

APRESENTAÇÃO

Tecidas no ardor de uma guerra mundial que decompunha inteiramente um mundo, as reflexões do filósofo judeu-alemão Walter Benjamin ainda traduzem, e de forma ainda mais incisiva, muitas das tensões de nossa sociedade contemporânea. Em seu famoso escrito *O Narrador*, publicado em 1936, em plena ascensão do nazismo, Benjamin fala sobre o drama de sua época, de nossa época - de presenciarmos a morte do narrador e, com ela, vemos findar-se a nossa característica humana quase atávica de fazer e trocar experiências. A arte de narrar entra em declínio no momento em que a vivência solitária (*Erlebnis*) sobrepuja a experiência coletiva, compartilhada (*Erfahrung*), silenciando-a:

É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. [...] Com a guerra mundial começou a tornar-se manifesto um processo que desde então segue ininterrupto. Não se notou ao final da guerra que os combatentes voltavam mudos dos campos de batalha; não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável? (BENJAMIN, 2012, p.213-214).

O horror nos emudeceu e tornou a existência inenarrável, inexperienciável. O resultado existencialmente mais dramático do trauma de uma guerra de proporções de destruição inimagináveis talvez tenha sido isto, este silêncio do inenarrável que, desde então, se interpõe entre nós e a vida e nos dificulta ou nos impede de fazermos dela uma experiência comunicável. E, como nos lembra Giorgio Agamben (2005), filósofo e leitor da obra de Benjamin, para realizar a destruição da experiência não é necessário uma catástrofe,

[...] basta perfeitamente a pacífica existência cotidiana numa grande cidade. Pois a jornada do homem contemporâneo já quase não contém nada que ainda possa se traduzir em experiência [...]. O homem moderno volta à noite para a sua casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atrozes ou prazerosos – sem que nenhum deles tenha convertido em experiência (AGAMBEN, 2005, p.22).

Este emudecimento da experiência confirma-se, de maneira particular, na profusão de grande parte dos discursos que perfazem nossa vida cotidiana: eles falam e falam e falam, mas não “narram”, no sentido posto por Benjamin, pois apontam para as coisas, dissertam, argumentam, definem, condenam, aprovam, julgam e fazem todo o tipo de ações

de linguagem, mas não nos põem em contato, narradores e ouvintes, não entrelaçam as nossas vidas, como o faz o discurso do narrador: “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p.217).

O entrelaçamento de vidas, que surge quando uma experiência é feita e comunicada, tem como pressuposto a afirmação das subjetividades, do narrador e do ouvinte, por via do narrado. A experiência, afirma o pensador argentino Jorge Larrosa, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21). Assim, falar de experiência, fazer experiência, é sempre afirmar subjetividades, mais que isso, entrelaçá-las. Um discurso que se constrói sem esta afirmação e entrelaçamento não pode se constituir em um discurso de experiência. Por isso, observa Benjamin, “o que se derramou dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca” (2012, p. 214). Para que a experiência se faça, não basta falarmos das coisas, é preciso falar das coisas a partir de nossas bocas, de nossos corpos, de nossas almas, de nós e tornar essa manifestação ao mesmo tempo algo que diz respeito ao outro e que passa a fazer parte de uma coletividade (*Erfahrung*). Mas e o horror, que nos emudece e nos esconde de tantas formas, às vezes até mesmo na palavra “eu”?

Há formas de resistência e a ideia deste dossiê é pensar em que medida o cinema pode se constituir em uma delas. As formas de resistência à morte da experiência existiram, existem, de diversas formas, mesmo no silêncio pleno de sentido, que pode se mostrar como uma forma outra de “narrar”, de comunicar a experiência incomunicável. Uma cena de *Rapsódia em Agosto*, de Akira Kurosawa (1991), surge aqui como uma aparição poética disto. Ali a avó, sobrevivente de Nagasaki, recebe a visita de uma amiga, que sobreviveu ao mesmo pesadelo. Pela conversa de seus netos, que observam a cena, sabemos que a visita, que acontecia regularmente há décadas, durava algumas longas horas. No quadro, um ambiente da habitação japonesa tradicional, uma chaleira sob o fogão rústico centralizada em primeiro plano; mais ao fundo, em uma composição mais ou menos simétrica, ambas as senhoras sentadas em solene silêncio diante, cada uma, de uma pequena xícara de chá,

em uma forma única de comunicar o inenarrável, de fazer do horror vivido sob a destruição avassaladora de uma bomba atômica algo possível de ser compartilhado, tornando-o, assim, a despeito de todo o trauma, uma experiência.



Rapsódia em Agosto (1991), de Akira Kurosawa

O silêncio então se estabelece ali, paradoxalmente, como forma de resistência ao emudecimento do vivido, e igualmente como forma de resistência, sutil e forte, à morte da experiência, à morte do discurso que narra – mesmo sem palavras – aquilo que “nos” passa. Formas assim potentes de resistência sempre se exerceram na vida e especialmente nas artes, uma vez que as linguagens das artes, por sua própria natureza de criação, jamais conseguiram banir inteiramente as subjetividades de seus discursos. São estes abrigos das subjetividades que impedem que a possibilidade de experiência se extinga por completo de nosso mundo.

Partindo destas reflexões, em nome do Grupo de Pesquisa Cinema: Criação e Reflexão (CineCriare - Unespar/CNPq) propomos este dossiê reunindo trabalhos que pensam questões relativas à experiência e às subjetividades no contexto particular da arte cinematográfica, buscando, em diferentes direções, ressaltar possibilidades de o cinema resistir à morte da experiência. Falar de experiência no cinema é falar do cinema como lugar de tornar comunicável o vivido, do cinema como lugar de afirmação e congregação das subjetividades, do cinema como oportunidade de partilha, do cinema como encontro com alteridades, do cinema como conhecimento de si e como espaço e como ato de viver. Assim, os trabalhos aqui reunidos marcam, por perspectivas e abordagens diversas, o lugar do cinema como este “território de passagem” da experiência (LARROSA, 2002),

ressaltando-o essencialmente como lugar onde algo “nos” passa, tendo nos sujeitos o eixo da reflexão: o sujeito que vê o cinema, o sujeito que o cria, o sujeito que é criado pelo cinema, o sujeito que é formado por ele, o sujeito que é, enfim, em todas estas instâncias, afetado por ele.

UMA LINGUAGEM PARA DIZER A EXPERIÊNCIA

Antes porém de fazermos uma breve apresentação de cada um destes estudos, será preciso fazer uma digressão muito necessária acerca dos desafios impostos pela tensão entre os parâmetros dos formatos da escrita científica e a linguagem da experiência. De fato, como nos alerta Larrosa (2016), para falar de experiência é preciso que se encontre verdadeiramente uma linguagem da experiência. Esta linguagem, como a própria experiência, não convive de modo algum com uma neutralização da subjetividade, sendo a subjetividade mesma o centro gerador desta linguagem, a partir do qual todo o texto se erige. Isto gera uma tensão quando se busca, como neste dossiê, abrir espaço para uma tal linguagem da experiência em um ambiente dominado pelo *logos* da linguagem científica, que está tradicionalmente, a partir de uma certa perspectiva de saber, voltada ao conhecimento “do objeto”, o conhecimento objetivo, sem permitir que as perspectivas do sujeito sejam levadas em conta na construção deste conhecimento.

Como adverte Larrosa (2016), “o *logos* do saber, a linguagem da teoria, a linguagem da ciência, não pode nunca ser a linguagem da experiência” (p. 39). Assim, os escritos de e sobre experiência que este dossiê acolhe são escritos que, muitas vezes, provocam rupturas com os formatos, com os limites dos gêneros textuais acadêmicos e com as próprias normas da revista, rupturas estas que impelem a própria noção de ciência, de conhecimento, e de tudo que a ela diz respeito, como as noções de fonte, de autoria, de autoridade, de fundamentação e de método a irem além. Longe de querermos apaziguar ou evitar esta tensão, nós a consideramos muito bem vinda neste dossiê, pois vemos nela uma potente força de renovação. Esta tensão entre os formatos acadêmicos e o que a linguagem da experiência exige nos traz uma oportunidade de profunda reflexão sobre o que tem deixado de ser dito e o que tem sido desacreditado como saber na academia em função da não adequação a formas que não emanam nem da própria necessidade de dizer

e de conhecer, nem da metodologia, nem dos sujeitos, nem do próprio objeto, mas que se impõem muitas vezes como exigências formais abstratas que constroem e alienam o pensamento, a linguagem e o próprio processo de conhecimento.

Ao pensar sobre o lugar da experiência no contexto do conhecimento, Larrosa adverte que a primeira coisa a fazer é separar experiência de informação. E também separar informação de conhecimento.

[...] todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de sociedade da aprendizagem. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos informação, conhecimento e aprendizagem. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. [...] Independentemente de que seja urgente problematizar esse discurso que se está instalando sem crítica, a cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação, o que eu quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível (LARROSA, 2016, p. 19-20).

Um sujeito formado pelos aparatos da informação, como diz Larrosa (2016), é um sujeito incapaz de experiência, porque no seu processo de acumular informações ele não sabe o que se passa consigo na relação com o seu objeto. Na falta de experiência, nos falta o elo com a obra, com o nosso grupo social e conosco mesmos. Falta-nos a narrativa e o afeto, resta-nos a pura matéria, no sentido próprio e escolar do termo. Neste sentido, não é mera metáfora dizer que o gesto de um conhecimento do cinema por via da experiência é um gesto em favor da comunhão e da vida, em favor sobretudo do real, com o qual o cinema, ou ao menos um certo cinema, sempre esteve tão comprometido. Um gesto que revoluciona as bases de nossas instituições de saber, desafiando-as a desconstruir relações de poder baseadas na diferença hierárquica entre inteligências, substituindo, como aconselha Bergala (2008), a explicação pela exposição às obras, e os aparatos de informação pela partilha do sensível.

Assim, os escritos que compõem este dossiê, comprometidos que estão em falar de experiências e valorizar as subjetividades, apresentam-se em formatos e se constroem a partir de linguagens que fogem, muitas vezes, aos ditames dos gêneros acadêmicos tradicionais. A linguagem da experiência é, sobretudo, uma linguagem da subjetividade, uma linguagem do eu que se diz. O artigo científico é um gênero textual da ordem da informação, que adquire seu sentido no contexto da comunicação da ciência, marcada, segundo certa

tradição dominante, por um compromisso com uma verdade objetiva, geral, supostamente livre das circunstâncias únicas e particulares da subjetividade. Este gênero e esta atitude de conhecimento tem certamente o seu lugar quando o esforço é o de compreender um objeto, uma lei, um certo modo de funcionamento das coisas. Mas ao falar de experiência não falamos de leis, nem de objetos, nem de modos gerais de funcionamento das coisas. Falamos de pessoas e de seus percursos particulares de perceberem e receberem o cinema. Falamos de modos de sentir e de se deixar afetar, falamos de vivências de pessoas com o objeto artístico, pensando em como isso pode se constituir em uma forma de conhecimento do cinema e a base para uma legítima visão da arte. Como diz Larrosa:

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós [...] (LARROSA, 2016, p.32).

Assim, para falar dos indivíduos concretos e de suas experiências é preciso abrir-se a formas textuais que permitam dar voz às subjetividades, formas que se comprometem antes com o narrar, e não com o informar, formas que por vezes se chamam “entrevista”, “relato”, “carta”, e por vezes carecem ainda de nome. Para Benjamin (2012), a narrativa é não só uma forma, mas a própria essência da experiência: não há experiência para ele sem que o vivido se compartilhe em narrativa. Então, narrar é, de certo modo, por-se em defesa da vida da experiência, do elo entre as pessoas produzido pela comunicação entre o que se experienciou, mantendo vivos os elos reais de conexão uns com os outros. É com esta motivação, inclusive, que este dossiê se constrói, acolhendo todas estas formas, com nome e sem nome, da linguagem da experiência, formas que se comprometem com a missão da narrativa de por-nos em verdadeira conexão uns com os outros.

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

Partindo destas reflexões, organizamos os textos acolhidos neste Dossiê Temático “Cinema, Experiência e Subjetividades” em cinco sessões. Apresentaremos cada um dos textos trazendo também, por vezes, vozes de seus pareceristas.

Na primeira sessão do dossiê - Cinema, Experiência e Subjetividades:

convites para o pensar - contamos com dois textos de pesquisadores que nos falam, em tom de proximidade, a partir, sim, de sua intensa e reconhecida trajetória de estudos no campo do cinema, mas também, especialmente, falam de suas vivências e de suas próprias percepções construídas em sua experiência com esta arte.

A sessão abre-se com uma entrevista – “A subjetividade como resistência às formas de sujeição: o cinema na educação” – em que a professora Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS) nos fala de seu amplo percurso de formação, de vivências pessoais, de seus caminhos como pesquisadora e da potência do cinema na educação enquanto lugar de existência das subjetividades e de resistência ao seu apagamento. Seguindo a senda de Foucault, a professora Rosa delinea o conceito de subjetividade - central neste dossiê - distinguindo subjetividade de interioridade, individualidade ou vida psíquica interna, para afirmar esta dimensão do humano como “resistência às formas de sujeição a que cotidianamente estamos expostos, e que aprendemos a viver desde que nascemos (ou até antes). Trata-se de resistência àquilo que nos faz agir e até a nos pensarmos como fixos a uma identidade [...]”. Entendendo a subjetividade como esta resistência à sujeição a identidades fixas, por toda a entrevista a professora Rosa afirma, a partir de sua própria experiência como educadora e pesquisadora, a força do cinema para permitir esta resistência das subjetividades, por meio do confronto e do encontro que o cinema provoca com a alteridade. Sendo a subjetividade o próprio fundamento da experiência, falar do cinema do ponto de vista da experiência é falar do cinema como lugar de resistência, de não sujeição e de verdadeira existência.

No segundo texto da sessão, intitulado “Não basta saber fazer, é preciso também saber o que dizer: carta aberta a estudantes de cinema”, o professor Tito Cardoso e Cunha, da Universidade da Beira Interior, em Portugal, nos traz a palavra de alguém que, para além e junto de sua trajetória acadêmica no campo dos estudos do Cinema, está, como o próprio autor expressou, “há 60 anos a ver filmes”. Ao anunciar-se deste lugar de espectador, o professor Tito se põe diretamente a falar daquilo que vivenciou e constatou por meio de sua própria experiência com os filmes, trazendo-nos a oportunidade de leitura de um texto vital, ausente de quaisquer rasgos de artificialismo acadêmico, um texto de um sujeito que

se diz em uma “coragem de verdade”, sem que nada seja dito que não corresponda a uma vivência do autor, um texto capaz de por-nos em contato franco com a experiência de uma pessoa que compreendeu, a partir de sua vivência íntima com os filmes, a essência do cinema como criação artística e como caminho de (auto)formação.

Na sessão II – Cinema, Experiência e Subjetividades: ensaios com o espectador – temos dois textos que têm na experiência do espectador o eixo de suas reflexões, revelando como o lugar do espectador é um lugar a partir do qual o cinema pode se oferecer como oportunidade de (trans)formação e de descoberta de si.

