dos atores, etc., que contribui para a construção de uma reflexão sobre uma realidade social. Ele “goza do privilégio de ser reconhecido com um estatuto estético que o aproxima da arte e da literatura: o que confirma a forte inscrição de autoria (o Potémkin é de Eisenstein como a Gioconda de Leonardo) e o desenvolvimento de estudos críticos e históricos que o olham” (RIVOLTELLA apud FANTIN, 2007, p. 4).

Como artefato de representação do mundo, ele pode ser utilizado em sala de aula como elemento de discussão de realidades diversas, fazendo com que possamos refletir sobre costumes

¹ Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no IX Encontro Tricordiano de Linguística e Literatura, em outubro de 2019.

² Mestrando em Gestão, Planejamento e Ensino, Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). E-mail: clevesonflorencio@yahoo.com.br

³ Doutora em Teoria e História Literária (UNICAMP); Docente dos Programas de Mestrado em Letras e Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). E-mail: prof.cilene.pereira@unincor.edu.br

⁴ O termo audiovisual “designa [...] obras que mobilizam, a um só tempo, imagens e sons, seus meios de produção, e as indústrias ou artesanatos que as produzem. O cinema é, por natureza, ‘audiovisual’ [...]”. (AUMONT; MARIE, 2006, p. 25)

Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, p. 159-178, jul./dez. 2020. Recebido em: 10 nov. 2019. Aceito em: 15 dez. 2019.

e modos de vida diversos, além de problematizar sobre temas atuais e polêmicos, etc., promovendo o exercício crítico sociocultural e político de seus espectadores. Para Monica Fantin, “a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos”, considerando a existência de produtos midiáticos “autênticos”, “que seriam os audiovisuais feitos especialmente com a função de ensinar-aprender, concebidos para serem inseridos no contexto formativo, e os que são utilizados pela escola, mas que não foram produzidos para esse fim” (FANTIN, 2007, p. 1, 2).

É necessário lembrar que o cinema participa, quando pensado no espaço escolar, do campo da mídia-educação, entendido este como objeto de estudo e ferramenta pedagógica, considerando seu uso em situações de aprendizagem, integrando-se aos processos educacionais. Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni, observam que

Mídia-educação é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção de expressão criativa e da participação de cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia. (BÉVORT, BELLONI, 2009, p. 1087).⁵

Como texto sincrético, o cinema promove o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências ligadas à capacidade leitora e de escrita dos alunos, estimula a criatividade a partir de códigos de linguagem diversos, sobretudo associados ao não verbal.⁶

Marcos Napolitano lembra, no entanto, que “A maioria das experiências relatadas [de uso do cinema em sala de aula] ainda se prende ao conteúdo das histórias, às ‘fábulas’ em si, e não discute outros aspectos que compõem a experiência do cinema”, muitas vezes ignorando que os “mundos imaginários” projetados na tela são “construídos a partir de linguagens e técnicas que não são mero acessórios comunicativos, e sim a verdadeira estrutura comunicativa e estética de um filme, determinando, muitas vezes, o sentido da história filmada.” (NAPOLITANO, 2003, p. 7). A despeito disso, Napolitano observa que

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (NAPOLITANO, 2003, p. 12)

⁵ Segundo documento da UNESCO, de 1999, referente à Conferência Internacional “Educação para as mídias e para a era digital”, realizada em Viena, a mídia-educação “deve incluir todas as mídias, não mais focalizar apenas ou principalmente as mídias impressas, mas deve incluir múltiplas ‘alfabetizações’.” (UNESCO apud BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1093).

⁶ Rosália Duarte lembra que “Diferente da escrita, cuja compreensão pressupõe domínio pleno de códigos e estruturas gramaticais convencionados, a linguagem do cinema está ao alcance de todos e não precisa ser ensinada, sobretudo em sociedades audiovisuais, em que a habilidade para interpretar códigos e signos próprios dessa forma de narrar é desenvolvida desde muito cedo.” (DUARTE, 2009, p. 34). Mas isso não significa, completa a ensaísta, que devamos deixar o estudo da linguagem do cinema para especialistas apenas, justamente por que conhecer sua gramática nos torna melhores leitores da experiência cinematográfica. *Revista Literatura em Debate*, v. 14, n. 26, p. 159-178, jul./dez. 2020. Recebido em: 10 nov. 2019. Aceito em: 15 dez. 2019.

Nesse processo, que envolve o entendimento do cinema como “prática educativa”, elementos como “a sensibilização e a experimentação” são fundamentais, exercendo o professor o “papel de destaque como mediador entre o sujeito e o filme” (ARAÚJO, 2008, p. 48).

Para Rosália Duarte,

[...] ir ao cinema, gostar de determinadas cinematografias,⁷ desenvolver recursos necessários para apreciar os mais diferentes tipos de filmes, etc., longe de ser apenas uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, constitui uma prática social importante que atua na formação das pessoas e contribui para distingui-las socialmente. Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais. (DUARTE, 2009, p. 14)

O cinema pode levar o aluno/espectador a um processo de construção da alteridade, sendo, portanto, um “agente de socialização que possibilita encontros das mais diferentes naturezas: de pessoas com pessoas [...], das pessoas com elas mesmas, das pessoas com as narrativas nos filmes, das pessoas com as culturas nas diversas representações fílmicas e das pessoas com imaginários múltiplos, etc.”, argumenta Fantin (2007, p. 3).⁸ Duarte aponta, nessa perspectiva, o cinema “é um espaço privilegiado de produção de relações de ‘sociabilidade’”, como “forma autônoma ou lúdica de ‘sociação’, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns”. (DUARTE, 2009, p. 16, aspas da autora). Como representação do mundo, o cinema “possibilita incorporar o relativismo cultural ao encarnar personagens de outro ponto de vista do qual não poderíamos experimentar num contexto comum”, avalia Rogério Araújo (2008, p. 34).

Na *Agenda de Paris*, documento oficializado pela UNESCO em 2007, um dos aspectos ressaltados para afirmar a importância da mídia-educação está no vínculo existente entre ela, “a diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos, no sentido de contribuir para a emancipação e a responsabilização dos indivíduos, como parte integrante da formação cidadã”. (UNESCO apud BÈVORT; BELLONI, 2009, p. 1096). Nesse caso, é possível pensar o audiovisual, particularmente o cinema, inserido no espaço escolar, como estímulo à “discussão crítica” de temas importantes de nossa sociedade, como a dos Direitos Humanos (e suas violações), por exemplo, permitindo ao espectador “avaliar suas estratégias de abordagem” de

⁷ A ensaísta completa que gostar de um filme significa saber apreciá-lo no contexto em que ele foi criado: “Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive”. (DUARTE, 2009, p. 72)

⁸ Duarte aponta que o conceito de socialização, via a leitura de Georg Simmel, opera não apenas como “imposição/interiorização no indivíduo de esquemas culturais (normas, valores, regras) sempre preexistentes a ele próprio”, como acreditava Durkheim, mas diz respeito a um “movimento dinâmico de produção e reprodução, de perpetuação e de transformação, no qual a adaptação de uma nova geração ao mundo social sempre o modifica um pouco”. (DUARTE, 2009, p. 15-16)

temas referentes a esse contexto como “contraponto ao discurso midiático” (aquele que aparece em noticiários televisivos e impressos), que promove, muitas vezes, a reverberação da violência e da violação, seja por meio de sua espetacularização ou banalização. (PORTO, 2014, p. 199).

Em relação aos temas tratados pelo cinema, interessa-nos, no campo da Educação, sobretudo aqueles que se associam à ideia de Direitos Humanos, conforme documento produzido pela Organização das Nações Unidas, em 1948. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é composta por 30 artigos que apresentam uma visão geral sobre a proteção e o direito à vida, o que inclui o direito à cultura e ao bem-estar físico, ao exercício da cidadania⁹ e à condição identitária, além de criminalizar atos que violam a declaração.

Para Nelma de Azevêdo,

Quando tratamos sobre Direitos Humanos, estamos afirmando que, a despeito de traços identitários biológicos, sociais, históricos, étnicos, culturais, linguísticos, precisamos respeitar e compreender as pessoas, fazendo-as sentirem-se garantidas em sua condição, de modo que, tanto em termos individuais quanto coletivos, elas possam ser livres, viverem e conviverem em paz. (AZEVEDO, 2017, p. 24)

Os Direitos Humanos devem ser de conhecimento de todos, justamente para que possam ser exercidos de modo efetivo, sendo o espaço escolar um dos importantes cenários para sua concretização, conforme atesta a própria DUDH:

A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 4, grifos nossos)

Como vemos, o documento aponta a necessidade de uma formação para os Direitos Humanos, dada “através do ensino e da educação”, ao sugerir que o documento “fosse divulgado, mostrado, lido e explicado, principalmente nas escolas e em outras instituições educacionais, sem distinção nenhuma baseada na situação política ou econômica dos Países ou Estados”. (ONU, 1948, p. 1).

Diego de Aguiar Dias observa que “[...] educação em direitos humanos (EDH) nasce como um direito humano em si (BAXI, 2007, p. 230) e como uma obrigação recomendada pela

⁹ “Cidadania pode ser definida como um conjunto de práticas, um conjunto de modos de agir que ligam os indivíduos e grupos sociais (as cidadãs e os cidadãos como um todo) ao sentido geral de sua vida em sociedade. A cidadania expressa a inserção e a participação do sujeito na vida social em que ele existe.” (GOMES, 2016, p. 46). Nesse caso, esclarece Gomes, a cidadania é o “motor maior do desenvolvimento da proteção da vida humana sob a forma de Direitos Humanos” (GOMES, 2016, p. 46)
Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, p. 159-178, jul./dez. 2020. Recebido em: 10 nov. 2019. Aceito em: 15 dez. 2019.

Organização das Nações Unidas (ONU), com a finalidade de promover uma compreensão comum sobre os direitos humanos e o respeito por eles.” (DIAS, 2017, p. 18). Para ele, essa relação entre Direitos Humanos e Educação pode ser melhor explicitada

[...] a partir da análise combinada dos artigos 26 e 29 da DUDH, a qual nos indica que o direito à educação compreende tanto o desenvolvimento da personalidade individual quanto um conjunto de deveres para com a comunidade, como o de respeitar as liberdades fundamentais de outrem e de exercer a tolerância diante do pluralismo nacional, étnico e religioso. (DIAS, 2017, p. 18)

O conceito de dignidade humana,¹⁰ essência dos Direitos Humanos, significa que

[...] todos, independente de qualquer juízo moral, detêm o mesmo direito ao respeito, enquanto pessoas e ser humano e pessoa. [...] compreender a noção de dignidade da pessoa humana significa dizer também a necessidade de se compreender o sentido de igualdade e, desse modo, **o direito à igualdade pressupõe o direito e o respeito à diferença**”. (VIVALDO, 2009, p. 21, grifos nossos)

Nessa perspectiva, podemos entender os Direitos Humanos como “um conjunto de direitos que estão inscritos em normas jurídicas, geralmente tratados e acordos de natureza internacional, e cujo conteúdo refere-se a aspectos fundamentais da dignidade universal do ser humano.” (GOMES, 2016, p. 26), sendo a própria DUDH e o Pacto de San Jose da Costa Rica, de 1969,¹¹ os documentos internacionais mais conhecidos.

Essa perspectiva de valorização dos Direitos Humanos é exposta também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de 2018 que normatiza a Educação Básica no país, a partir das competências gerais que devem ser desenvolvidas no aluno, tais como conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania. (Cf. BRASIL, 2018, p. 9-10).

Expressões como “sociedade justa, democrática e inclusiva”, “entendimento mútuo”, “exercitar a empatia [...], com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais”, “tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 9-10), conforme são enunciadas, respectivamente, nas competências 1, 4, 9 e 10 apontam como as pautas relativas aos Direitos Humanos são não só fundamentais, mas obrigatórias de serem tratadas no ambiente escolar, sobretudo na Educação Básica. A competência 7 resume bem esse espírito ao afirmar que a Escola deve desenvolver no aluno a capacidade de “formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns

¹⁰ O conceito de dignidade humana é referido no artigo 1.º de nossa Constituição, de 1988, apelidada de Constituição Cidadã, sendo um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. (Cf. BRASIL, 1998).