O primeiro texto, de autoria Cezar Migliorin e Isaac Pipano Alcantarilla, “Imagens-que-estão-aí: a montagem e o espectador em uma pesquisa com *Educação* (2017)”, tem caráter ensaístico e parte do filme *Educação*, dos próprios autores, para revelar aspectos de uma “criação de consensos transideológicos” sobre a educação no Brasil, ao mesmo tempo em que mostra como é operada a “máquina de naturalização” do jornalismo televisual para “dar a ver e sentir o que se faz e se pensa em torno da educação”. De forma politicamente contundente, o filme apresenta uma alternativa cinematográfica que prima pelo diálogo com os espectadores através da “montagem-viral” das “*imagens-que-estão-aí*”, “uma montagem que, deixando simplesmente ‘os inimigos’ falarem, convoca os espectadores para o embate com o cinismo midiático ou com os grandes operadores da educação”. Enfatizando as formas de engajamento subjetivo nas imagens e confiante na experiência do espectador com aquilo que vê, o texto conjuga a reflexão sobre processo criativo e sua relação com a espectadorialidade, destacando a força do cinema enquanto um lugar onde as *imagens-que-estão-aí* podem ser interrogadas, deslocadas de seus sentidos consensuais, tirando o espectador “do mau conforto desejado por elas” e convidando-o à reflexão e ao engajamento.

Em “‘Uma delicadeza intrínseca que permeava o ambiente’: experiência e emancipação na recepção de *Rocco e seus irmãos*, de Luchino Visconti”, Beatriz Avila Vasconcelos oferece uma reflexão que aliança espectador/obra cinematográfica/comunidade de espectadores no caminho de emancipação dos sujeitos, como também entrega a quem o lê, singularmente, a possibilidade do encontro com uma textualidade que, subvertendo um *logos* pretensamente asséptico e neutro de escrita acadêmica, enfrenta os desafios da busca por uma linguagem da experiência. Partindo dos depoimentos de espectadores

com o filme de Visconti, o texto traz a voz dos sujeitos para muito perto do leitor, ao mesmo tempo em que não silencia a subjetividade da própria autora por trás de uma linguagem pretensamente objetiva e informacional, proporcionando o encontro com uma escrita franca e límpida, capaz de por-nos em contato. Tendo como foco os modos de o cinema tocar as pessoas e comprometê-las consigo mesmas e com o mundo e trazendo contribuições de Jacques Rancière, Alain Bergala, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Cezar Migliorin e Adriana Fresquet para fundamentar suas reflexões, a autora apoia-se, sobretudo, nos depoimentos dos espectadores para afirmar a experiência do cinema como um ato de transformação e auto formação do sujeito em um espectador emancipado, disponível à partilha do sensível.

Na sessão III – Cinema, Experiência e Subjetividades: miradas feministas – reúnem-se textos que destacam o cinema, tanto no âmbito da produção fílmica, como da crítica, como lugar de construção de subjetividades, revelando pontos de tensão e potencialidades de afirmação e de rupturas que possibilitem a escuta de vozes historicamente silenciadas.

No artigo “Representações LGBT no cinema contemporâneo: resistências e capturas”, Camila Macedo Ferreira Mikos e Jamil Cabral Sierra realizam uma singular mirada às urgências da atitude crítica de nossa época, revelando-se como uma escrita-flecha, ou seja, uma escrita que aponta para a necessidade de que constituam-se pesquisas corajosas que disponham-se a enfrentar as inquietações que mobilizam este artigo, a saber, até que ponto as formas de representação LGBT no cinema devem relativizar formas mais palatáveis para que se alcance um público maior e em que medida devem radicalizar a resistência, o que também significa, de algum modo, colocar os filmes em “bolhas” de público. Neste sentido, trata-se de um texto indispensável a este dossiê por colocar em relevo o imperativo ético-político implicado na interlocução dos filmes, suscitando a necessária autocrítica e os indispensáveis tensionamentos tanto à realização cinematográfica quanto aos estudos do cinema e do audiovisual, os quais operam entre capturas e resistências nas formas de se representar corpos e prazeres não heterossexuais, tal como consistentemente o artigo cartografa.

O ensaio “A reinvenção de si e a construção da alteridade perante o irreversível: o cinema de Petra Costa”, numa composição luso-brasileira entre Ana Catarina Pereira e Juslaine Abreu Nogueira, é um escrito de afeto, que se constrói a partir de um compromisso de verdade de suas autoras com suas próprias experiências como espectadoras do cinema de Petra Costa, como mulheres que pensam o cinema de mulheres e como pessoas no mundo, afetadas por suas realidades, entre as quais está a arte. Nas sendas abertas pelos estudos de Michel Foucault acerca das artes da existência, a hipótese de investigação da qual as autoras partem – “que as produções realizadas por mulheres têm apontado para uma atitude estética cuja busca tem se materializado de modo indissociável de uma atitude ética, configurando uma exigência que poderíamos dizer ético-político-estética da mulher-artista e sua inserção no mundo” – é cuidadosamente tratada, demonstrando a pervivência desta tarefa de arte e vida entre mulheres cineastas como Petra Costa.

Em “A resistência das mulheres na crítica cinematográfica: a experiência das Elviras”, Maria Castanho Caú e Samantha da Silva Brasil realizam um levantamento vigoroso e necessário, escancarando dados que atestam a ausência ou tímida presença das mulheres na crítica cinematográfica, produzindo, assim, o engasgo e o estranhamento urgente para impulsionar uma maior equidade de gênero neste campo de produção do saber dominado tradicionalmente pela presença masculina. Feita a denúncia, também o artigo é um anúncio de resistência da ação política empreendida pelo coletivo Elviras, em que inúmeras mulheres têm se unido, se reunido e se fortalecido para implodir os cercos históricos de apagamento das mulheres no cinema, produzindo um pensamento de viés desconstrucionista, relevante e consistente ao campo da crítica cinematográfica no Brasil.

Na sessão IV – Cinema, Experiência e Subjetividades: vivências formativas em espaço institucionais – estão textos que fazem da escola e outros espaços institucionais o lugar para o acontecimento da experiência do cinema, em toda a sua potência de transformação e descoberta dos sujeitos.

Em “Hipótese-cinema, Curitiba, 2013-2018”, Alexandre Rafael Garcia e Juliana Rodrigues Pereira tecem uma reflexão sobre as possibilidades do cinema como meio artístico no âmbito da educação básica do Brasil contemporâneo. Em diálogo com a Base Nacional Curricular Comum e partindo da proposta pedagógica de Alain Bergala em

Hipótese-Cinema, os autores apresentam um relato da experiência de oficinas de cinema no Colégio Medianeira, em Curitiba, entre os anos de 2013 e 2018, com o objetivo de afirmar um trabalho com o cinema como arte capaz de por no centro do ato pedagógico o exercício das subjetividades de crianças e adolescentes, a partir de suas experiências – estéticas, emocionais, individuais, sociais – com os filmes. Os autores partem da crença de que “assistir um filme pode ser uma experiência por inteiro, sem necessidade de justificativas – *o que me levou ao filme, o que o filme me mostrou, aonde o filme me levou, o que o filme me ensinou* e assim por diante. O cinema não é somente um meio, mas é também um ponto de partida e um ponto de chegada; é a própria experiência”. Tal perspectiva subverte as próprias bases da educação, na medida em que aposta nas subjetividades e não na instrução para estabelecer uma condição não hierarquizada e autônoma de aprendizado, consoante à luta de Paulo Freire contra a educação bancária (de depósito de conhecimentos) e em defesa da autonomia dos sujeitos.

Em “Experiências que nos tornam universidade’: narrativas sobre um encontro com o cinema”, Beatriz Avila Vasconcelos organiza depoimentos de estudantes de Letras em um dia de visita ao curso de Cinema, da Universidade Estadual do Paraná. Como bem define uma das pareceristas deste escrito, “além da importante experiência pedagógica que compartilha, o artigo desafia autores e as próprias revistas a se reverem, questionando a função social da pesquisa e desses veículos de divulgação científica, que, por seus formatos e concepções de conhecimento, selecionam as vozes que podem falar e as que não o podem, mantendo a divisão hierárquica entre saberes cultos e populares, saberes científicos e os outros não-saberes, o que faz com que, quando a pesquisa traga as vozes da comunidade elas sejam apagadas, tratadas como ‘informante’, e, em última análise, apagando a própria pessoa que, com seu saber de *experiência-feito* (Paulo Freire), subsidia o que o autor - autorizado a falar (esse sim, muitas vezes silenciado por um gênero textual inventado pela academia) - usa como referência de sua escrita”. Buscando nas reflexões de Jorge Larrosa e Walter Benjamin seus fundamentos, este escrito “coloca no texto os participantes da experiência-pesquisa no lugar onde devem estar: como protagonistas do

texto, reunindo todos em uma roda textual horizontal, um Círculo de Cultura freireano, o que podemos ver nas fotos, assim como no próprio texto em que as diferentes vozes têm a mesma importância no compartilhamento de saberes”.

Em “Videocartas: partilhas do vivido e diálogos com Bakhtin”, Katyuscia Sosnowski reflete sobre a experiência subjetivada pelos dispositivos tecnológicos, a partir da ideia de dialogia desenvolvida por Michail Bakhtin. Ao narrar o movimento de interlocuções por videocartas trocadas entre estudantes de Artes Visuais do Brasil e dos EUA, o artigo oferece uma análise de “processos de autoria em experiências colaborativas”, em que estão implicadas, pelo esteio bakhtiniano, as dimensões da responsabilidade e da responsividade da linguagem na relação entre o eu e o outro. Pensando isto em enunciações criativas pela linguagem audiovisual, a autora reafirma o caráter ético-estético desta experiência.

Na sessão V – Cinema, Experiência e Subjetividades: dicções da imagem – dois textos marcam a produção da imagem como o *locus* de manifestação da experiência e da subjetividade.

No artigo “À margem da política; à margem da imagem. Um ensaio sobre a imagem marginal de Ozualdo Candeias”, Sissi Valente Pereira faz-nos mergulhar intensa e detalhadamente no universo imagético e nos procedimentos narrativos de Ozualdo Candeias, em seu longa-metragem de estreia *A Margem* (1967), revelando-nos os percursos pelos quais o cineasta não apenas toma a marginalidade como eixo temático de seu filme, mas permite a experiência desta marginalidade por via da própria linguagem que marca a poética da obra, constituída por uma utilização intensa de planos ponto de vista e outros recursos que estabelecem um universo diegético desestruturado, compondo a ideia de marginalidade de forma ampla, por meio da subversão de procedimentos cinematográficos em sua forma clássica. Valendo-se de uma interlocução com Michel Foucault, Giorgio Agamben e Didi Huberman, a autora desvela os mecanismos de criação de uma marginalidade estética no filme de Candeias, que performa artisticamente, por meio de uma imagem à margem, a condição dos sujeitos apartados social e culturalmente, fazendo com que a marginalidade possa, mais que ser vista como objeto, ser experienciada pelo espectador.

O dossiê encerra-se com uma “Entrevista ao diretor de fotografia José António Loureiro”, feita por Maria Raquel Paulo Rato Alves. Loureiro, assistente de imagem do diretor de fotografia português, Acácio de Almeida, fala de suas experiências de 12 anos de atuação, fazendo-nos leitores de uma narrativa biográfica, que nos leva, por uma senda subjetiva e singular, a um passeio pela história/estórias do cinema português dos anos oitenta, por meio do relacionamento entre José António Loureiro e seu mestre.

Esperamos que a leitura dos textos aqui reunidos nos permitam, em suma, pensarmos juntos, de diferentes perspectivas, sobre uma mesma questão: de que maneira o cinema pode tornar o vivido algo comunicável, partilhável, de que maneira ele se constitui como uma arte de resistência à extinção da experiência, de que maneira, enfim, ele pode nos salvar do terror de um mundo em que tudo se passa, mas nada se passa em nós? Esperamos também que os próprios textos nos abram a possibilidade de recuperar o lugar da narrativa e das linguagens da subjetividade no espaço acadêmico, permitindo que o vivido se faça experiência e saber, na medida em que encontra uma linguagem para ser comunicada, uma linguagem em que o sujeito possa realmente falar e ser lido/ouvido, resistindo às formas de sujeição que o apagam, uma linguagem franca e veraz que seja capaz de nos reunir em círculo, em cujo centro se encontra a experiência de um que é a de todos, na medida em que passa a ser compartilhada.

Entendemos que nossa escrita na academia só terá sentido se vier marcada por isso, por esta coragem de dizer o sujeito que diz, coragem da partilha, coragem da verdade, no sentido dado por Foucault (2011). Uma escrita marcada por uma imersão no que somos, no que escolhemos como verdades para nós – verdade aqui entendida não como relacionada a discursos instituídos nas tramas dos saberes e dos poderes dominantes, mas como afirmações potencializadoras de transformação de nós mesmos e do mundo. Finalizando com palavras de Rosa Maria Bueno Fischer, em sua entrevista cedida a este dossiê, “[...] Por tudo isso, defendo que a cada escrita, a cada palavra nossa, seria muito bom que nos indagássemos: o que isto tem de *verdadeiro* para nós? Em que medida isto é parte minha, está inteiro em mim – e em que medida posso dar o meu testemunho a respeito disto que

afirmo?”. Questões que devem ser postas não apenas aos que escrevem sobre cinema, mas também aos que o veem e aos que o criam. Que os escritos deste dossiê possam nos confrontar com estas questões e nos reunir pela partilha da experiência.

Uma leitura viva é o que desejamos!

Beatriz Avila Vasconcelos e Juslaine Abreu Nogueira

Organizadoras do Dossiê Cinema, Experiência e Subjetividades

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**, Obras escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro, Booklink / CINEAD-LISE/FE/UFRJ, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber por experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/ Fev/Mar/Abr 2002, p. 20-28.

_____. **Tremores**. Escritos sobre experiência. São Paulo: Autêntica, 2016.

RAPSÓDIA em Agosto. Direção: Akira Kurosawa. Spectra Nova, 1991. 1 DVD (98 min), NTSC, color. Título original: *Hachi-gatsu no Kyōshikyoku*.

**Governo do Estado do Paraná
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**

**Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba II
Faculdade De Artes Do Paraná
Divisão De Pesquisa E Pós-Graduação**

Universidade Estadual do Paraná / *State University of Parana*

Reitor / *Rector*: **Prof. Me. Antonio Carlos Aleixo**

Vice-Reitor / *Vice-Rector*: **Prof. Dr. Sydney Roberto Kempa**

Faculdade de Artes do Paraná / *Arts College of Parana*

Diretora / *Dean*: **Profa. Me. Pierângela Nota Simões**

Vice-Diretor / *Vice-Dean*: **Me. Marcelo Bourscheid**

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação / *Research and Graduate Program*

Coordenador / *Coordinator*: **Prof. Dr. Marcos Henrique Camargo**

Editora Chefe / *Editor-in-chief*: **Profa. Dra. Cristiane Wosniak**

Organizadora do Dossiê/ *Organizer of the Dossier*

Dra. Beatriz Avila Vasconcelos e Dra. Juslaine Abreu Nogueira

CINECRIARE

Técnicos / *Technicians*

Capa / *Cover*: **Rodrigo André da Costa Graça (UTFPR)**

Projeto Gráfico / *Graphic Design*: **Juciene Santos**

Bibliotecário / *Librarian*: **Mary Tomoko Inoue**

Orientadores/ *Advisors*

Dra. Beatriz Avila Vasconcelos

Universidade Estadual do Paraná

Dra. Bruna Machado Ferreira

Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Carlise Scalamato Duarte

Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Claudia Priori

Universidade Estadual do Paraná

Dra. Cristiane da Silveira Lima

Universidade Federal do Sul da Bahia

Dra. Cristiane Wosniak

Universidade Estadual do Paraná /

Universidade Federal do Paraná

Dr. Eduardo Tulio Baggio

Universidade Estadual do Paraná

Me. Elisiani Vitória Tiepolo

Universidade Federal do Paraná

Dr. Fábio Augusto Steyer

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dr. Fábio Jabur Noronha

Universidade Estadual do Paraná

Dra. Jacqueline Costa Sanches Vignoli

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Jamil Cabral Sierra

Universidade Federal do Paraná

Dr. José Ronaldo Fassheber

Universidade Estadual do Paraná

Dra. Juslaine Abreu Nogueira

Universidade Estadual do Paraná

Dr. Lúcio Kürten dos Passos

Centro Universitário de União da Vitória

Dra. Maria Cristina Mendes

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dr. Pedro Plaza Pinto

Universidade Federal do Paraná

Dr. Rafael Siqueira de Guimarães

Universidade Federal do Sul da Bahia

Dr. Rodrigo Oliva

Universidade Paranaense - Umuarama

Dra. Sônia Tramuja Vasconcelos

Universidade Estadual do Paraná

FAP REVISTA CIENTÍFICA 18

REVISTA DE ARTES DO CAMPUS CURITIBA II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CURITIBA II

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DOSSIÊ *cinema, experiência e subjetividades*

volume 18 n. 1 jan./jun. 2018 ISSN 1980-5071



FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

© 2018 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de Curitiba
II - Faculdade de Artes do Paraná – FAP

A Revista Científica FAP é uma publicação da Faculdade de Artes do Paraná. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos e documentos deste volume foram publicados com autorização de seus autores e representantes. A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade dos autores.