¹¹ Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, realizada em San José de Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Brasil em 25 de setembro de 1992, após o reestabelecimento da Democracia no país.

Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, p. 159-178, jul./dez. 2020. Recebido em: 10 nov. 2019. Aceito em: 15 dez. 2019.

que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” (BRASIL, 2018, p. 9).

Além disso, os Parâmetros Nacionais Curriculares, documento de 1997, já concebiam a ideia de temas transversais, considerados estes em face de sua atualidade e urgência, tais como a discussão sobre Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo, enfatizando a função social da escola (BRASIL, 1997).¹² Os temas relacionados à Ética e ao Trabalho e Consumo, por exemplo, mobilizam discussões sobre Respeito Mútuo, Justiça, Solidariedade, bem como Direitos Humanos e Cidadania.

Os temas transversais são propostos na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando-se na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos alunos, com as quais se confrontam diariamente. Nesta perspectiva, os PCNs privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implica no respeito aos Direitos Humanos, “igualdade de direitos”, que supõe o princípio de equidade, “participação” como princípio democrático e “corresponsabilidade pela vida social” que implica parceria entre os poderes e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva. Nesta perspectiva, para a proposta dos Parâmetros eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar supõe assumir três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; não tratar os valores apenas como conceitos ideais e incluir esta perspectiva no ensino das áreas do conhecimento escolar (CANDAUI apud DIAS, 2017, p. 30)

Abraham Magendzo observa, a esse respeito, que

A educação em Direitos Humanos, de uma ou outra maneira, tem tido sempre como propósito e ideia central contribuir tanto com a transformação social, a democratização da sociedade e a emancipação, como também empoderar e dar *status* aos grupos sociais e culturais que historicamente têm sido excluídos e discriminados. (MAGENDZO, 2016, p. 221, tradução nossa)

Luiz Perez Aguirre pontua, a partir da relação entre Educação e Direitos Humanos, a necessidade do processo de alteridade. Para ele, “Educar para os Direitos Humanos quer dizer educar para saber que existem também os ‘outros’, tão legítimos como nós, seres sociais como nós, a quem devemos respeitar, despojando-nos de nossos preconceitos e projeções de nossos próprios fantasmas.” (AGUIRRE, s/d, p. s/p)

¹² “Além das adaptações dos temas apresentados, é importante que sejam eleitos temas locais para integrar o componente Temas Transversais; por exemplo, muitas cidades têm elevadíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito, o que faz com que suas escolas necessitem incorporar a educação para o trânsito em seu currículo. Além deste, outros temas relativos, por exemplo, à paz ou ao uso de drogas podem constituir subtemas dos temas gerais; outras vezes, no entanto, podem exigir um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural. Nesse caso, devem ser incluídos como temas básicos.” (BRASIL, 2017, p. 45)

REFLEXÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS E EXCLUSÃO SOCIAL NOS CURTAS-METRAGENS BRASILEIROS *RUA SÃO PAULO* (2002) E *AMAPÔ* (2013)

Considerando a relação entre Direitos Humanos e Educação, Paulo Freire aponta que esta deve se dar “na perspectiva da justiça”, de uma “**educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica**, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, a **reinvenção do poder**” (FREIRE, 2008, p. 99, grifos nossos). Partindo dessa perspectiva crítica e inclusiva, entendemos que o cinema é um instrumento de representação e de conscientização do mundo importante para a promoção da Educação em Direitos Humanos.¹³ Para mobilizarmos essa discussão de modo mais efetivo, selecionamos dois curtas metragens brasileiros, objetos de nossa análise. Para a seleção dos curtas, utilizamos o *Portal Porta Curtas*, especialmente o *Curta na Escola*, disponível em: <http://www.curtanaescola.org.br/>. O Portal *Curta na Escola*

[...] tem como objetivo promover e incentivar o uso curtas-metragens brasileiros como material de apoio pedagógico em salas de aula. Esta iniciativa já existia desde o início do Porta Curtas Petrobras, em agosto de 2002. Em março de 2006, foi criado dentro do Porta Curtas o canal Curta na Escola, onde havia a indicação de filmes do acervo para o uso pedagógico, com sugestões de especialistas e produção de planos de aula para todos os níveis de ensino.¹⁴

Na seleção dos curtas foi considerado aqueles que traziam temáticas concernentes aos Direitos Humanos, particularmente de identidade de gênero e exclusão social, e que tratavam de seres marginalizados.¹⁵ Em relação à categoria marginalizados importa dizer que a condição “marginal” opera sobre

[...] sujeitos que, numa certa realidade histórica e cultural, não sejam vistos como desejados ou pertencentes àquela sociedade, sendo mesmo repelidos e renegados por esta. O conceito de “sujeito marginalizado” é, portanto, bastante amplo, podendo variar conforme a ótica adotada, abarcando figuras como presidiários, usuários de drogas, homossexuais e travestis, ou mesmo operários, imigrantes ou mulheres. (MARTINS; CORONEL, 2017, p. 61)

No caso dos dois curtas escolhidos, os grupos sociais marginalizados são os sem tetos e as travestis, vistos, respectivamente, em *Rua São Paulo* (2002), dos diretores Daniel Massaranduba e Guilherme Ribeiro, e *Amapô* (2013), de Kiko Goifman, curta participante do Projeto Marco

¹³ Duarte aponta que “O cinema é um instrumento precioso [...] para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas.” (DUARTE, 2009, p. 73).

¹⁴ Disponível em: <http://www.curtanaescola.org.br/about/>. Acesso em 05 de nov. 2019.

¹⁵ Optamos pelo uso do termo “marginalizado” por entender que as relações de marginalização são construídas cultura e historicamente.

Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, p. 159-178, jul./dez. 2020. Recebido em: 10 nov. 2019. Aceito em: 15 dez. 2019.

Universal.¹⁶ Em relação à forma, há, nos dois curtas, o uso da forma documental, particularmente dos modos “participativo” e “expositivo”, conforme reconhece Bill Nichols. Segundo o ensaísta, o modo expositivo diz respeito ao tipo de documentário que “agrupa fragmento do mundo histórico numa estrutura mais retórica ou argumentativa”, dirigindo-se ao espectador diretamente, com legendas ou vozes que propõem uma perspectiva, expõem um argumento ou recontam a histórica. (NICHOLS, 2012, p. 142). O modo expositivo, como diz seu nome, expõe um ponto de vista determinado, funcionando imagens e vozes como elementos argumentativos em torno daquele ponto de vista. Já o modo participativo, esclarece Nichols, é aquele em que

O pesquisador [documentarista] vai para campo, participa da vida de outras pessoas, habitua-se, corporal ou visceralmente, à forma de viver em um determinado contexto e, então, reflete sobre essa experiência, usando os métodos e instrumentos da antropologia ou da sociologia. “Estar presente” exige participação: “estar presente” permite observação. (NICHOLS, 2012, p. 153, aspas do autor)

No primeiro caso, como vemos, há a construção de um ponto de vista (autoral, relativo ao diretor) a partir de fragmentos da realidade, arquitetada por meio de vozes e imagens de personagens participantes do curta, enquanto que no segundo, o que chama a atenção é a presença do diretor na ação narrada, constituindo-se parte integrante dos atores sociais do filme.

Para Nichols, apensar de haver essa distinção em relação ao documentário, todos os filmes são documentários, sendo que alguns são de satisfação de desejos e os outros, de representação social. O primeiro estaria ligado aos filmes conhecidos como ficção, visto que “expressam de forma tangível nossos desejos e sonhos, nossos pesadelos e terrores. Tornam concretos – visíveis e audíveis – os frutos da imaginação.” (NICHOLS, 2012, p. 26). Os documentários de representação seriam aqueles que

[...] representam de forma tangível aspectos de um mundo que já ocupamos e compartilhamos. Tornam visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta. Expressam nossa compreensão sobre o que a realidade foi, é e o que poderá vir a ser. (NICHOLS, 2012 p. 26-27).

¹⁶ “A partir da crença de que valores inspiram e atitudes transformam, idealizamos o projeto Marco Universal. Um projeto de educação e mobilização social onde a linguagem audiovisual é usada como um veículo para transmissão de valores humanos e como ponte de reflexão sobre a realidade que nos cerca. Resultado de uma curadoria de excelência e do envolvimento e adesão de uma rede primorosa de parceiros, Direitos Humanos - a exceção e a regra, é o tema inaugural do projeto Marco Universal, concebido para acontecer bienalmente, abordando temas de interesse universal através de produções audiovisuais de caráter autoral. O tema de lançamento dá origem a formação de um importante e inédito banco de imagens autoral com curtas-metragens nacionais, de caráter mobilizador e educativo, aproximando os valores universais do cotidiano vivenciado pelo cidadão comum. Para este primeiro tema, a curadoria, sob a coordenação de Carla Esmeralda, uma das mais respeitadas profissionais do mercado cinematográfico, selecionou 9 diretores convidados para a produção de 9 curtas-metragens: Tetê Moraes, Eduardo Escorel, João Jardim, Victor Lopes, Kiko Goifman, Alexandre Stockler, Gringo Cardia, Jeferson De e Sandra Kogut”. Disponível em: <http://icemvirtual.org.br/projetos/marco-universal>. Acesso em 15 out. 2019. Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, p. 159-178, jul./dez. 2020. Recebido em: 10 nov. 2019. Aceito em: 15 dez. 2019.

Nesse caso, o filme considerado documentário não tenciona ficcionalizar a vida, mas partir de uma representação social da realidade sob a ótica do cineasta a respeito de alguma situação concreta.

A respeito do uso do documentário em sala de aula, Napolitano observa que sua abordagem normalmente “se dá pelo conteúdo que ele veicula, como se fosse um olhar verdadeiro e científico sobre o tema ou questão retratada” (NAPOLITANO, 2003, p. 31). O ensaísta sugere que a percepção do professor seja alterada diante dessa premissa, considerando o documentário tal como ele é de fato, uma construção sobre a realidade, visto não ser a única abordagem possível relativa ao tem tratado. Voltamos à citação de Nichols acima, quando ele diz que a realidade social é acordada “com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta”, isto é, há, aqui, uma proposição autoral que assume uma perspectiva em relação ao narrado/mostrado no documentário, sendo, portanto, uma “versão” da realidade.

Um dos aspectos que mais evidencia a ideia do documentário como construção é o processo de montagem, que articula o ponto de vista do autor/da autoria. Fernão Ramos afirma que

Na articulação dos planos existe uma *mão oculta* que fascina a reflexão desconstruída contemporânea e que pode também produzir enunciados ou sentido, interagindo ativamente com o modo do sujeito-da-câmera ser na tomada, pelo espectador, determinando a fruição. A *mão oculta* que articula os planos, alguns chamam de *montagem*. (RAMOS, 2008, p. 86, grifos do autor).¹⁷

Essa mão oculta, a qual se refere Ramos, é o processo de autoria documental, que filtra o que devemos e como devemos ver e ouvir o filme, por meio dos planos utilizados, da seleção e da montagem do material bruto.¹⁸

Os curtas *Rua São Paulo* e *Amapô* são protagonizados por grupos sociais invisibilizados socialmente e violentados por um discurso que ignora (consciente e inconsciente) os Direitos Humanos e suas pautas, tendo como ponto de reflexão os processos de violência a que são submetidos esses sujeitos. Para Marilena Chaui, a violência pode ser entendida como um “ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror”. (CHAUI, 1999, s/p). Nesse caso, esclarece a ensaísta, “A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos”. (CHAUI, 1999, s/p).

¹⁷ Montagem é o processo de “colar uns após os outros, em uma ordem determinada, fragmentos de planos, cujo comprimento (ou igualmente determinado de antemão. Essa operação é efetuada por um especialista, o montador, sob a responsabilidade do diretor (ou do produtor, conforme o caso)” (AUMONT; MARIE, 2006, p. 195-196).