Licenciada sob uma licença creative commons



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal. Disponível nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/index>

Indexadores:



Revista científica/FAP / UNESPAR Campus de Curitiba II- FAP;
Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação – v. 18 n. 1 (jan. / jun.,
2018). Curitiba: FAP, 2018 - 294 p.

Semestral

ISSN 1980-5071

Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/index>

1. Arte – Pesquisa - Periódicos. I UNESPAR Campus de Curitiba
II - FAP. II. Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação.

CDD 705
CDU 7(05)

Universidade Estadual do Paraná
Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná
Divisão de Pesquisas e Pós-Graduação
Rua dos Funcionários, 1357, Cabral
80.035-050 Curitiba – Paraná – Brasil
Telefone: +55 41 3250-7339
<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/index>

SUMÁRIO

EDITORIAL	23
Profa. Dra. Cristiane Wosniak	
I CINEMA, EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADES: CONVITES PARA O PENSAR	
“A SUBJETIVIDADE COMO RESISTÊNCIA ÀS FORMAS DE SUJEIÇÃO”: O CINEMA NA EDUCAÇÃO	26
Rosa Maria Bueno Fischer	
“NÃO BASTA SABER FAZER, É PRECISO TAMBÉM SABER O QUE DIZER”: CARTA ABERTA A ESTUDANTES DE CINEMA	43
Tito Cardoso e Cunha	
II CINEMA, EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADES: ENSAIOS COM O ESPECTADOR	
IMAGENS-QUE-ESTÃO-AÍ: A MONTAGEM E O ESPECTADOR EM UMA PESQUISA COM EDUCAÇÃO (2017)	51
Cezar Migliorin Isaac Pipano Alcantarilla	
“UMA DELICADEZA INTRÍNSECA QUE PERMEAVA O AMBIENTE”: EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO NA RECEPÇÃO DE <i>ROCCO E SEUS IRMÃOS</i>, DE LUCHINO VISCONTI	65
Beatriz Avila Vasconcelos	
III CINEMA, EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADES: MIRADAS FEMINISTAS	
REPRESENTAÇÕES LGBT NO CINEMA CONTEMPORÂNEO: RESISTÊNCIAS E CAPTURAS	90
Camila Macedo Ferreira Mikos Jamil Cabral Sierra	
A REINVENÇÃO DE SI E A CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE PERANTE O IRREVERSÍVEL: O CINEMA DE PETRA COSTA	106
Ana Catarina Pereira Juslaine de Fátima Abreu Nogueira	
A RESISTÊNCIA DAS MULHERES NA CRÍTICA CINEMATOGRAFICA: A EXPERIÊNCIA DAS ELVIRAS	127
Maria Castanho Caú Samantha da Silva Brasil	

IV CINEMA, EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADES: VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM ESPAÇO INSTITUCIONAIS**HIPÓTESE-CINEMA, CURITIBA, 2013-2018.....145**

Alexandre Rafael Garcia
Juliana Rodrigues Pereira

“EXPERIÊNCIAS QUE NOS TORNAM UNIVERSIDADE”: NARRATIVAS SOBRE UM ENCONTRO COM O CINEMA165

Beatriz Avila Vasconcelos (Organizadora)
Karine Ladeira
Cláudio Henrique Soares
Ivanize Soares
Gláucia Galvão
Andressa Megiolaro
Carolina Cardozo

VIDEOCARTAS: PARTILHAS DO VIVIDO E DIÁLOGOS COM BAKHTIN186

Katyuscia Sosnowski

V CINEMA, EXPERIÊNCIA E SUBJETIVIDADES: DICÇÕES DA IMAGEM**À MARGEM DA POLÍTICA; À MARGEM DA IMAGEM. UM ENSAIO SOBRE A *IMAGEM MARGINAL* DE OZUALDO CANDEIAS212**

Sissi Valente Pereira

ENTREVISTA AO DIRETOR DE FOTOGRAFIA JOSÉ ANTÓNIO LOUREIRO: O APRENDIZ E O MESTRE NO CINEMA PORTUGUÊS236

Maria Raquel Paulo Rato Alves (entrevistadora)

OUTROS TEMAS**AS ARTES VISUAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: OLHARES SOBRE A PRODUÇÃO ARTÍSTICA NESSE CONTEXTO252**

Eunice Andrade de Oliveira Menezes
Suely Andrade de Oliveira Silva

REPENSANDO A CONSTRUÇÃO DO CORPO DA BAILARINA DA CAIXINHA DE MÚSICA POR MEIO DE UM PROCESSO DE CRIAÇÃO COLETIVA EM UMA ONG DE SANTA MARIA – RS.....270

Daniela Grieco Nascimento e Silva
Silvia Susana Wolff

CONTENTS

EDITORIAL23

Profa. Dra. Cristiane Wosniak

I CINEMA, EXPERIENCES AND SUBJECTIVITIES: INVITATIONS TO THINK

“SUBJECTIVITY AS RESISTANCE TO THE FORMS OF SUBJECTION”: CINEMA IN EDUCATION26

Rosa Maria Bueno Fischer

“IT IS NOT ENOUGH TO KNOW HOW TO DO IT, ONE MUST ALSO KNOW WHAT TO SAY”: AN OPEN LETTER TO CINEMA STUDENTS43

Tito Cardoso e Cunha

II CINEMA, EXPERIENCES AND SUBJECTIVITIES: REHEARSALS WITH THE VIEWER

IMAGES-THAT-ARE-THERE: FILM MONTAGE AND THE SPECTATOR IN A RESEARCH ON “EDUCATION” (2017)52

Cezar Migliorin

Isaac Pipano Alcantarilla

“AN INTRINSIC KINDNESS SURROUNDING THE SETTING”: EXPERIENCE AND THE RECEPTION OF ***ROCCO AND HIS BROTHERS*** BY LUCHINO VISCONTI66

Beatriz Avila Vasconcelos

III CINEMA, EXPERIENCE AND SUBJECTIVITIES: FEMINIST VIEWS

LGBT REPRESENTATION IN CONTEMPORARY FILMS: RESISTANCE AND CAPTURE.....91

Camila Macedo Ferreira Mikos

Jamil Cabral Sierra

THE REINVENTION OF THE SELF AND THE CONSTRUCTION OF ALTERITY TOWARDS THE IRREVERSIBLE: THE CINEMA OF PETRA COSTA107

Ana Catarina Pereira

Juslaine de Fátima Abreu Nogueira

WOMEN’S RESISTANCE IN FILM CRITICISM: THE CASE OF THE ELVIRAS128

Maria Castanho Caú

Samantha da Silva Brasil

IV CINEMA, EXPERIENCE AND SUBJECTIVITIES: FORMATIVE EXPERIENCES IN INSTITUTIONAL SPACE

THE CINEMA HYPOTHESIS, CURITIBA, 2013-2018.....146

Alexandre Rafael Garcia
Juliana Rodrigues Pereir

“EXPERIENCES THAT TURN US INTO AN UNIVERSITY”: NARRATIVES ON AN ENCOUNTER WITH CINEMA166

Beatriz Avila Vasconcelos (Organizadora)
Karine Ladeira
Cláudio Henrique Soares
Ivanize Soares
Gláucia Galvão
Andressa Megiolaro
Carolina Cardozo

VIDEO LETTERS: SHARING FROM LIVED AND DIALOGUES WITH BAKHTIN187

Katyuscia Sosnowski

V CINEMA, EXPERIENCE AND SUBJECTIVITIES: IMAGE DICTATIONS

AT THE MARGIN OF POLITICS; AN ESSAY ON THE *MARGINAL IMAGE* BY OZUALDO CANDEIAS. .213

Sissi Valente Pereira

INTERVIEW WITH THE DIRECTOR OF PHOTOGRAPHY JOSÉ ANTÓNIO LOUREIRO: THE APPRENTICE AND THE MASTER IN PORTUGUESE CINEMA237

Maria Raquel Paulo Rato Alves (interviewer)

OTHER TOPICS

THE VISUAL ARTS AND THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF BABY TEACHERS AND YOUNG CHILDREN: VIEWS ON ARTISTIC PRODUCTION IN THIS CONTEXT253

Eunice Andrade de Oliveira Menezes
Suely Andrade de Oliveira Silva

RETHINKING THE CONSTRUCTION OF THE BODY OF THE MUSIC BOX BALLERINA THROUGH A COLLECTIVE CREATIVE PROCESS IN AN NGO IN SANTA MARIA - RS.....271

Daniela Grieco Nascimento e Silva
Silvia Susana Wolff

EDITORIAL

A Revista Científica/FAP é uma publicação semestral do *campus* de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP) da Universidade Estadual do Paraná – (UNESPAR) e disponível, atualmente, somente em versão digital/on-line (ISSN: 1980-5071).

Criada em 2006 pelas professoras doutoras Margie Rauen e Mônica de Souza Lopes, a publicação tem por objetivo divulgar artigos, resenhas, entrevistas, traduções produzidas por doutores e/ou doutorandos em duas formas de chamadas: Dossiês Temáticos e Fluxo Contínuo para recebimento de artigos e ensaios situados nas áreas de Artes Visuais, Performance, Arte, Tecnologia e Comunicação, Cinema, Dança, Música, Musicoterapia, Teatro, Educação e Ciências Humanas, nas suas mais variadas formas de análise (inter) disciplinar, fomentando, assim, o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais e internacionais.

Este número apresenta o **Dossiê Temático Cinema, Experiência e Subjetividades**, coordenado por Beatriz Avila Vasconcelos e Juslaine Abreu Nogueira.

A experiência das coordenadoras, na área da pesquisa e da docência, são reflexos de seus currículos.

Beatriz Avila Vasconcelos é Doutora em Letras Clássicas pela Universidade Humboldt de Berlim, Mestra em Letras Clássicas (Latim) pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Letras (Português) pela Universidade Federal de Goiás. Professora Adjunta da Unespar - *campus* de Paranaguá onde leciona no curso de Letras. Pesquisadora do CineCriare - Grupo de Pesquisa Cinema: Criação e Reflexão (Unespar/CNPq), desenvolvendo pesquisas na intersecção entre os estudos literários, as teorias da recepção e os estudos de cinema. Criadora e coordenadora do Projeto de Extensão Fora das Grades, voltado à formação de leitores de literatura e de cinema.

Juslaine Abreu Nogueira é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e graduada em Letras pela Unioeste. Professora Adjunta do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Na FAP coordena o Núcleo de Educação para as Relações de

Gênero (NERG/CEDH). Pesquisadora do CineCriare - Grupo de Pesquisa Cinema: Criação e Reflexão (Unespar/CNPq) e do Gilda - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq), desenvolvendo pesquisas em Cinema, Educação e Subjetividades, especialmente em conexões com os estudos foucaultianos e feministas pós-estruturalistas.

Em suas relações (inter)institucionais as coordenadoras promovem, neste Dossiê, a reunião de instigantes artigos, entrevistas e ensaios elaborados sob variadas perspectivas a partir das questões relativas à experiência e às subjetividades no contexto da arte cinematográfica.

Na sessão **Fluxo Contínuo**, dois artigos se debruçam sobre questões inerentes às práticas pedagógicas no contexto da produção artística.

A autoras Eunice Andrade de Oliveira Menezes e Suely Andrade de Oliveira Silva propõem, em *As artes visuais e as práticas pedagógicas de professoras de bebês e crianças pequenas: olhares sobre a produção artística nesse contexto*, uma análise crítica sobre as práticas docentes, sobretudo a atuação pedagógica de professores da Educação Infantil, no que se refere ao trabalho com a linguagem das Artes Visuais.

E, no artigo *Repensando a construção do corpo da bailarina da caixinha de música por meio de um processo de criação coletiva em uma ONG de Santa Maria – RS*, as autoras Daniela Grieco Nascimento e Silva e Silvia Susana Wolff apresentam uma reflexão sobre o processo de criação coletiva desenvolvido pela companhia de dança da ONG *Royale Escola de Dança e Integração*. No referido processo criativo, o olhar das autoras ancorou-se na questão do empoderamento feminino no balé, levando-se em consideração a construção ou reconstrução do corpo da bailarina da caixinha de música na elaboração de um espetáculo de dança.

Desejamos a todas e a todos uma boa leitura!

Profa. Dra. Cristiane Wosniak
Editora Geral dos Periódicos da FAP

“A SUBJETIVIDADE COMO RESISTÊNCIA ÀS FORMAS DE SUJEIÇÃO”: O CINEMA NA EDUCAÇÃO**Entrevista com Rosa Maria Bueno Fischer¹**

Motivada pelo livre desejo de compartilhar conosco seus saberes e experiências, Rosa Maria Bueno Fischer, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos concede a seguir uma entrevista em que fala de seu percurso de formação, de suas experiências com o cinema dentro e fora de sala de aula, de seus intercursos com as subjetividades, de seu estar no mundo como pesquisadora da Educação visceralmente aliançada ao Cinema, enfim, em que fala de seu aprendizado com pessoas e com pensadores como Michel Foucault.

Como suas leitoras, já nos encantávamos e éramos mobilizadas pelo diálogo com esta estudiosa do Discurso e da Educação e a oportunidade de fazer esta interlocução no contexto do dossiê Cinema, Experiência e Subjetividades é uma honra que guarda a dimensão de um presente. Desde suas pioneiras reflexões que retiraram dos artefatos midiáticos a rasa noção de “influência” para nos conduzirem, nas sendas foucaultianas, ao conceito de “dispositivo pedagógico da mídia”, problematizando os discursos midiáticos e as suas estratégias de linguagem como poderosos constituidores das formas como somos “educados” como sujeitos na contemporaneidade, até suas recentes pesquisas à frente do NEMES - Núcleo de Estudos sobre Mídia, Educação e Subjetividade, da UFRGS, em que, ainda pensando com Foucault as complexas relações entre sujeito e verdade, interessa-se com maior empenho sobre o tema da estética da existência na tríade cinema, juventude e processos de subjetivação, temos em Rosa Fischer uma intelectual rigorosa e vigorosa.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Titular do Comitê Assessor (CA) da área de Educação, no CNPq (2013-2015). Membro do Comitê Assessor área Educação da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2005-2008). De fevereiro a agosto de 2009, foi professora visitante da New York University (USA), onde realizou seu estágio de pós-doutorado. Foi editora da revista Educação & Realidade, da UFRGS, de setembro de 1997 a junho de 2008. Coordenou o GT Educação e Comunicação da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED) nos anos de 2005 e 2006 e foi membro do Comitê Científico da ANPED em dois períodos; atua no momento como consultora ad hoc do mesmo GT. Editora associada da revista Education Policy Analysis Archives/ Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, desde 2010, até dezembro de 2015. É membro do Comitê Consultivo do Scielo Educa, gerenciado pela Fundação Carlos Chagas. Além de inúmeros artigos publicados, é autora dos livros O mito na sala de jantar (discurso infanto-juvenil sobre televisão); Televisão & Educação: fruir e pensar a TV (Autêntica); Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão (Autêntica).