¹⁸ Independentemente do tipo de filme, “o cinema se utiliza para estruturar sua linguagem” de quatro elementos: câmera, iluminação, som e montagem ou edição. (Cf. DUARTE, 2009, p. 35)
Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, p. 159-178, jul./dez. 2020. Recebido em: 10 nov. 2019. Aceito em: 15 dez. 2019.

Ainda que a definição de Chaui dê conta do que seja violência, é possível estender e complexar o termo, atentando para as marcas particulares de tipos diversos de violência, como a direta, a cultural e a estrutural. Thomas Conti observa a existência de três tipos de violência, direta, estrutural e cultural, que estão, normalmente, relacionadas. No caso dos dois curtas, protagonizados por seres marginalizados, que experienciam a violência da invisibilidade pública, temos a expressão do que chamamos de violência estrutural, aquela que se dá por meio de um “processo onde o sujeito que pratica a ação [violenta] ou não existe, ou não é claro ou não é relevante para o processo em questão”, aponta Conti (2016, s/p.). Para Rogério Amoretti, este tipo de violência ocorre quando “não há o sujeito visível da violência, não se constata o ato violento de imediato e direto, pode-se apenas supor uma violência mascarada ou invisível”, que está presente “no próprio interstício do social, no plano das relações sociais, interpessoais e intersíquicas estabelecidas.” (AMORETTI, 1982, p. 42). Isso porque a violência estrutural está “embutida na estrutura e aparece como desigualdade de poder e conseqüentemente como chances desiguais de vida” (GALTUNG apud CONTI, 2016, s/p.). Ou seja, são as relações de desigualdade social, alicerçada em nosso país desde sua formação, que fundamenta a violência do tipo estrutural e que, portanto, condiciona o sujeito a marginalidades.

Em *Rua São Paulo*, a temática em destaque é da moradia na cidade de São Paulo, utilizando, para isso, o ponto de vista dos sem tetos, evidenciando a vida daqueles que não possuem moradia, em uma das cidades mais populosas do mundo, com aproximadamente 12 milhões de habitantes. As personagens do curta vivem em ocupações provisórias como albergues, hotéis sociais, prédios ocupados, entre outros, e estão privadas de direitos fundamentais, como é o caso da moradia, elencado no art. 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (ONU, 1948, p. 13).

O curta tem início com a imagem em preto e branco e com a fala de um senhor (não nomeado) de cabelos grisalhos e semblante sofrido (Fig. 1), que convida os diretores (presentificando a presença destes, tal como propõe o documentário de modo participativo) e os espectadores a refletirem sobre a condição em que muitos se encontram: “Olha atrás de você, se você puder, fazer uma filmagem. Veja o que são os amigos sofredores aqui.”.



Figura 1: O senhor conversa com os diretores

Há um corte na fala/na imagem da personagem, que é retomada, em cores, apenas ao final do curta, quando temos a visualização do espaço ocupado por ele e por outras personagens (Fig. 2).



Figura 2: Imagem das pessoas no albergue.

Esse corte, originário da montagem/edição do filme, pode representar a lacuna explicitada no próprio documentário, que considera a carência de condições dignas de moradia para as pessoas que protagonizam o filme. O que vemos são homens, alguns bem mais velhos, em uma sala, sentados em meio a roupas dependuradas no varal. A câmera faz um giro pela sala, enquanto a personagem mais velha continua seu discurso: “Isso aqui são os esquecidos, como são os esquecidos. Isso aqui é uma calamidade”.

O termo usado pela personagem, “esquecidos”, chama a atenção, pois expressa o fenômeno da invisibilidade pública, do “desaparecimento intersubjetivo de um homem no meio”. Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, p. 159-178, jul./dez. 2020. Recebido em: 10 nov. 2019. Aceito em: 15 dez. 2019.

de outros homens”, configurada por meio de “dois fenômenos psicossociais: humilhação social e reificação” (COSTA, 2004, p. 63). A cena resume bem a violência estrutural, dada por certa condição histórico social que revela a distribuição desigual de poder econômico entre as pessoas. O espaço ocupado por eles e por outros é tão indigno quanto o de outras personagens do filme.

Aos 13:07 do documentário, a personagem Toninho, sentada na escada do prédio que habita, observa que

A gente não quer nada de graça, entendeu? Porque de graça não existe nada, né? Mas o que a gente quer é uma coisa que tá dentro do orçamento da gente, que a gente pode pagar, sustentar a família da gente, mas que ofereça também condições de morar.

Enquanto Toninho fala, a câmera faz alguns cortes, mostrando as condições em que a família da personagem vive, apertada em um cômodo, que se divide entre quarto, cozinha e banheiro.

Um elemento muito importante no curta é a mobilização do conceito de dignidade humana, base, como vimos, para a construção da ideia de Direitos Humanos. A partir dos 09:00, a pergunta “O que é dignidade?” surge na fala de Benedito, como réplica de algo perguntado pelos diretores. A pergunta é respondida por três personagens:

Dignidade para mim é não depender de ninguém. (Benedito)
 Dignidade é a pessoa respeitar o próximo, por que senão... não existe dignidade na pessoa (Daniel)
 Pra mim a dignidade é a pessoa que trabalha, que vive, como se diz do seu suor, ter uma moradia digna [...], quer dizer uma casa que tem espaço para ele sobreviver, né? (Toninho)

A pergunta reverbera no próprio espectador que passa a refletir não só sobre os termos elencados pelas personagens (independência, respeito, sobrevivência) como em seu próprio conceito de dignidade, em face da situação demonstrada no curta.

Ao todo, o curta expõe o depoimento de cinco personagens principais (Toninho, Daniel, Benedito, Geni e o senhor não nomeado que abre o documentário) que revelam suas ideias a respeito da falta de moradia. Todos são filmados em situações comuns e em espaços específicos, que denotam a carência social em que vivem. No início do curta, a câmera passeia pelos locais habitados pelas personagens, evidenciando a exclusão social a que estão sujeitos pela falta de moradia digna (Fig. 3).



Figura 3: A câmera passa por um local de recolha de material para triagem e reciclagem

Zygmunt Bauman aponta que fenômenos sociais como os vivenciados pelos sem tetos ocorrem devido a própria lógica do capitalismo moderno, que produz um contingente populacional residual, refugado, descartável à produção e ao consumo.

A produção de “refugio humano”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os “excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas” ou “indesejáveis”) e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência) (BAUMAN, 2005, p. 12).

A leitura de Bauman aponta, portanto, para a condição de marginalizados e aliçados do processo produtivo e de consumo a que estas pessoas estão sujeitas como consequência dos processos de modernização e de aumento populacional.

Daniel Massaranduba e Guilherme Ribeiro, diretores e roteiristas de *Rua São Paulo*, fazem uso de diversas câmeras na captação das imagens afim de apresentar suas personagens por vários ângulos e perspectivas como forma de dar conta de suas complexidades. Pelos depoimentos, acompanhamos a luta das personagens para conseguir empregos e subempregos com o objetivo de terem suas próprias moradias, visto a omissão do Estado.

O documentário apresenta, após a participação de seus atores, dados estatísticos sobre a realidade do déficit habitacional no Estado de São Paulo (no ano de realização do curta):

De acordo com pesquisa realizada pela prefeitura existem mais de 8.700 moradores de rua, vivendo em condições precárias, na capital paulista. O déficit habitacional do Estado é estimado em 242 mil moradias. Na grande São Paulo, de acordo com estimativas do CENSO 2002, existem mais de 420 mil imóveis desabitados. O bastante para suprir todo o déficit habitacional do Estado.

No caso de *Rua São Paulo*, a violência a que são submetidas suas personagens é mascarada por um dispositivo jurídico, “que localiza a violência apenas no crime contra a propriedade e contra a vida”, alerta Chauí (1990, s/p),¹⁹ excluindo dela as distorções sociais entre pobres e ricos e a violação aos direitos fundamentais, como a moradia.

Dessa maneira, as desigualdades econômicas, sociais e culturais, as exclusões econômicas, políticas e sociais, o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, as intolerâncias religiosa, sexual e política não são considerados formas de violência, isto é, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e por isso a violência aparece como um fato esporádico superável. (CHAUI, 1999, s/p)

No curta, temos a expressão também da violência cultural, entendida como “*legitimadora* ou *justificadora* de uma violência” de qualquer espécie, que está “embutida na própria linguagem.” (CONTI, 2016, s/p, grifos do autor), que discrimina os sem tetos como “ladrões” ou “marginais”, etc. Geni, aos 06: 09 minutos do documentário, aponta: “A gente fica na rua... as pessoa olha na gente como se a gente fosse marginal... corta a volta da gente... tem medo de conversar com a gente [...] pensa que eu vou roubar, assaltar”.

Tal perspectiva de violência por meio da linguagem é acionada também em *Amapô*, de Kiko Goifman, na medida em que as travestis são rotuladas como “travecos”, numa espécie de depreciação da condição identitária dessa população. No caso do curta de Goifman, temos, de modo claro, a expressão da violência direta, uma vez que Sandra, a travesti tema do filme, é assassinada, vítima da transfobia. Assim, há atores sociais da violência (agressor e agredida) e uma intenção. (Cf. CONTI, 2016, s/p). O curta revela que a personagem foi morta de modo cruel, com “umas doze facadas e que a última facada tinha degolado ela”, apontando para aspectos presentes em nossa realidade²⁰ que precisam ser discutidos e problematizados à luz dos Direitos Humanos.

¹⁹ A ensaísta aponta outras formas de ocultamento da violência real: “2) um dispositivo sociológico, que considera a violência um momento de anomia social, isto é, como um momento no qual grupos sociais ‘atrasados’ ou ‘arcaicos’ entram em contato com grupos sociais ‘modernos’, e, ‘desadaptados’, tornam-se violentos; 3) um dispositivo de exclusão, isto é, a distinção entre um ‘nós brasileiros não-violentos’ e um ‘eles violentos’, ‘eles’ sendo todos aqueles que, ‘atrasados’ e deserdados, empregam a força contra a propriedade e a vida de ‘nós brasileiros não-violentos’; e 4) um dispositivo de distinção entre o essencial e o acidental: por essência, a sociedade brasileira não seria violenta e, portanto, a violência é apenas um acidente na superfície social sem tocar em seu fundo essencialmente não-violento - eis por que os meios de comunicação se referem à violência com as palavras ‘surto’, ‘onda’, ‘epidemia’, ‘crise’, isto é, termos que indicam algo passageiro e acidental.” (CHAUI, 1999, s/p)

²⁰ “Segundo o Grupo Gay da Bahia, em 2018 morreram de morte violenta (incluindo suicídio) 420 LGBTs; em 2017 foram 445 vítimas e, em 2016, 343. Produzido há 39 anos ininterruptos, o relatório identificou, no ano 2000, 130 mortes; em 2010, 260. Segundo a Associação Nacional dos Travestis e Homossexuais (Antra), em 2017 foram assassinatos 179 pessoas trans, com suspeitos presos em apenas 18 dos casos. Já de acordo com a organização não governamental International Transgender Europe (TGEU), que monitora casos em todo o mundo, entre 2008 e 2016 ocorreram, no Brasil, pelo menos 868 homicídios de pessoas trans.” Disponível em: Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, p. 159-178, jul./dez. 2020. Recebido em: 10 nov. 2019. Aceito em: 15 dez. 2019.