Entretanto, foi no gesto de perceber a potência deste dossiê como um lugar de partilha legítimo, aceitando prontamente nosso convite a esta entrevista, que encontramos também com uma generosidade e um compromisso de verdade raros de se ver no mundo acadêmico. Rosa, que sabe bem as regras do jogo da pesquisa no Brasil, uma vez que é pesquisadora I-B do CNPq, recusa aprisionar-se a uma conduta mercenária, que atrela exclusivamente a produção do conhecimento a pontos no Lattes. Assim, com leveza e fortaleza, com simplicidade, honestidade e alegria, Rosa Fischer doa-nos suas reflexões, numa escrita em que podemos sentir palavras que, sem temer, assumindo os perigos, se autenticam em atitudes, constituindo o dizer num modo de existência. Desse modo, nos interstícios desta entrevista está um modo outro de pensar a subjetividade que, acreditamos, em muito pode vitalizar nossa relação com o cinema e tudo que esta arte afeta-nos em processos de subjetivação e na radicalidade do encontro com o outro. À Rosa Fischer, só temos a agradecer pela imensa contribuição, central ao movimento do pensamento colocado neste dossiê.

Beatriz Vasconcelos e Juslaine Abreu Nogueira: Nos entretencimentos que suas pesquisas têm realizado entre o campo da educação, o cinema e o discurso midiático, notadamente no espectro do audiovisual, há um eixo articulador que é a preocupação com a formação dos sujeitos contemporâneos, ou seja, a questão sobre como nos tornamos o que somos e o que podemos fazer de nós mesmos, sobre como tem se dado a condução de si e do outro, questão esta profundamente perseguida “na companhia de Foucault”². Este eixo investigativo relaciona-se centralmente ao tema da **subjetividade** e os seus desdobramentos em noções como sujeição, subjetivação, técnicas de si. Por também entendermos a questão da subjetividade como uma chave importante para pensarmos a arte do cinema e sua potência como experiência do mundo, de si e do outro, gostaríamos que nos falasse um pouco mais sobre o que está implicado neste conceito de subjetividade, a partir de suas filiações teóricas, bem como qual é a importância de operarmos com esta noção, seja para pensarmos o caráter formativo do cinema, seja para pensarmos os sentidos

2 Aqui emprestamos a expressão que a Profa. Rosa Fischer assume num artigo intitulado “Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos”. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 21-32.

da proliferação de um cinema contemporâneo que coloca o próprio corpo de quem realiza em tela, que expõe a intimidade e é feito de “escritas de si”, em toda a sua multiplicidade de abordagens que pode ir desde um cinema show do eu a um cinema-arte da existência.

Rosa Fischer: O tema do sujeito continua nos assombrando. Parece que não conseguimos nos desvencilhar do *sujeito* – no sentido de um sujeito soberano, plenamente dono de seus atos e de sua história. Para a educação – de modo especial aquela vinculada ao que aprendemos com Paulo Freire, quanto às práticas libertadoras –, parece-nos quase impossível abrir mão desse amplo e difuso conceito.

Quando começamos a nos apropriar de um outro conceito, bem próximo ao de sujeito, o de *identidade* (não exatamente aquele que nos chegava pelas mãos dos saberes da área da psicologia), nós o tomamos no interior das discussões sobre *identidade cultural* (a partir dos importantes debates trazidos pelos Estudos Culturais). Desde aí, aproximadamente, passamos a falar em *produção de subjetividades na cultura*, apoiados sobretudo pelas formulações de Stuart Hall. E, mais adiante, Foucault foi o pensador que nos ajudou a, de certa forma, sistematizar esse imbróglio, envolvendo sujeito, subjetividade, sujeição e subjetivação.

A meu ver, Michel Foucault problematizou até as últimas consequências o conceito de sujeito, a partir de perguntas que o acompanharam durante toda a vida, como estas: afinal, como na história do Ocidente se instituiu um *conhecimento de si*? Como se processou essa longa história de fazer do *sujeito* um objeto de conhecimento pelo homem? E como isso foi se tornando possível, desejável e até indispensável, ao longo da história?

Com essas indagações, Foucault elaborou pesquisas extremamente criativas e complexas, nas quais sofisticou cada vez mais tal problematização. O filósofo nos diz que não haveria um sujeito *em si*, mas sim uma espécie de *derivada* dele. Vejamos. Foucault pensou o sujeito separado daquilo que estaria fora dele (por exemplo, separado do seu trabalho – conforme lemos em *As Palavras e as Coisas*); o sujeito dividido entre normais e anormais, doentes e saudáveis (*Vigiar e Punir*); o sujeito dividido de si mesmo. Quando começou a escrever sua *História da Sexualidade*, a pergunta foi: de que modo nos reconhecemos como sujeitos de uma sexualidade? Em seus últimos cursos, como *A Hermenêutica do Sujeito*, A

Coragem da Verdade, já aparece a ideia de uma *subjetividade* não exatamente relacionada à noção de *sujeição* (sem que esta dimensão desapareça, claro), mas vinculada a uma luta, a um “direito à diferença e direito à variação, à metamorfose”, como belamente escreve Deleuze em seu livro *Foucault*³.

Subjetividade, no nosso autor, não se confunde com interioridade nem com individualidade, muito menos com vida psíquica interna. Ela se afirma como *resistência* às formas de *sujeição* a que cotidianamente estamos expostos, e que aprendemos a viver desde que nascemos (ou até antes). Trata-se de resistência àquilo que nos faz agir e até a nos pensarmos como fixos a uma identidade, a uma individualização, nascida no interior das práticas institucionalizadas, das exigências de poder e de saber. Sim, jamais ficamos plenamente livres dos poderes e saberes – mas igualmente pode-se pensar que há uma dimensão da *subjetividade* que não depende deles. Dessa forma, aparece aqui (nos gregos, como nos traz Foucault) uma *deriva do sujeito*, como produto de uma *subjetivação*. Começa a interessar ao filósofo, nos últimos cursos que ministrou, esse trabalho sobre si mesmo, vivido e pensado na Antiguidade Clássica Greco-Romana e que, sem dúvidas e com toda a cautela possível e necessária, interessa aos nossos tempos.

A *relação consigo* diz respeito a esse árduo trabalho de si para si, de *cuidado consigo*, de governo de si mesmo, de governo do próprio corpo – em que se enfrenta o saber, o poder, mesmo que muitas vezes isso signifique capitular a eles. Mas é nela, com ela e por meio dela (da *relação consigo*) que se produzem também os pontos mais consistentes de resistência. É nesse trabalho sobre si mesmo que se podem vislumbrar metamorfoses de si, continuamente em luta contra aquilo que insiste em nos domar. Deleuze fala em uma *força dobrada sobre si*, sempre renascida, aqui e ali: “Nunca ‘sobra’ nada para o sujeito, pois, a cada vez, ele está por se fazer, como um foco de resistência, segundo a orientação das obras que subjetivam o saber e recurvam o poder”⁴.

Por que fiz essa enorme digressão? Para dizer que esse modo de pensar *subjetividade* e, especialmente, *modos de subjetivação*, me parece extremamente rico quando nos dedicamos a operar com as narrativas fílmicas nos espaços escolares, em

3 Ver DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 113.

4 DELEUZE, idem, p. 113.

diferentes níveis. Minha experiência tem sido, ultimamente, com estudantes universitários dos cursos de Pedagogia e de Comunicação. Entendo que o cinema tem uma potência inigualável, imensa, como prática formativa, de fazer circular entre os mais jovens um questionamento sobre como nos tornamos o que somos hoje. Por exemplo: como nos fizemos racistas, homofóbicos, idealizadores da infância, machistas, violentos? Enfim, como nos tornamos tão refratários à alteridade?

Assistir a um filme como *Dez*, de Abbas Kiarostami⁵, com jovens de 18-20 anos, produz antes de tudo um enorme incômodo. Mas a cuidadosa conversa, o delicado encontro com o cineasta iraniano e com as falas e escritas dos alunos, vai produzindo uma fissura naquilo que – sabemos – *vai mal*. E, de um jeito que tem as cores e as dores do tempo de hoje, vamos com eles expondo e também desmontando velhas crenças, olhando a nós mesmos, a nu, quase sem máscaras, imersos em nossas memórias e inscrições, duplicando a nós mesmos e ao nosso presente. Perguntamos, junto com Kiarostami (ou outros cineastas de nossos amores) e junto com nossos estudantes, sobre novas possibilidades de resistência neste exato momento. Nós nos indagamos sobre a urgência de construção de novas subjetividades, de um movimento de “reconversão subjetiva” – como escreve Deleuze.

Isso implica um trabalho sobre si, uma dobra, uma força de si para si. Certamente não é fácil. Mas nisso consiste o que os gregos, Foucault e Nietzsche nos ensinaram sobre uma *estética da existência*. Sobre fazermos de nós mesmos *obras de arte*. E uma possibilidade acontece ali, num prosaico encontro com alunos, numa sala de aula e tendo como objeto de atenção um filme.

Beatriz Vasconcelos e Juslaine Abreu Nogueira: Em seu artigo “Gestos, Fragmentos, Atalhos: linhas de força de uma trajetória acadêmica”⁶, você tece um rico memorial sobre os percursos trilhados por você em sua trajetória na vida e na universidade. A partir de um fragmento de *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, você, parafraseando as reflexões da personagem Lóri, diz sobre si mesma: “[...] meu ponto de chegada era e é este, que já dizia de mim desde os idos de 1975: somente quando eu

5 *Ten*, filme de 2002, de Abbas Kiarostami.

6 FISCHER, Rosa Maria Bueno. Gestos, fragmentos, atalhos: linhas de força de uma trajetória acadêmica. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 37, p. 104-130, jan./abr. 2016.

puder sentir plenamente o outro, estarei salva. E isto não é pouco. É um mundo: sentir o outro, salvar-se, ‘passar de si para os outros’”. O que você definiria como essencial em um percurso formativo para nos permitir este “sentir plenamente o outro”, este “passar de si para os outros”, que você, como Lóri, veem como salvação? Quais as condições necessárias para propiciar - ou ao menos não impedir - esta experiência de si que só ocorre verdadeiramente no processo de “passar de si para o outro”? E que papel o cinema poderia desempenhar para promover este encontro salvífico com a alteridade?

Rosa Fischer: Um dos maiores estudiosos de cinema no Brasil, Ismail Xavier, escreve sobre a relação do espectador com os filmes, dizendo que ela tem uma característica muito peculiar. Num filme podemos nos assustar com a cena de morte, sofrer com a dor do outro, rejeitar um personagem racista, viajar no sonho de alguém com quem nos identificamos profundamente – e mesmo assim “ficar a salvo”. Nosso corpo está e não está lá na sala de cinema (ou no sofá de nossa casa). Haveria um “olhar sem corpo” na prática com o cinema⁷.

Isso não quer dizer, porém, que ficamos “a salvo” plenamente: nossa experiência com a prática do cinema em sala de aula nos diz que – dependendo do modo como escolhemos as obras, como as propusemos aos alunos e de como conduzimos a seleção de cenas e de articulações com fatos do cotidiano brasileiro e mundial – é possível tocar as pessoas, afetá-las, convidá-las à criação, ao pensamento. É possível, a partir de uma narrativa cinematográfica, fazer *vergar* forças que nos constituem historicamente, forças de saber e poder, num trabalho de si para si. Não se trata de um mero ensimesmamento, de uma experimentação psiquicamente interior e “de mim para mim”: está em jogo um trabalho, um esforço coletivo, que começa na boa preparação dos encontros com o filme e com os espectadores (que somos também nós mesmos, professores).

Atualmente, por exemplo, ao discutir os filmes nas turmas, temos à mão vários materiais: os estudantes previamente não só assistem à obra como também são convidados a ler textos literários e teóricos, poemas, contos, trechos de romances, também a ver vídeos, entrevistas. A ideia é ampliar repertórios e apostar nas diferentes artes, literárias e visuais,

⁷ Ver XAVIER, Ismail. *O Olhar e a Cena*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

filosóficas, como fonte de elaboração de pensamento e, por que não?, de elaboração de si mesmo. A criação de um ambiente flexível, aberto, exigente também, está não só na condução da aula propriamente, mas em todo o processo educativo, formativo. Muitas vezes, temos alunos que “batem de frente” conosco, com nossas escolhas, e esse é mais um momento de elaborar, com eles, o tema da radical alteridade de cada um (sem deixar de tratar, junto, daquilo que tem a ver com o comprometimento coletivo). Voltamos, várias vezes, ao tema da *coragem da verdade* dos filósofos antigos, para interpelar os jovens a uma escuta do outro (o outro ao lado, o outro personagem do filme, o outro daquela narrativa específica, o outro de cada um de nós).

O filósofo Alain Badiou tem um texto maravilhoso sobre a experimentação filosófica permitida pelo cinema⁸. Para ele, poderia dizer-se que há uma experiência filosófica quando estamos diante da perplexidade simultânea do *é* e do *não é*. Isso está presente na constatação simples de que o cinema *é e não é* arte, *é e não é* indústria – por exemplo. Também no fato de que um personagem contestador da ordem dominante seria ele mesmo parte de um gesto filosófico, quando, de dentro da ordem, a enfrenta, não apenas como revolucionário ou militante de uma grande causa, mas como alguém que põe a nu um paradoxo (*sou e não sou* deste mundo). Pois bem: Badiou sublinha nesse texto que o cinema, como sucede a poucas artes, nos põe radicalmente diante do outro. Aquele personagem ali não sou eu, é um outro, mas eu o reconheço de alguma forma – no outro iraniano, no outro europeu branco, no outro racista em que eu me tornei (ou não me tornei). O exercício cotidiano de olhar nos filmes esse *outro-não-eu-mas-que-poderia-ser-eu* é matéria-prima do exercício sobre si mesmo, básico em qualquer processo formativo, digno desse nome.

Essa disponibilidade ao outro, nos parece, tem sido a marca de nosso trabalho com o cinema na educação. Com Jacques Rancière, afirmamos a urgência indispensável de ficcionalizar o real, para pensá-lo⁹. Da mesma forma, nos valem de Julia Kristeva e de suas elaborações sobre a figura do estrangeiro¹⁰, sustentando, diante dos filmes e dos alunos, a ideia de que sem o outro (inclusive o outro que existe em nós próprios, na

8 BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (comp.). *Cine 1: Imagem, Ética Y Filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.

9 RANCIÈRE, Jacques. *A Experiência do Sensível*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.

10 KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

medida em que o sentimento de estrangeiridade também constitui nossa subjetividade) é impossível sermos melhores, nos fazermos belos. *Sem medo de ser feliz*, afirmamos isso em todas os encontros.

Beatriz Vasconcelos e Juslaine Abreu Nogueira: Também neste mesmo texto, comentando sobre as diferentes áreas de conhecimento pelas quais você transitou e transita em seu percurso acadêmico – Letras, Jornalismo, Educação, Cinema – você cita Michel Foucault em *A arqueologia do saber*. “Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”. De que forma esta atitude acadêmica e existencial de transpor fronteiras, de não permanecer a mesma, de não se imobilizar nos limites de uma especialidade ou área, contribuem para a sua construção como pesquisadora do cinema? Em outras palavras, de que maneira esta não identidade – “não me pergunte quem sou” –, advinda da pluralidade de saberes que você construiu em sua trajetória acadêmica, favorece a sua experiência com o cinema?