A situação do assassinado é narrada pela única entrevistada que aparece no vídeo, mas que, assim como todos os outros, não é identificada. Sabemos que se trata de uma travesti, amiga de Sandra. O procedimento de não identificação das personagens do curta sugere a invisibilidade a que estão sujeitas travestis e transsexuais, assim como a violência do apagamento de suas identidades:

Mas a população trans é invisível para quem? Para o Estado que não oferece políticas públicas que atendam suas gritantes demandas (por exemplo: uma legislação que criminalize a LGBTfobia). Para grupos de religiosos que as tratam como seres anormais, pecadores e doentes que precisam de cura. Para o mercado de trabalho, que não as insere no campo do trabalho formal, fazendo com que 90% dessas pessoas recorram à prostituição como fonte de renda. Para a sociedade civil, em sua grande maioria, que não as aceita e as exclui de uma convivência social harmoniosa. Problematicamos ainda o fato de que essas pessoas são visíveis para quem as fetichiza, as tornam alvo de chacotas e de preconceitos. (CHAGAS, NASCIMENTO, 2017, s/p)

Assim, o procedimento de Goifman é diferente do adotado pelos diretores de *Rua São Paulo*, que identificam as personagens, mas com função estética semelhante: promover uma reflexão sobre a (in)visibilidade de seres marginalizados.

A personagem mostra para o diretor a casa em que Sandra foi assassinada. Antes de narrar o fato, ouvimos a voz de Goifman em *off*: “A casa em que quem foi assassinada?”. A pergunta, além de expor a presença do diretor, serve como ponto de partida para que a amiga fale sobre a morte de Sandra e a apresente ao espectador.

Após a narração, são inseridos, assim como acontecia em *Rua São Paulo*, dados estatísticos sobre crimes de homofobia no país: “No Brasil, aproximadamente 3% da população homossexual é formada por travestis. A cada ano são assassinados cerca de 150 homossexuais por crime de ódio no país. 50% das vítimas são travestis.”. No Brasil,

[...] assim como no mundo o fenômeno social da homofobia deixa lastros de violação aos direitos humanos, violência física, psicológica, discriminação, preconceito, omissão e homicídio àqueles que são contrários aos padrões heteronormativos, seres humanos que tiveram e tem seu direito inerente à vida – liberdade, violado”. (ROZARIO apud CHAGAS, NASCIMENTO, 2017, s/p).

A citação de Rozario acima expõe de maneira direta um fenômeno não só brasileiro, mas mundial, de violação de direitos de uma população marginalizada e a violência a que esta é submetida, inclusive pelo Estado, visto que “Os piores abusos, omissões e transgressões são de responsabilidade do Estado, tomado aqui como a autoridade governante (polícia, judiciário, legislativo, serviços públicos e política externa) que nasce de alguma forma de pacto social.” (VIEIRA; DUPREE, 2004, p. 50).

Os dados estatísticos inseridos no curta *Amapô*, no entanto, não o finalizam (como acontecia em *Rua São Paulo*, marcando uma maneira convencional na produção de documentários expositivos), funcionando como ponto de partida para a continuidade do relato da amiga de Sandra, que evidencia sua postura cidadã, visto que seu depoimento reforça dados estatísticos quanto à violência contra travestis no Estado de São Paulo, enquanto a imagem dela e de Sandra são intercaladas na tela.

Em *Amapô*, Kiko Goifman trata de questões relativas a gênero e intolerância, um binômio que, infelizmente, quase sempre aparece quando se trata do assunto diversidade sexual e de gênero. Justamente focado nessa relação gênero-intolerância, o diretor coloca como protagonista Sandra, ausente no presente da enunciação no documentário. A existência e materialidade de Sandra se dá por meio de imagens de arquivos e depoimentos de amigos e conhecidos, que não são identificados por seus nomes e muitos sequer mostrados. Aos 01:23, ouvimos uma voz em *off* dizer que “Sandra era aquela pessoa amorosa, carinhosa, gostava muito de criança. respeitava todo mundo...”.

A imagem de Sandra surge aos 03:32, quando ela é mostrada de corpo inteiro, por meio de uma fotografia em preto e branco (Fig. 4).

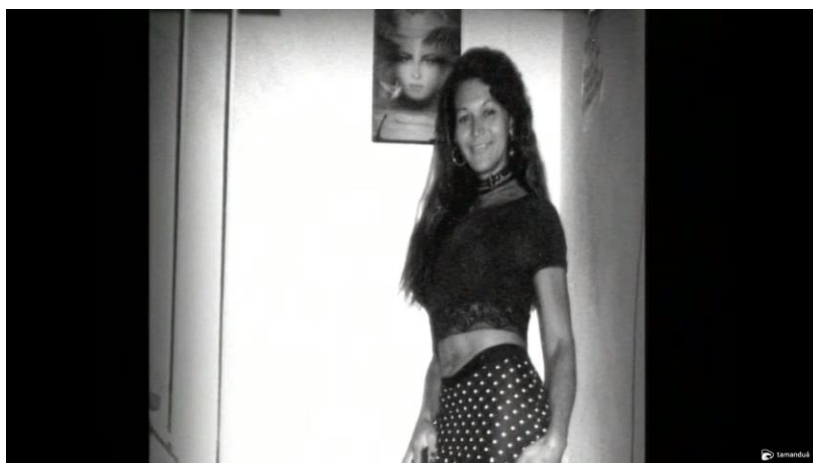


Figura 4: Reprodução da foto de Sandra (imagem mais aberta)

A imagem vai se aproximando, lentamente, do rosto da personagem, buscando o plano médio como forma de dar visibilidade a ela (Fig. 5). O *zoom* da câmera dura 22 segundos.



Figura 5: Reprodução da foto de Sandra (imagem mais próxima)

Apenas aos 03:55 ficamos sabendo que Sandra era travesti, moradora de São Miguel Paulista, que se descobre mulher ainda na adolescência, apresentando-se socialmente, desde então, como “amapô”²¹.

O processo de construção de empatia com a personagem se dá, assim, por meio de fragmentos que recompõem a identidade de Sandra, permitindo ao espectador refletir sobre a intolerância da sociedade atual, tal como propõem muitos documentos de nossa Educação Básica, como a BNCC, em sua competência 9, que aponta a necessidade do exercício da “empatia [...], fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza”. (BRASIL, 2018, p. 10)

A explicação do nome do curta é dado pela amiga de Sandra, já no final do documentário, “Amapô significa nada mais que mulher. Nada mais que eu mesma”, diz a personagem. Logo após, aparece uma última imagem de Sandra. Em um vídeo preto e branco, ela está dançando e sorrindo em uma festa. O vídeo, ao contrário de outros mostrados, aparece com a imagem distorcida, falhada (Fig. 6), encenando o processo de apagamento de Sandra, mais uma vítima da transfobia no país.