Rosa Fischer: Penso que essa multiplicidade de outros em mim mesma tem sido muito relevante na vida de professora e pesquisadora que assumi há tantos anos. Sinto-me muito à vontade de estudar cinema com meus alunos e orientandos, falando de um lugar sem lugar: tenho profundo amor à narrativa, à ficção, às artes de maneira geral – não vivo sem elas. Gosto da palavra, da linguagem literária. Adoro pesquisar, procurar informações e descobrir como um filósofo chegou a construir tal ou qual conceito. Dedico horas a fio na internet, procurando um texto, uma música, a história de um compositor de MPB ou de uma ópera clássica. Baixo filmes, músicas, vídeos, textos. E fico particularmente agitada quando algum aparelho em minha casa (ou na de minha filha) não funciona. Antes de chamar um técnico, pesquiso uma forma de consertar. Em uma palavra: a curiosidade de saber é minha fonte diária de animação com a vida.

Quando minha neta Julia nasceu, há três anos e meio, acho que passei a entender melhor a mim mesma – em particular essa faceta inquieta de pesquisadora. A felicidade de Julinha com as descobertas mínimas – de como vovó faz um bolo, de como uma minhoca consegue viver debaixo da terra no jardim do prédio, de como são diferentes os sabores e

as cores das coisas deste mundo – é também a minha felicidade. O jogo teatral que fazemos todas as vezes em que estamos juntas multiplica ainda mais o que sou: é como se cada uma de nós pudesse *ser tudo, qualquer coisa*. Alimento isso diariamente. Um dia desses, estava mostrando a ela um livro sobre Clarice Lispector, editado para crianças. [Confesso que não gostei muito da formatação gráfica. Mas já tinha encomendado]. Folheamos o livro, contei coisas de Clarice pra Julinha, até que ela pediu para ficar mais tempo na página da imagem sobre o incêndio, em que o corpo da escritora ficou bastante ferido. Julia olhou, olhou; e concluiu: “Ela queimou a mão mas não parou de escrever, né, vovó?”.

Essa frase ficou martelando em mim. Com tão poucos dados, tão poucos anos de vida, minha neta fez a síntese maior. Observo as descobertas de Julinha e penso na multiplicidade que cada um de nós é. E em como podemos perder isso, se não ficarmos atentos e fortes. Amplos e diversificados repertórios só nos fazem maiores, melhores. Às vezes, Julia me pede pra ver desenhos da Disney. Lá vamos nós, na minha cama, assistindo aos filmes e conversando sobre *Alice no País das Maravilhas* ou sobre *Branca de Neve*. Algumas pérolas de nossos diálogos: “Branca de Neve pode ficar com raiva, né, vovó?”. Ou: “Vovó, os anões parece que estão numa escola...”. O mundo dela entra na ficção. A ficção é matéria-prima para ela pensar a si mesma. Nada de preconceitos com este ou aquele filme. Se um repertório diversificado é oferecido, se há uma proposta de encontro com a alteridade (do filme, dos espectadores entre si, dos personagens em foco), o que sucede é muitas vezes uma transgressão, uma inesperada elaboração ética e estética. Ou a singeleza da apropriação, a seu modo, do que foi visto. Também para uma criança tão pequena.

Na prática docente, na realização de minhas investigações, inclusive na seleção de bolsistas e parceiras de pesquisa, busco justamente o diferente: a jornalista, a cientista social, a estudante de Letras, a Pedagoga, a estudante de Artes Visuais. Sim, digo não às *etiquetas* fixas e adesivas (em todos os sentidos dessa palavra). E observo que essas tantas entradas me permitem conversar com diretores de filmes tão diversos, com estudantes das mais variadas áreas. Isso me propicia um olhar sem-nome-fixo às próprias criações com as quais opero nas aulas e nas pesquisas. Um exemplo: no seminário que atualmente ministro na pós-graduação, os textos principais são os do livro *Kiarostami: duas ou três*

*coisas que sei de mim*¹¹. Lemos a obra na íntegra, complementando com a leitura de textos de Foucault, Walter Benjamin, Deleuze, Alain Bergala; também com poemas persas ou com versos de Fernando Pessoa. Diante de mim, estudantes até da Administração, da Geografia, da Arquitetura. O que eles estão buscando? Talvez o múltiplo. Filosofia, Literatura, Poesia, Cinema. Qual a etiqueta? Não a tenho. Não me é possível escolher uma.

Beatriz Vasconcelos e Juslaine Abreu Nogueira: Em seus trabalhos sobre cinema e educação, você dá bastante ênfase ao papel do cinema para promover uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, contribuindo, assim, para a sua formação ético-estética. Pensando em um trabalho com o cinema na escola, quais seriam as condições essenciais para que esta potência auto-formativa do cinema se realize para os sujeitos no espaço escolar?

Rosa Fischer: Lembro aqui de uma orientanda de graduação que fez seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹² com crianças de 8 anos aproximadamente, numa escola pública. Ela assistiu com eles a filmes do Charles Chaplin, a histórias em desenho animado, filmes de vários cineastas. As crianças discutiam com a professora inclusive questões de linguagem audiovisual, formulando hipóteses sobre o que seria *de verdade, real*, naquela narrativa, e o que seria *invenção, fantasia*. Num dos filmes, havia alternância de imagens de fotografia e outras de animação em desenho. A meninada afirmava, com ênfase, que as fotos eram de uma “pessoa real”, de alguém que “tinha existido mesmo”. Isso mostrou a nós o quanto pode uma produção audiovisual, como mote para um olhar sobre si mesmo, sobre – neste caso – inquietações de ordem existencial e, ao mesmo tempo, questões de escolhas técnicas de linguagem. Ninguém estava ali preocupado com interpretações nem com desvelamentos de verdades, muito menos com investigações sobre supostas intenções do cineasta. Não é essa, aliás, a proposta que imaginamos quanto à presença do cinema na escola. Trata-se, antes, um jogo de experimentação, de conversa e de encontro

11 KIAROSTAMI, Abbas. *Abbas Kiarostami: duas ou três coisas que sei de mim*. São Paulo: CosacNaify/Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, 2004.

12 SARAIVA, Carola Freire. *Crianças e Cinema na Escola: espaços para o pensamento e a imaginação*. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

com aquilo que nos afeta e que, de alguma forma, nos coloca a pensar sobre nós mesmos. As hipóteses das crianças movimentaram novo debate, fazendo-as elaborar outras perguntas: afinal, o que é uma coisa *real*? O que é algo *inventado*?

Trabalhar com cinema na escola tem a ver com o prazer de entregar-se à ficção, ao debate sobre como nossas vidas têm a ver com narrativas que diferentes criadores elaboram sobre os seres humanos, a natureza, a vida. Sobre problemas, lutas sociais, impasses políticos e éticos. Sobre a beleza que podem ser nossas vidas. Sobre musicalidade, cores, movimentos, fantasias, vida e morte, relações afetivas, mundo adulto e mundo infantil – e assim por diante. Diante dessa rica e múltipla rede de alteridades, postas num filme, estamos nós, espectadores – professores, crianças, jovens –, convidados ao pensamento. Entramos nessas histórias também como personagens delas, na medida em que por elas somos afetados. É a ficção nos colocando a pensar nossas existências – ajudando-nos a lidar com nossas perdas, nossos sonhos, nossos desejos.

Também recorro aqui Ananda Hilgert¹³, doutoranda em atuação como estagiária docente, no ano de 2017, quando preparou uma belíssima aula a respeito do tema filosófico da amizade, movida pelo filme *Moonlight*¹⁴. O encontro com os estudantes de Comunicação e Pedagogia produziu, naquela ocasião, o que se pode chamar de uma verdadeira epifania. Acompanhar aqueles personagens negros, *gays*, aquelas histórias de violência e também de amorosidade, num subúrbio de Miami, junto com a turma de 30 alunos, foi de uma beleza estética incomparável. No momento do debate, eles iam conosco reunindo fragmentos do filme a outros de suas próprias vidas. Viam-se no personagem Chiron; imaginavam-se tendo um amigo como Juan; estavam comovidos com a possibilidade de suas trajetórias poderem ter sido outras: por exemplo, em relação a serem aceitos, sem violência, pela família, pelos grupos de suas relações, por serem *gays*.

Não se trata aqui apenas de identificação com os personagens. Considerando a maneira como Ananda conduziu a aula e as relações que foi tecendo junto a filósofos como Foucault e a partir dos estudos de Francisco Ortega, sobre o tema da amizade, o que presenciamos todos foi um momento de elaboração teórica, inseparável de um testemunho

13 Ananda Vargas Hilgert é, atualmente, doutoranda em Educação, minha orientanda no PPGEDU/UFRGS.

14 O filme *Moonlight* recebeu o Oscar em 2017. Direção: Barry Jenkins (EUA).

de vida – o que certamente ultrapassava qualquer manifestação de sentimentalismos. Tratava-se de um momento rico em densidade existencial. Situação que Ananda soube arrematar de uma maneira brilhante: disse aos alunos que uma amizade não se faz de gestos como o de “passar a mão na cabeça do amigo” e aceitar tudo o que vem dele, em profunda identificação – que quase faz, de dois, uma única pessoa. Não. Ela concluiu a aula falando do amigo que nos interpela, que nos faz sermos outros, que nos sacode e que se apresenta a nós como pura alteridade. Nesse sentido, disse Ananda à turma, um amigo pode ser um livro, uma música. Um amigo pode ser um filme.

Beatriz Vasconcelos e Juslaine Abreu Nogueira: Em seu texto seminal “Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê”¹⁵, você sublinha o papel da subjetividade para o estabelecimento de uma autoria na escrita acadêmica, campo de discursos e práticas de expressão fortemente pautados por uma forma que se satisfaz mais na reprodução de uma “língua”, de uma gramática da área de conhecimento, que de uma expressão no sentido próprio do termo, eivada das marcas do sujeito que escreve. Tal como a escrita acadêmica está comumente cheia de clichês, lugares comuns e de uma verborreia que muito exhibe mas pouco diz, assim também, em muitas de suas realizações, está a crítica cinematográfica, marcada por uma escrita que, não raramente, volteia-se em demonstrações por vezes inócuas de erudição, reproduzindo lugares comuns, apreciações e depreciações que muitas vezes correspondem mais aos clichês da própria crítica que à experiência do sujeito com a obra. O resultado disto são textos que reiteram credos do cinema, de seus autores, de sua linguagem nos quais dificilmente podemos reconhecer os sujeitos e suas experiências profundas e pessoais com os filmes e autores que veem e sobre os quais falam. Tendo isto em vista, qual seria o papel da subjetividade na construção de um conhecimento do cinema? O que os estudos de cinema têm a ganhar com esta inscrição do sujeito na mirada para os filmes, na crítica e na produção acadêmica nesta área?

15 FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.117-140.

Rosa Fischer: Nos últimos estudos que nosso grupo de pesquisa tem desenvolvido, o curso *A Coragem da Verdade*, de Foucault¹⁶, ministrado em 1984 no Collège de France, tem sido balizador de nossas discussões – pela simples e importante razão de que ali encontrávamos matéria-prima de excelência para defender que um pesquisador, um professor, um diretor de cinema, um crítico serão tão mais densos em suas palavras, quanto mais exercitarem o *franco falar*. Estou me referindo aqui à prática da *parresía* dos filósofos antigos, estudados por Foucault em seus últimos cursos. *A parresía como coragem da verdade*. Entendo que nossa escrita na academia só terá sentido se vier marcada por isso, pela coragem da verdade. Por uma imersão no que somos, no que escolhemos como verdades para nós – verdade aqui entendida não como relacionada a discursos instituídos nas tramas dos saberes e dos poderes dominantes, mas como afirmações potencializadoras de transformação de nós mesmos.

Quando nossas teses sobre cinema e educação, ou quando os críticos de obras cinematográficas se limitam a replicar os clichês, as informações e os ditos mortos (ausentes de uma responsabilidade nossa com aquele que nos lê e que pode estar ávido de um texto em que existe ar respirando e respirante), então estaremos diante do inócuo, do plenamente dispensável. Colocando-nos no papel de intelectuais específicos, a exigência é a de fazer, com coragem, a crítica do presente: abrir o que nos sucede, expondo sua contingência histórica. Ao modo de Nietzsche e de Foucault, a proposta é estar atento ao fato de que somos precariedade: o que é poderia não ser; ou poderia não ser como está sendo. E não se trata de dizer que tudo é relativo, ficcional ou irracional – mas sim que qualquer prática humana é histórica. A urgência é, sempre, atentar para como essas práticas e verdades correlatas se tornaram o que são. Mais do que isso: lembrar que, sendo provisórias e precárias, elas poderiam ser diferentes.

Por tudo isso, defendo que a cada escrita, a cada palavra nossa, seria muito bom que nos indagássemos: o que isto tem de *verdadeiro* para nós? Em que medida isto é parte minha, está inteiro em mim – e em que medida posso dar o meu testemunho a respeito disto que afirmo? Assim, pode-se perguntar: faz sentido ficar repetindo textos já escritos, textos que ficarão no vácuo da total desimportância para o outro?

16 FOUCAULT, Michel. *A Coragem da Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Na proposta que fazemos aos alunos de cinema e educação, na universidade, incluímos a elaboração, a cada aula, de um manuscrito por parte dos jovens universitários. Eles assistem a um filme em casa durante a semana, leem um texto literário complementar, e depois, em aula, selecionam conosco cenas a discutir, a partir de recortes que fazemos de questões teóricas sobre o filme, as escolhas de linguagem, os personagens, etc. O convite à escrita é feito de modo que os estudantes se entreguem à narrativa fílmica, se vejam de algum modo como parte dela – inclusive se não apreciaram ou se discordaram do diretor ou do escritor literário. A escrita não pode, assim, restringir-se ao cumprimento de uma tarefa didática ou burocrática. Embora não tenhamos o completo controle disso, reiteramos o convite a cada aula, devolvendo-lhes os textos, comentando um por um. É uma maneira de dizer: tua escrita importa, tua inscrição nesse filme importa, tua presença nesta aula importa.

Para exemplificar o tema da inscrição de si na relação com as produções cinematográficas, lembro uma das últimas teses defendidas no grupo que coordeno (escrita por Sandra Espinosa Almansa)¹⁷. Sandra trata de responder a perguntas como estas, relativas à figura do espectador: como um filme passa a ser parte de uma história individual, a partir de uma intimidade primeira com o corpo daquele que olha, experimenta, e se dispõe a narrar sua experiência, ou, mais propriamente, as lembranças do que dela resta? Como um filme passa a ser carregado por nós pela vida afora? Sandra está falando da invenção do tempo, das diferentes posturas do corpo e da alma, sobre as experiências do mundo e do ser – passando pelo cinema. E se indaga também: de que modo esse tipo de experiência conversa com a educação? Enfim, como, da *abertura para o mundo* imanente no cinema, pode devir a própria *abertura do mundo*, referente ao plano ontológico, na esfera da recepção?

17 ALMANSA, Sandra Espinosa. *Portos de Vista: O Si Mesmo e o Cinema*. Tese de Doutorado. PPGEDU/UFRGS, 2017. Disponível em: https://sabi.ufrgs.br/F/3JDUSDUADXQFKVJ13PXJIKHGI1T84KENSTRPVTAPHVYA6IPFDS-07992?func=find-b&request=sandra+espinosa+almansa&find_code=WRD&adjacent=N&x=33&y=6&filter_code_2=WLN&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=&filter_code_4=WYR&filter_request_4=

Beatriz Vasconcelos e Juslaine Abreu Nogueira: Na proposta deste dossiê que chamamos Cinema, Experiência e Subjetividade, recorreremos ao filósofo Walter Benjamin quando este fala sobre o drama de sua época diante da morte do narrador e o findar-se da capacidade de trocar experiências. Benjamin trouxe à tona tais reflexões no contexto de uma guerra terrível e em plena ascensão do Nazismo. Nossa época, particularmente no contexto em que publicamos este dossiê, também está sob a égide - no Brasil e no mundo – de um recrudescimento totalitário, de localizações polarizadas, dogmáticas e fundamentalistas, bem como de exposição de nossas vidas aos efeitos mais perversos do fascismo em suas configurações contemporâneas. Recuperando a problematização fundamental da ementa deste dossiê, gostaríamos que você nos falasse, a partir dos resultados e das vivências de seu trabalho junto ao NEMES (Núcleo de Estudos sobre Mídia, Educação e Subjetividade), da UFRGS, sobre quais seriam, no presente, as nossas possibilidades de resistência à morte da experiência, considerando o cinema como lugar de tornar comunicável o vivido, do cinema como lugar de afirmação e congregação das subjetividades, do cinema como instrumento de partilha, do cinema como espaço e como ato de viver.

Rosa Fischer: Nosso grupo tem buscado viver e pesquisar, aceitando operar com objetos inquietadores e inquietantes, tentando não ceder ao desejo de uma suposta clareza do mundo objetivo, da vida instrumental, das certezas científicas. Voltar-se para si, pensar o que seriam, hoje, formas de *cuidado consigo*, de *práticas de liberdade* – na perspectiva foucaultiana –, é o que nos move. Descobrir-se fragmentário e diferente. Dizer, com Gilberto Gil, que “tudo merece consideração”¹⁸. Deixar-se inebriar, como uma criança, pela curiosidade diante do novo, “seja o que for, rosto ou paisagem, luz, brilhos, cores, tecidos cintilantes”, como escreve Benjamin, sobre Baudelaire¹⁹.

Ora, diante da tela do cinema – mesmo que na intimidade de nossas casas –, há um brilho, há um fascínio por histórias e imagens que são e não são nossas, simultaneamente. Diante da tela, somos infância, somos percepção aguda do mundo.

18 Gilberto Gil, *Oriente*, música do álbum Expresso 2222, de 1972.

19 BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire, um Lírico no Auge do Capitalismo*. Obras Escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 2000.

Para Giorgio Agambem, que também nos visita em nossas leituras, não há como falar de experiência sem falar de linguagem. Talvez possamos dizer que o cinema seja uma forma de tradução que nos incite a, também nós, traduzirmo-nos em experiência. Nesse sentido, a experiência poderia ser pensada (segundo Agambem) como algo que coexiste com a própria linguagem, produzindo a cada momento o sujeito, mudo e falante a cada vez. O convite que o (bom) cinema nos faz é o da entrega à história do outro – a uma experiência singular, mas que tem a potência de ser também nossa²⁰.

Se hoje observamos, por vezes com estranheza, a substituição do nosso olhar e da nossa fruição pelo que nosso prosaico celular registra, captando a beleza de um gesto, de um tom de azul e branco em nuvens jamais desenhadas – que isso não nos desanime. É parte da cultura de nosso tempo. É-nos compulsivamente ensinado. Mas não é eternidade fixa. Uma mínima proposta de agenciamento com o que está fora dessa ordem – como nos filmes de Kiarostami – pode mudar nossa trajetória como personagens do filme de nossas vidas²¹.

Digo isso porque concordo que há uma luta, uma batalha, à qual somos convocados todos os dias, em nossos tempos: a luta contra a expropriação da experiência. Colocada muitas vezes no lugar do fantasioso, e em oposição às supostas certezas da ciência, a experiência, a rigor, talvez diga respeito mesmo ao inexperenciável, como a morte. Paradoxal? Sim e não. Entregar-se ao extraordinário, ao mágico, ao talvez inexperenciável e misterioso, é aceitar que a experiência faz parceria com a infância, com o que é por definição intervalo e descontinuidade – longe de qualquer transparência e totalidade. Temos contato com essas maravilhas a cada bom filme a que assistimos. O menino Antoine, de *Os Incompreendidos*, de Truffaut²², por exemplo, é pura presença, é pura experiência: ele mergulha na aventura, na busca, ao mesmo tempo que sofre as dores de sua conturbada vida familiar. Ele não descansa. Como os personagens de Kiarostami, o menino de Truffaut é poesia, é exercício de uma *parresía* adolescente, corajoso em sua verdade exposta.

20 AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História.: Destruição da Experiência e Origem da História*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

21 O tema do agenciamento na filmografia de Kiarostami é tratado por Alain Bergala. Ver: BERGALA, Alain. *Abbas Kiarostami*. Paris: Cahiers du Cinéma, 2004.

22 *Os Incompreendidos*, filme francês de 1961, dirigido por François Truffaut.

Esses meninos todos se mostram à margem, mas fortes e inteiros nas linhas de fuga do que lhes foi dado viver. E nos olham. Nos olham como a dizer: e tu, que me vês, qual a tua dor? Em que batalha te inscreves? Que beleza te inebria e fascina? O que farias aqui, neste meu lugar?

“NÃO BASTA SABER FAZER, É PRECISO TAMBÉM SABER O QUE DIZER”: CARTA ABERTA A ESTUDANTES DE CINEMA

Tito Cardoso e Cunha¹

UM BREVE PREFÁCIO

A carta aberta escrita pelo Professor Tito Cardoso e Cunha, Professor Emérito da Universidade da Beira Interior, Portugal, e dirigida a estudantes de cinema tem uma relevância especial diante da proposta deste dossiê, pois ela traz a palavra de alguém que, para além de suas credenciais acadêmicas, está, como o próprio autor expressou, “há sessenta anos a ver filmes”, falando, assim, do lugar não apenas de estudioso do cinema, mas também de sua experiência de espectador acumulada por décadas. Esta assunção o põe diretamente a falar daquilo que vivenciou e constatou por meio de seu próprio contato com os filmes.

Marcamos aqui, nesta introdução ao texto o Professor Tito, uma interlocução de leitoras com alguns pontos de sua carta. Uma de suas afirmações é a de que a arte não está submetida a um princípio evolutivo, de progresso. Este princípio, que remete ao modo de relacionamento da arte/ do cinema com o espectador, permite estabelecer a possibilidade de o espectador eleger - no dizer de Ítalo Calvino (em seu texto “Por que ler os clássicos?”) - os “seus” clássicos, aquelas obras que têm em sua vida o peso de obras formadoras, sem ter que submeter seu contato com os filmes a um tipo de relação pautada pelo consumo, que busca a novidade pela novidade, dando o tempo e o vagar que uma verdadeira experiência do cinema exige do espectador.

¹ Professor Emérito da Universidade da Beira Interior, Portugal. Foi professor na Universidade de Coimbra, Universidade Nova de Lisboa, Universidade da Beira Interior e *Visiting Scholar* na U.C./Berkeley. Retórica, Argumentação e Estudos Fílmicos são as suas principais áreas de investigação. “Argumentação na crítica de cinema” foi o tema da sua lição de Agregação (2008). Entre outras publicações, é autor dos seguintes livros: *Universal Singular. Filosofia e biografia na obra de J.P. Sartre* (1998); *Antropologia e Filosofia. Ensaios em torno de Lévi Strauss* (2002); *Razão Provisória. Ensaio sobre a mediação retórica dos saberes* (2004); *Argumentação e Crítica* (2004); *Silêncio e Comunicação. Ensaios sobre uma retórica do não-dito* (2005). E-mail: titompc@gmail.com

Em outro momento de sua carta, o Professor Tito faz uma constatação importante, relativa à dimensão de criação do cinema. Neste âmbito ele afirma que a plena posse dos meios técnicos não é o elemento central, ainda que importante, das profissões fílmicas; que além de saber como, é preciso ter o que dizer. E que este ter o que dizer implica em olhar o cinema não somente a partir de sua linguagem, mas também em pensá-lo a partir de si mesmo, da própria subjetividade daquele que o cria. Para nós, isto é o mesmo que dizer que, para olhar e pensar o cinema, é preciso olhar e pensar a vida, senti-la, experienciá-la. Olhar, pensar, sentir a vida surge, assim, como pressuposto de um cinema em que a experiência do e da cineasta é o próprio fundamento da criação.

Por fim, achamos digna de nota a reflexão do autor acerca da relação do cinema com a arte literária. Afirmando que muito de importante veio antes do cinema, que ele é herdeiro de outras artes, o professor Tito valoriza a herança narrativa herdada pelo cinema da literatura, sendo a narrativa um elemento importante pelo qual o cinema pode se ligar à experiência do sujeito. Em certo momento, o autor afirma: “Não havendo narrativa, não há significação e não é também possível o que quer que seja vindo da subjetividade íntima do espectador”. A narrativa é - como Walter Benjamin (em seu texto “O Narrador”) já o dissera e como o autor também o reafirma com outras palavras - fundamento da própria experiência e da subjetividade do espectador. Neste sentido, a valorização do cinema como arte narrativa é a sua valorização também como lugar de experiência.

“Sessenta anos a ver filmes pode ser relevante e tem certamente consequências quando ainda se vê cinema hoje”, diz o Professor Tito. Esta carta, que nos interpela diretamente como destinatários, pondo-nos em contato direto com seu autor, é uma possibilidade preciosa que nos permite compartilhar algo desta longa experiência com os filmes, construída na vida deste estudioso do cinema e deste permanente espectador.

Beatriz Avila Vasconcelos e Juslaine Abreu Nogueira

Ao escrever esta carta sou professor aposentado, depois de algumas décadas a ensinar (e a aprender para ensinar). Dado o título que me foi proposto, devo imaginar quem me lê como jovem estudante de cinema.

Poder-se-ia pensar nessa relação como assimétrica: de um lado o “sujeito suposto saber”, do outro o sujeito suposto ignorar. Mas não creio ser assim que as coisas se passam.

O tempo passado não traz necessariamente mais sabedoria, embora o conhecimento a adquirir leve tempo, mas muito menos tempo leva o seu esquecimento.

Em todo o caso, há sempre, em cada indivíduo que nos precede, uma vivência, acrescentada talvez por alguma experiência, que possa porventura ser pertinente ter em conta.

Sessenta anos a ver filmes pode ser relevante e tem certamente consequências quando ainda se vê cinema hoje.

É claro que ao longo de todo esse tempo muita coisa se passou nas diferentes maneiras de ver e pensar o cinema. A experiência que se pode ter dele será multiforme mas não num sentido linear e progressivo.

Em arte não se progride (FERREIRA, 2009). Se o cinema é uma arte, o mesmo se passa com ele. O que se faz hoje não é superior ao que se fazia então.

É diferente, decerto, mas não necessariamente melhor ou “superior”.

Convém aqui fazer uma distinção. Se é verdade que muita coisa melhorou no modo de fazer filmes, não é certo que essa melhoria no uso de meios técnicos signifique um “progresso” no que tem sido a arte cinematográfica.

É claro que entre um Griffith e um G. Lucas ou entre um Eisenstein e um Spielberg há decerto um progresso nos meios disponíveis para construir uma obra tão multifacetada como é um filme.

No entanto, será um cineasta contemporâneo mais e melhor autor do que um Hitchcock, um Bergman ou um Buñuel?

Assim sendo, que poderá ser mais importante na aprendizagem do fazer cinema? A destreza e o deslumbre na manipulação dos meios técnicos, hoje em dia infinitamente mais aperfeiçoados?

Talvez não, embora a plena posse desses meios seja central na aprendizagem das profissões fílmicas. Mas não basta saber fazer, é preciso também saber o que dizer.

Creio poder ser consensual a afirmação de que alguns filmes são obras de arte. Esta ideia de reconhecer ao cinema a possibilidade de gerar obras de arte, isto é a capacidade de exprimir uma intencionalidade artística, nem sempre foi admitida como uma evidência.

Com efeito, nem na sua invenção, nem nos seus primórdios a forma fílmica foi imediatamente encarada como obra de arte. É hoje consensual a ideia de que a obra fílmica o pode ser. Nem outra coisa indica a já antiga expressão que classifica o cinema como sétima arte.

Mas então, que outro caminho haverá a percorrer simultaneamente ao da destreza técnica acumulada?

Para entender o cinema não basta estudar a sua história e os procedimentos que permitem o exercício da sua linguagem. É também preciso pensar nele a partir de fora. Dito de outro modo, é também ter o que dizer, saber o que dizer e exprimir através dele.

Por muita habilidade que se tenha no uso dos meios, sem nada para exprimir o cinema não existe. Pelo menos o bom cinema.

O que se pode exprimir através do filme? Para responder a essa pergunta temos de nos lembrar que o cinema é apenas a sétima das artes, como acima recordei.

Muito de importante aconteceu antes dele e muito de importante ele veio a herdar.

Por exemplo, a forma *narrativa* que o cinema herda nomeadamente da literatura. Não que ele seja uma simples figuração do discurso literário. As diferenças são enormes e o bom cinema nunca é literário, mas as duas artes possuem em comum um mesmo aspeto que lhes está no âmago, a forma *narrativa*.

Roland Barthes (1966) já nos tinha lembrado quão “inumeráveis são as narrativas do mundo”.

A questão é a de entender o porquê desse fascínio humano pelo contar uma estória. Do mito ao conto popular e ao romance, múltiplas são as formas de a narrativa se apresentar.

O cinema, a quem já foi atribuída uma genealogia que o remete para uma origem no romance clássico, veio a tomar o lugar da forma predominante da narrativa nas sociedades contemporâneas.

Sendo a arte do filme essencialmente narrativa, mesmo quando não ficcional (são duas coisas diferentes), uma pergunta nos ocorre; porque se gosta tanto da forma narrativa?

Poder-se-ia dizer que isso se deve à sua faculdade de representar um mundo reconhecível. Aliás, até se poderia supor que a humanidade se confunde com a sua própria narratividade. A identidade, pessoal ou coletiva, por exemplo, é também narrando que se apresenta.

Não se conhecem sociedades, por mais antigas que sejam, onde a forma de expressão esteja ausente. Ela é porventura congênita à própria linguagem enquanto esta é o que melhor define a humanidade do ser humano.

Há uma hipótese para justificar ou explicar a centralidade da narrativa na existência humana. Em todas as suas modalidades, e também na sua mais recente expressão cinematográfica, o fascínio pelo contar deve-se, creio, a um fenómeno psíquico chamado *projeção*.

É curioso notar que essa mesma palavra designou também um aspeto central da arte cinematográfica para o qual já Stanley Cavell (1979) tinha chamado a atenção. Com efeito, não só o cinema existiu como *projeção* numa tela das suas imagens em movimento como é esse mesmo processo que permite ao espetador *projetar* a sua própria psique nas imagens que ao seu olhar se oferecem.

Parece-me razoável pensar que o espetador projeta o seu mundo interior, a sua subjetividade (e os seus conflitos) nas imagens narrativas que se lhe apresentam em movimento.

Mas o que é essencialmente indispensável a essa projeção está na narração enquanto é esta que organiza num todo a sucessão de imagens e sons inseridos no tempo. Tal como na música, o tempo marca o ritmo da narrativa. O tempo é a matéria do filme.

Não havendo narrativa, não há significação e não é também possível o que quer que seja vindo da subjetividade íntima do espetador. O prazer que a projeção permite provém, em grande parte, do poder resolutivo que por ela a narrativa fílmica pode operar na psique do espetador.

David Bordwell (1985) também menciona este aspeto ao referir que o espectador, longe da postura passiva que o termo pode sugerir, está numa permanente atividade cognitiva ao longo das diferentes linhas temporais de um filme: “the spectator thinks”, escreve ele (1984, p.40).

Se algum conselho eu me autorizasse dar a qualquer jovem estudante de cinema, este seria: ver muitos filmes e ler muita literatura.

Quanto aos filmes, poder-se-á perguntar: mas *quais* filmes? Certamente os “clássicos”, embora este conceito esteja sujeito ainda a alguma explicitação.