²¹Gíria do mundo LGBTQ+ que significa mulher. Que também pode ser “Mapô” significando no dialeto africano: VAGINA; Órgão genital da mulher. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/amap%C3%B4/>. Acesso em 15 out. 2019.

Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, p. 159-178, jul./dez. 2020. Recebido em: 10 nov. 2019. Aceito em: 15 dez. 2019.



Figura 6: A imagem de Sandra aparece no vídeo meio distorcida

A explicação do termo “amapô”, conforme dado pela amiga de Sandra, no entanto, visibiliza as travestis, a partir da relação existente entre Sandra, assassinada, e a amiga-narradora, viva, ambas amapôs, personagens protagonistas do curta de Goifman.

ABSTRACT: Considering the present political panorama of the country, which advances towards a conservative and discriminatory path regarding some social groups, this study presents reflexions about the use of movies, especially short films, as a leading point for the discussion of Human Rights (HR) in the school reality. Concerning the proposal above, two questions are fundamental: (1) how the HR and other questions referring to them are portrayed in short films? (2) how the audio-visual, an instrument of the world representation and aesthetic object, inserted in the “media-education” field (BÉVORT, BELLONI, 2009), can contribute to the human and critical formation of the student (and of the teacher)? Those questionings and the documents concerning the Basic Education of the country, in view of the respect to the others and to the differences, and the promotion of equality and social justice (Cf. BRASIL, 1996; BRASIL, 2018), are the starting point for the discussion on two short films: *Rua São Paulo* (MASSARANDUBA, RIBEIRO, 2002) and *Amapô* (GOIFMAN, 2013), in which we have the leading role of marginalized social groups, the homeless and the transsexual population respectively.

KEYWORDS: Human Rights; Short films; Marginalized social groups; Education.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Luiz Perez. Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aguirre.htm>. Acesso em 13 de ago. 2019.

AMAPÔ. Direção: Kiko Goifman. Brasil: 2008. 12 min. Color.

AMORETTI, Rogério. Bases para leitura da violência. In: AMORETTI, Rogério (Org.). *Psicanálise e violência: metapsicologia, clínica, cultura*. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 36-46.

ARAÚJO, Rogério Bianchi. Alteridade e conhecimento na linguagem do cinema. *Revista Poésis Pedagógica*, Catalão, v. 5/6, p. 33-49, 2007/2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/10837>. Acesso em 11 de nov. 2019.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. 2. ed. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papyrus, 2006.

Revista Literatura em Debate, v. 14, n. 26, p. 159-178, jul./dez. 2020. Recebido em: 10 nov. 2019. Aceito em: 15 dez. 2019.

AZEVÊDO, Nelma Menezes Soares de. *Leitura literária e transdisciplinaridade: Uma ponte possível para os Direitos Humanos com crianças em sala de aula*. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2017. Disponível em:

<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/5304/2/Nelma%20Menezes%20Soares%20de%20Azevedo.pdf>. Acesso em 15 out. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. Introdução. *Vidas desperdiçadas*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em 05 de nov. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 10 de out. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 de out. 2019.

CHAGAS, Emmily Negrão; NASCIMENTO, Thayana, Evely Pinto do. (In)visibilidade trans: uma breve discussão acerca da transfobia na vida de travestis e transexuais. *Anais da VIII Jornada Internacional Políticas Públicas*, São Luís, p. 1-10, agosto de 2017. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo6/invisibilidadetransumabrevediscussaoacercadatransfobianavidadetravestisetransexuais.pdf>. Acesso em 05 de nov. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Mais, p. 3, 14 de março de 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs14039904.htm>. Acesso em 05 de nov. 2019.

CONTI, Thomas. *Os conceitos de violência direta, estrutural e cultural*. 2016. Disponível em:

<<http://thomasvconti.com.br/2016/os-conceitos-de-violencia-direta-estrutural-e-cultural/>>. Acesso em: 17 jan.2019.

COSTA, Fernando Braga da. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo, 2004.

DIAS, Diego Corrêa Lima de Aguiar. *Direitos humanos em sala de aula: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32243/32243.PDF>. Acesso em 15 out. 2019.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FANTIN, Mônica. Mídia-Educação e Cinema na escola. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, p. 13, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização e Apresentação Ana Maria Araújo Freire. 3 reimp. São Paulo: UNESP, 2008.

GOMES, David Francisco Lopes. *Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania* (v. 1). Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2016. (Coleção Cadernos de Direitos Humanos: Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais)
ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

PORTO, Luana Teixeira. Narrativas literárias sobre violência: uma leitura necessária na escola. In: PORTO, Ana Paula Teixeira; SILVA, Denise Almeida; PORTO, Luana Teixeira. *Narrativas e mídias na escola*. Frederico Westphalen, 2014.

MAGENDZO, Abraham. La Educación en Derechos Humanos y la Justicia Social en Educación. RODINO, Ana Maria et al. (org.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas, João Pessoa: CCTA, 2016.

MARTINS, Gabriel Silveira; CORONEL, Luana Paiva. “Resistência e representação da prostituição na obra de Plínio Marcos”. *Revista Literatura e autoritarismo*, Santa Maria, n. 20, p. 1-11, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/27943/15898>. Acesso em 10 nov. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. 5. Ed. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus, 2012.

RAMOS, Fernão Pessoa. *Mas afinal... O que é mesmo cinema documentário*. São Paulo: Senac, 2008.
RUA SÃO PAULO: Direção: Daniel Massaranduba e Guilherme Ribeiro. Brasil: 2002. 16 min. Color.

VIEIRA, Oscar Vilhena; DUPREE, A. Scott. Reflexões acerca da sociedade civil e dos direitos humanos. *Su – Revista Internacional de Direitos Humanos*. São Paulo, ano 1, n.1. p. 48-69, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v1n1/a04v1n1.pdf>. Acesso em 11 de nov. 2019.

VIVALDO, Fernando Vicente. *Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação de São Paulo, USP, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-134856/pt-br.php>. Acesso em 05 de nov. 2019.