Digamos que é possível estabelecer um *cânon* para o cinema como aquele que alguns propõem para a literatura (BLOOM, 1994). Instável, é certo, mas onde apesar de tudo se notam ainda algumas permanências.

Um bom exemplo seria a *ranking* que a revista *Sight and Sound* estabelece de 10 em 10 anos. Nenhum estudante de cinema deveria terminar a sua formação sem conhecer os filmes do *cânon*. Não para repetir, mas para inovar. Nenhuma inovação é possível que não seja concebida a partir do limite atingido pelos autores do *cânon*.

Um filósofo da arte como Monroe Beardsley (1981) define três qualidades da obra de arte que eventualmente a tornam capaz de induzir uma experiência estética existencialmente valorizável: *unidade, intensidade e complexidade*.

Pense-se em grandes cineastas como Orson Wells ou Jacques Tati, por exemplo. Em qualquer dos seus filmes são precisamente essas características que sobressaem e os permitem identificar.

A *unidade* remete para a autoria. O autor é o princípio unificador da obra. A *complexidade* desta é o que permite nomeadamente a discursividade crítica inesgotável, bem como uma experiência sempre renovada por parte do espectador. Cada vez que se vê o filme, vê-se sempre algo de novo. Será porventura isso que faz de uma obra singular um clássico e justifica a sua inserção no *cânon*.

Deve também acrescentar, aliás, que a experiência proporcionada pelo cinema não se limita à sua receção passiva, mas integra toda a discursividade conversacional que, como forma de sociabilidade, o filme pode desencadear. Habermas (2003) cunhou uma acertada expressão para o designar: “a crítica como conversação”.

Não sabemos o que o futuro do cinema será. Mas sabemos que ele não terá futuro que preste sem o reconhecimento do seu passado.

REFERÊNCIAS

BEARDSLEY, Monroe. **Aesthetics**: Problems in the Philosophy of Criticism. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1981.

BARTHES, Roland. Introduction à l'analyse structurale des récits. **Communications**. n. 8. 1966, p. 1-27.

BLOOM, Harold. **The Western Canon**: The Books and School of the Ages. New York: Harcourt Brace, 1994.

BORDWELL, David. **Narration in the Fiction Film**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985.

CAVELL, Stanley. **The World Viewed**: Reflections on the Ontology of Film. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

HABERMAS, Jurgen. **Mudança estrutural na esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

FERREIRA, Vergílio. Do não progresso na arte. In: FERREIRA, Vergílio. **Do mundo original**. Lisboa: Quetzal, 2009.

FAP REVISTA CIENTÍFICA 18

cinema
experiência
dança
exposição

subjetividades

II Cinema, Experiência e
Subjetividades: ensaios com o
espectador

IMAGENS-QUE-ESTÃO-AÍ: A MONTAGEM E O ESPECTADOR EM UMA PESQUISA COM EDUCAÇÃO (2017)¹Cezar Migliorin²Isaac Pipano Alcantarilla³

Resumo: Este ensaio se insere na longa tradição dos cineastas que refletiram sobre o cinema, as artes e o mundo através de suas próprias obras. Não se trata de um texto crítico sobre um filme, mas de uma pesquisa sobre a montagem e o lugar do espectador a partir de questões ligadas à educação que antecedem o filme e a ele não se limitam. É através do filme que discutimos problemas entre a montagem – mais especificamente de *imagens-que-estão-aí* – e as formas de engajamento subjetivo nas imagens.

Palavra-Chave: Montagem. Engajamento. Espectador. Educação.

1 Filme de 50 minutos produzido em 2017 no Laboratório Kumã de Experimentação e Pesquisa em Imagem e Som – Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://vimeo.com/218567128>.

2 Doutor pela UFRJ e Sorbonne Nouvelle, na França, com pós-doutorado pela University of Roehampton, na Inglaterra. Professor do Departamento de Cinema e membro do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual na UFF. Coordenador do projeto nacional de cinema, educação e direitos humanos: *Inventar com a Diferença*. Foi professor visitante na Universidade de Salzburg na Áustria e na Universidade Louis Loumière - Lyon II, na França. Foi presidente da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. Organizador do livro *Ensaio no Real: o documentário brasileiro hoje* (2010), autor do livro *A menina* (2014) e *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá* (2015), todos editados pela Ed. Azougue - e do livro *Cartas sem resposta* (2015), pela Ed. Autêntica. E-mail: migliorin@gmail.com

3 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense com estágio sanduíche na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (CAPES/PDSE). Um dos idealizadores do projeto *Inventar com a Diferença - Cinema, Educação e Direitos Humanos*. Atualmente, vem dedicando-se a pesquisas sobre os modos de produção da subjetividade da infância e suas relações com as teorias do cinema, com foco em trabalhos realizados em escolas públicas no Brasil e na França.

**IMAGES-THAT-ARE-THERE: FILM MONTAGE AND THE SPECTATOR IN A
RESEARCH ON “*EDUCATION*” (2017)**

**Cezar Migliorin
Isaac Pipano Alcantarilla**

Abstract: This essay is related to the long tradition of filmmakers who reflected on cinema, arts and the world through their own works, films and images. This is not a critical text about a film, but a research on the montage and the place of the spectator concerning to education. Questions that precede the film and it is not limited to it. It is through the film that we discuss problems between the montage - more specifically of *images-that-are-there* - and the forms of subjective engagement on images.

Keywords: Montage. Engagement. Spectator. Education.

A prática com as imagens produz uma mobilização singular para a pesquisa e para a política. Em 2017, realizamos um filme de 50 minutos sobre o estado da educação no país, intitulado *Educação*. Um filme de montagem, composto apenas por imagens e sons encontrados em arquivos de emissoras de TV, *Youtube* e redes sociais. O filme coloca em diálogo diferentes atores da política, do espetáculo, do mercado e da educação, todos eles em falas públicas. Em 2017, realizamos mais de quarenta projeções em cinemas, escolas, centros culturais, bibliotecas e universidades em alguns estados do país, com cerca de 2.500 espectadores. Todas as sessões foram gratuitas e seguidas de debates. É a partir desses encontros e conversas que gostaríamos de pensar algumas questões ligadas à montagem no cinema, especificamente do documentário que trabalha com *imagens-que-estão-aí*.

Uma premissa: trata-se de um filme político. O que isso quer dizer? O filme expressa nas imagens o desejo de participar dos debates em torno das formas de circulação de discursos, práticas e organizações da comunidade. O filme está assim engajado em questões contemporâneas que atravessam as operações dos poderes e os modos de vida. Em nossa perspectiva política, participar do debate não é uma prática prescritiva ou de mera explicitação de discursos; trata-se, justamente, da possibilidade de o cinema dar a ver e sentir o que se faz e se pensa em torno da educação. Falar sobre educação no país é falar de uma disputa, de operações econômicas, discursivas e afetivas que mobilizam múltiplos atores. Este seria o desafio do filme: habitar essa disputa.

Entre a pesquisa e a operação com imagens, mergulhar no mundo da educação é também encontrar inimigos: grandes operadores comerciais, sujeitos e instituições que não se constroem em incrementar tentativas monopolizantes no campo da educação privada e pública, mídias que celebram o medo e difundem estratégias de controle e disciplina policialesca, práticas de ataque ao que é público e comum. Pois o que pode o cinema diante desses inimigos?

MÁQUINA DE NATURALIZAÇÃO

Em 22 de Outubro de 2016, a revista *Veja* publicou uma matéria⁴ revelando um sistema de manipulação do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), feita por universidades privadas de São Paulo – Unip e Uninove. No site da revista, um vídeo trazia uma gravação feita por um professor em uma reunião com diretores de uma dessas universidades. Na ocasião, uma diretora explicava como os resultados dos alunos deveriam ser manipulados para que a nota da universidade no Enade atingisse os resultados esperados. Durante algum tempo, esse vídeo fez idas e vindas na montagem de nosso filme, até que uma máxima colocada por Harun Farocki (apud DE GENARO; CALLOU, 2017, p. 197) veio nos dar o norte da montagem: o capitalismo não tem nada a esconder. No jornalismo, palestras, entrevistas e publicidades, tudo era dito. As imagens e falas públicas dos diversos atores que operam na educação não tinham nada a esconder. As reais intenções dos mercados e políticos estavam explícitas. Se assim é, por que usar uma única imagem feita de maneira não autorizada? Por que usar uma fala que não pressupunha um espectador com quem se compartilha um certo mundo comum?

O vídeo que o professor enviara à *Revista Veja* não entrou em nosso filme. Nossa opção por trabalhar apenas com falas públicas estava feita. O campo de disputa na educação é extremamente complexo e com legalidades e poderes que apontam para as mais perversas lógicas éticas, sem que nada de ilegal ou escondido precise ser trazido à tona. Trabalhamos com *imagens-que-estão-aí*.

Na montagem de um documentário, as imagens de arquivo, de terceiros ou simplesmente desviadas de suas funções originais, ao mesmo tempo em que representam algo, se constituem também a partir de seu lugar discursivo. Essas imagens são necessariamente compostas por uma representação e por um lugar de representação. Por vezes, este lugar é mais importante que a própria representação. Numa matéria do *Fantástico*, por exemplo, sobre as ocupações das escolas paulistas, era essa materialidade da imagem e o papel dos emissores que ganhava prevalência em nossa montagem. Na reportagem da Globo, com duração de 5 minutos e 10 segundos, nos primeiros 20 planos, a

4 A matéria está disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/mec-abre-investigacao-sobre-manipulacao-de-notas-do-enade/>

escola ocupada é retratada como uma prisão, de forma a confundir o universo da ocupação com um imaginário acerca dos jovens internos em Centros Socioeducativos: os olhos não são mostrados e os rostos são cobertos com máscaras gráficas, os estudantes são filmados em silhueta, as grades são colocadas em primeiro plano, as legendas preservam os eventuais “erros” na fala dos estudantes e oito dos 20 planos iniciais mostram cadeados. Toda uma estratégia de criminalização através da imagem, frequentemente utilizada contra jovens em conflito com a lei, é aqui empregada agora sobre estudantes que estão ocupando uma escola. Neste caso, desejávamos essa imagem no filme justamente para podermos expor um contraste entre o princípio preconceituoso e discriminatório do jornalismo do *Fantástico* e a força política dos jovens em outras imagens de ocupação. As opções de montagem e filmagem da emissora não seriam acompanhadas de uma narração ou de qualquer elemento exterior à relação mesmo entre diferentes imagens acerca das ocupações que viesse a explicar as intenções da Globo.

Como o filme está repleto de imagens do jornalismo, uma questão que se evidencia são os modos de organizar sujeitos e sensibilidades a partir de opções estéticas, como nesse exemplo do *Fantástico*, mas, mais do que isso, o jornalismo se apresenta como uma *máquina de naturalização*. Toda e qualquer violência, quando adentra o formato utilizado pelas emissoras de televisão, torna-se aceitável, organizável, possível. É assim que uniformes com chips que localizam estudantes ou escolas que estão sob o comando da Polícia Militar se tornam apenas mais uma forma de gerir a educação no país, sem causar espanto em ninguém. Para que essa naturalização se efetive, o jornalismo faz falar. Há sempre um estudante, uma mãe, um especialista ou um professor para corroborar toda e qualquer tese. Naturalizar e fazer falar, eis a máquina jornalística.

Diferentemente de um cinema militante que explicita rapidamente seu lugar em relação a uma causa ou um espectro ideológico, imaginamos que isso não deveria acontecer em *Educação*. O que significa isso? Duas coisas. A primeira, é que não poderíamos perder espectadores que se distanciam de nós, ética e ideologicamente. A segunda é que o espectador deveria ser convidado a se perguntar sobre cada sequência do filme: como me posiciono diante do que o filme me mostra?

Para que isso pudesse se efetivar, começamos o *Educação* produzindo um estranhamento. A primeira sequência é um vídeo feito em frente à Escola Dr. Clybas Pinto Ferraz, em Assis, interior de São Paulo, em que uma oficial de justiça tenta desocupar a escola. Não há violência, propriamente, apenas um extremo legalismo e um enorme desejo de cumprimento da ordem, mesmo que isso se desdobre no emprego de força policial, enquanto os estudantes esbanjam desejo pela escola, força retórica e perspicácia. Este impressionante plano-sequência de 30 minutos é dividido no filme em três partes. Em nossa montagem, ele é o primeiro e o último plano, além de aparecer na metade do filme. A abertura de *Educação* rapidamente mobiliza os espectadores que de alguma maneira apoiaram as ocupações. Em seguida, vemos um vídeo destinado à formação de professores pela Fundação Lemann, a fundação para educação criada pelo homem mais rico do país. Em constrangedores 45 segundos, uma voz em *off* apoiada por cartelas explica como desenvolver um debate em sala de aula. Na imagem seguinte, o vídeo da fundação mostra uma sala de aula em plano geral, com som mal captado, exigindo a utilização de legendas, em que a professora segue as recomendações do “tutorial”, mas nenhum debate acontece. Pelo contrário, tudo depende de perguntas quase autoritárias da professora, às quais os estudantes respondem sem entusiasmo, de maneira monocórdica. Uma vez que apenas apresentamos essa imagem, da mesma maneira que mostramos a tentativa de desocupação da Escola Clybas, a dúvida no espectador está instaurada: devo me engajar nesta imagem? O filme apoia este tutorial embaraçoso feito pela fundação Lemann? A montagem opera assim um não lugar para o filme - pelo menos em seu início - exigindo que o espectador se interrogue sobre como se posicionar sobre cada sequência, dado que não basta apenas acompanhar um posicionamento do próprio filme, uma vez que este posicionamento não é evidente.

MONTAGEM-VIRAL

Em debate acontecido em Belo Horizonte, na UFMG, um estudante⁵ disse ter visto no efeito de montagem de *Educação* a introdução de um vírus que contamina todas as outras imagens. Uma *montagem-viral*, poderíamos dizer. Uma montagem que convoca

5 Gustavo Mota Alves

os espectadores para o embate com o cinismo midiático ou com os grandes operadores da educação. O embate se faz assim no fora-de-campo, através das formas com que as imagens da mídia são atravessadas por um problema, por uma opacidade que convoca os espectadores, por uma doença que as torna menos operantes. Mas, para que esse embate com o cinismo se dê com o que está fora-de-campo, é preciso uma grande confiança no espectador.

O que é então esta confiança no espectador? É acreditar em sua capacidade de comparar, fazer associações, se colocar diante das imagens, ser afetado, rejeitar gestos e discursos. A abordagem crítica das imagens não vem de uma fala organizada pelo filme, mas da capacidade dos espectadores em operar intelectual e sensivelmente com as imagens. Entretanto, tal abordagem não acontece sem que o filme force um distanciamento, um estranhamento em relação às imagens. É preciso contaminar as imagens do filme de uma dúvida que atravessa a camada discursiva e nos coloca em contato com suas construções e operações. Um vírus que ressoa por todos os lados e nos interroga sobre a saúde das imagens.

Para que isso acontecesse em relação à matéria do *Fantástico* acima descrita, por exemplo, a mesma foi antecedida por uma entrevista com o secretário de educação do estado de São Paulo, o principal agente público das mudanças e fechamento das escolas, que acabaram por mobilizar as ocupações em mais de 200 unidades no estado, em 2015. Nesta longa entrevista para o *Bom Dia Brasil*, optamos por uma montagem que explicita suas operações – a única no filme. À diferença das outras matérias e vídeos colhidos no *Youtube*, utilizados integralmente ou quase, neste bloco do filme optamos por muitos cortes que davam ênfase a três aspectos da fala do secretário: a necessidade de ter dados dos usuários dos serviços públicos – pais e alunos; a centralidade desses dados nas decisões da secretaria; a lógica do medo como afeto fundamental nas decisões do Estado. Tecnicamente, a opção de montagem foi produzir diversos *jump cuts* na fala do secretário sem alterar a cronologia, enfatizando a repetição do texto “os dados da secretaria” em inúmeros momentos ao longo da entrevista. Poderíamos dizer que, apesar do efeito cômico, não mudamos a essência do discurso do secretário.

O respeito à lógica discursiva de cada personagem era parte de nosso princípio de montagem. Entretanto, nesta montagem-viral, as opções estéticas, como elemento constituinte das práticas do jornalismo, da publicidade e da mídia em geral vêm para o primeiro plano. O que mostrávamos não eram informações sobre educação, mas opções estético-discursivas constituintes do que se diz e pensa sobre educação. Se eram as imagens em si que ganhavam importância no filme, a reportagem do *Fantástico* poderia aparecer em nossa montagem sem ser naturalizada, algo que nos parece só funcionar se o pacto crítico-reflexivo estiver posto – graças ao vírus que contamina todas as imagens. Se tivermos sucesso, quando os espectadores estiverem diante dessa matéria, as informações ali contidas não estarão separadas de uma relação crítica com as formas de organização das imagens e representação dos sujeitos. É na relação do espectador com cada imagem de maneira singular que é possível um engajamento crítico com o próprio filme.

E O QUE DIRÃO OS “INIMIGOS”?

Como sabemos, o cinema é frágil nas formas de fazer política, de intervir no real. Como nos foi frequentemente perguntado em debates: e para o espectador que concorda com a criminalização das ocupações ou com o viés neoliberal que atravessa a educação, não é um problema o filme não ser explícito em suas denúncias? Não é um problema tanta confiança nesse espectador pressuposto? Primeiramente, como adiantamos, não podíamos perder nenhum espectador, ou seja, gostaríamos de nos distanciar do cinema que produz imagens para os que já compartilham a causa. Esse cinema militante frequentemente parte da separação entre “nós e eles” e torna-se um cinema apaziguado, falando apenas com os seus. Em segundo lugar, aqueles que confiam no argumento da educação como produto não acreditarão mais ou menos nessa hipótese por conta do filme. Nos parece que a própria curiosidade em saber o que dizem nossos “inimigos”, certos espectadores, no caso, pressupõe que o filme pode afetar aqueles que, pelo menos na micropolítica, estão distantes de nós.

Se, num primeiro momento, o filme não faz opções declaradas em relação a campos ideológicos ou partidários, um dos posicionamentos centrais é a explicitação desses consensos se forjando entre diferentes mídias e sujeitos discursivos. Trata-se

de, através da aproximação entre falas, dar a ver linhas de continuidade entre formas discursivas e estéticas que organizam o campo da educação, sem que o filme precise se colocar como emissor de palavras de ordem. O que a montagem viral faz, então, é menos se contrapor aos inimigos do que deixá-los falar. Mas, à diferença do falar naturalizante que se dá no jornalismo e na mídia como um todo, aqui, tanto o deslocamento para a sala de cinema, quanto a montagem com outros discursos, nos convidam efetivamente a ouvir e problematizar o que é dito. Uma montagem inventa formas de escuta.

Uma das aproximações que o filme produz se situa entre dois discursos que costumamos ver como distantes: o senador Magno Malta (PR/ES) e o ex-secretário de Educação do município de São Paulo, Mário Sergio Cortella. Ao comentar questões específicas sobre a educação em plenário, o senador diz: “quem educa é pai e mãe, escola abre caminho para o conhecimento”. Cortella, por sua vez, em programa de rádio, vai na mesma toada: “Um pai me perguntava: - O que a família pode fazer para ajudar a escola na educação dos nossos filhos? Eu disse: - Olha, pai, há uma inversão na tua questão, não é a família que ajuda a escola na educação dos teus filhos; é o contrário, é a escola que ajuda tua família na educação dos teus filhos fazendo escolarização”. O senador pelo menos tem a vantagem de ser mais direto quando se trata de centralizar a educação em papai e mamãe. Ambos se inserem no conservadorismo que apaga a importância da comunidade e sacrifica os que não têm o clube, o professor particular, a rede familiar e o emprego com carteira assinada e quatro meses de licença maternidade. Nesse deslocamento simplório que retira a educação do espaço comum para centralizá-la na família, não só se sacrifica os pobres, impossibilitados de passar mais tempo com seus filhos por conta das muitas horas de transporte e frequentes jornadas duplas, como coloca a educação no familiarismo que isola os sujeitos das formas das circulações do desejo e da própria política. Enquanto o senador usa essa centralidade familiar para difundir sua homofobia, Cortella semeia o mesmo campo fomentando discursos que se afirmam marcando uma oposição entre família e mundo. Tal oposição esvazia a construção social do comum e a dimensão coletiva das formas de ser, sobrecodificando os sujeitos a partir do viés familiarista que esmaga o que vem de fora. No fundo, esmaga a alteridade. Com tom filosófico, o familiarismo de

Cortella se explicita na aproximação que a montagem faz com o discurso estrategicamente preconceituoso do senador Malta. Aqui, mais uma vez, basta deixar o inimigo falar para que seu posicionamento se revele.

Montar e deixar falar. É assim que uma montagem nos mostra que não se mede o engajamento com um filme ou discurso através de uma métrica. Dito de outra maneira, em um filme em que múltiplos discursos sobre determinado assunto são apresentados, não é através de uma medição temporal que conhecemos o ponto-de-vista da obra. Como temos visto, os posicionamentos políticos e estéticos do filme aparecem pelos gestos de aproximação, tensionamento, linhas de continuidade e deslocamento. Um filme deve ainda lidar com naturezas distintas de intervenção no real. No caso de *Educação*, uma ocupação de escola não é “o outro lado do sistema financeiro”. Trata-se de outra intensidade e não de uma disputa entre quem tem mais força. A estratégia de resistência aos superpoderes do capital é *menor*, é micropolítica, é artística e não de oposição direta apenas – como gostaria o próprio capital.

Interessa-nos aqui as formas como a montagem viral se esquivava da montagem por oposição: da montagem de enfrentamento direto ou aquela que pretende mostrar “os dois lados” de um determinado acontecimento. Montar por oposição ou por tentativa de totalidade a partir de dois “lados” é uma maneira de dizer que o mundo se divide em lados que formam uma unidade totalizante e que ao espectador basta escolher um lado. Ou seja, por oposição, a montagem acaba por legitimar o que não deveria ter legitimidade alguma – um discurso homofóbico, um gesto fascista, a militarização da educação, etc. Por oposição se corre o risco de legitimar o inimigo. Trazer “outro lado” para o embate acabaria por retirar o vírus que a montagem traz desnaturalizando as imagens. As imagens na montagem viral não se organizam entre saudáveis ou não, mas como imagens que devem ser analisadas. Se podemos ainda falar em confronto, trata-se de um confronto de *mise en scène*. “Filmar o outro é confrontar a minha *mise en scène* com a do outro”, escreveu Comolli (2004, p. 214). Em *Educação*, a ordem do estúdio, da máquina jornalística e dos microfones que não captam nada além da fala, se confronta com a câmera-corpo dos manifestantes, com a instabilidade de quem filma como um ato de resistência. Aqui “filmamos” todos, deixando essas *mise en scènes* se tensionarem, deixando suas estratégias e engajamentos subirem à superfície.

Ainda como insiste Comolli: “não se escapa à televisão. E se há algo sobre o cinema a ser ensinado hoje, e antes de tudo sobre o documentário, é justamente isso, que ele se separa no fundo dessa espécie de totalitarismo televisual, ao qual ele tenta desesperadamente resistir, opor à lógica e à moral do cinema” (ibidem, p. 569). Talvez o desespero da montagem viral seja justamente a necessidade de fazer os vírus atravessarem todas as imagens, mesmo aquelas que poderíamos julgar saudáveis – mas como desnaturalizar a TV e se ater a um fundamento de saúde?

O CONSENSO QUE ELIMINA O PRESENTE

Neste trânsito entre campos ideológicos, ao espectador não é dado o conforto do bom lugar em relação às imagens. A montagem aproxima falas que fazem parte de discursos consensuais na educação – frequentemente nossos também – e que são repetidos por diferentes atores sem que suas premissas sejam questionadas. É o caso, por exemplo, da ideia de que a educação hoje no país vive uma esquizofrenia entre três tempos: “A escola é do século XIX, o professor do século XX e o aluno do século XXI”. Esta mesma frase é repetida por Viviane Senna, diretora do Instituto Ayrton Senna; por Jorge Dória, prefeito de São Paulo, que nos diz que agora os alunos “têm que aprender com *tablet*”; e o então ministro da educação do PT, Aloísio Mercadante. Tal consenso é desdobramento de proposição maior: a escola deve avançar e preparar para o futuro. Por um lado, essa reiterada frase sobre os três tempos, cada um associado a um dos atores basilares da educação – alunos, professores e escolas –, esvazia uma das riquezas da escola que é, justamente, a possibilidade de transitar entre tempos e estar simultaneamente em diferentes séculos, fazendo mediações entre tradições, conhecimentos e invenções; por outro, a proposição aposta em uma escola que se esquivava do presente.

O comentário que se segue não deixa de ser influenciado por Jacques Rancière que, em seus escritos⁶, enfatiza que a democracia não é um projeto de futuro, mas algo que se efetiva ou não no presente das formas de circulação do conhecimento, nos modos de troca da palavra e nas maneiras de dizer sobre o tempo. Em *Educação*, uma matéria da TV Record aborda a instalação de câmeras de monitoramento em uma escola. Um dos

⁶ Sobretudo nos livros *O Mestre Ignorante* e *O desentendimento*.

professores entrevistados nos diz: “o ideal seria que as escolas não tivessem muros, que as escolas fossem totalmente democráticas, mas a gente sabe que isso não é possível”. Em outra escola, privada desta vez, a diretora – que faz parte de um projeto pedagógico cuja matriz está no ensino em inglês, comenta: “o nosso foco tá lá na frente, em preparar bem um jovem para entrar no mercado de trabalho, já com um diferencial, que é o da língua inglesa”. Em casos como estes, explicita-se uma abstração do presente que privilegia uma teleologia na ordem educacional. Não importa o que fazemos agora, podemos ser não democráticos, autoritários, apostar no controle e no medo, porque, lá na frente, no futuro, quando não estivermos mais na escola, colheremos os frutos. É tal ordem temporal que se presta a sempre adiar o mundo desejado, que sustenta a impossibilidade de a escola já ser o mundo que desejamos, de os alunos já agirem nas necessidades e criações do presente. Entre os grandes operadores das políticas públicas – ministros, prefeitos, operadores de Ongs – e os professores que emprestam suas palavras e corpos ao jornalismo, um consenso se faz: a escola pode adiar a democracia.

Voltando à continuidade entre discursos, uma das críticas que recebemos foi de que, ao aproximarmos personagens como Dória, Mercadante e Viviane Senna dizendo a mesma coisa, esvaziamos as diferenças que existem entre eles, como se o filme produzisse uma homogeneização entre o que é diferente. Ora, tal crítica apenas se sustenta, mais uma vez, na descrença no espectador. Não duvidamos das diferenças entre esses personagens, assim como sabemos que o espectador também sabe as reconhecer – eventualmente preferindo o Dória ao Mercadante – entretanto, o que se explicita é como o mundo da educação é pródigo na criação de consensos transideológicos. Naquele momento, sobre aquele tema, personagens políticos muito diferentes se unem, o que nos parece importante, no caso, para pensarmos o papel da tecnologia na educação e os interesses que os unem.

UM ETHOS

Ter a educação como tema central do documentário, mais do que trabalhar e delimitar um tema, significa puxar fios que expressem a sociedade contemporânea por meio da educação. Tal efeito foi algo que apenas *a posteriori* pudemos identificar no filme. O que se diz e se demanda da educação acaba por explicitar um *ethos* contemporâneo.

Uma lógica dos modos de ser que atravessa sujeitos, ideologias, posições políticas e classes sociais. Pela educação apresenta-se o que se naturaliza como enunciados no mundo contemporâneo. O filme não parte assim de uma tese a ser comprovada, mas é na articulação entre as *imagens-que-estão-aí* que se esboça tanto as forças e poderes em operação, como um *ethos* compartilhável que nos atravessa. Como se a nós, espectadores dessa montagem, nos chegasse também o que somos. Tal *ethos* está na importância do aprendizado em inglês; na centralidade da segurança como antídoto ao medo que atravessa pais, professores e comunidades; na importância do “destacar-se da multidão” e na centralidade individual típica de um consenso neoliberal; na lógica de ganhar sempre, mesmo em detrimento do que é público. As *imagens-que-estão-aí* produzem e reproduzem um campo privilegiado de exposição e disputa desse *ethos*.

As opções de corte, continuidade, contraponto, choque ou ironia encontram um público e interrogam essas imagens, atravessam-nas por uma dúvida sobre seus discursos e estéticas; eis a maneira de enfrentamento à produção desse *ethos*. Diríamos que dois pontos são aqui importantes no encontro do filme com o espectador. O primeiro é a força do cinema. Quando as *imagens-que-estão-aí* habitam nosso mundo de maneira intensa, o deslocamento para o cinema parece ter uma potência constantemente renovada. A noção de potência não é aqui gratuita. O deslocamento do *YouTube* para grandes telas, como a do CineArte UFF ou do Estação Botafogo, cinemas onde exibimos o filme, faz com que essas imagens existam, se tornem objetos interrogáveis, presentes e visíveis; potencializadas, uma vez que não se trata de dizer mais do mesmo, mas de encontrar nas imagens e nas relações entre elas algo que escapa ao domínio de qualquer dos atores envolvidos com a fabricação dessas imagens. Diante delas, o que faço? Tal deslocamento não basta, é preciso montar.

Nesse trabalho, a montagem transitava entre certezas e perturbações. Por um lado, a certeza: não é possível pensar a educação e o país sem a intensa participação dos estudantes – são com imagens deles e feitas por eles que essa certeza se evidencia; por outro, as perturbações que a montagem-viral traz para as imagens convidam os espectadores a uma escuta e a uma visão singular sobre o que conhecem. Seria preciso assim retornar às imagens do jornalismo e da televisão inventando outras conexões que

permitiriam, como Comolli ataca, retirar os espectadores do “mau lugar” desejado por elas. Mau lugar confortável que elimina as possibilidades de engajamento e produção com as imagens, separando o espectador de seu próprio trabalho reflexivo, do confronto entre as formas de fazer ver e pensar. Saúde e conforto são garantias que a montagem naturalizante precisa dar para funcionar sem riscos de doença.

O vírus é um desvio na saúde; quando o corpo dói, finalmente olhamos para ele.

REFERÊNCIAS

COMOLLI, Jean-Louis. **Voir et pouvoir**. L'innocence perdue: cinéma, télévision, fiction, documentaire. Éditions Verdier, 2004.

DE GENARO, Ednei; CALLOU, Hermano. “A máquina sempre quer algo de você”. Entrevista com Harun Farocki. **Devires** – Cinema e Humanidades. vol. 12, n. 1, p. 188-201, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **O desentendimento** – política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

“UMA DELICADEZA INTRÍNSECA QUE PERMEAVA O AMBIENTE”: EXPERIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO NA RECEPÇÃO DE *ROCCO E SEUS IRMÃOS*, DE LUCHINO VISCONTI

Beatriz Avila Vasconcelos¹

Resumo: Trato aqui de experiências que as pessoas têm como espectadoras de cinema, tendo como foco os modos de o cinema tocar essas pessoas, comprometê-las consigo mesmas como sujeitos que veem. Busco em relatos de espectadores, mais do que nas teorias sobre o espectador, o ponto de mirada, ainda que eu valorize também um certo diálogo com autores que me permitem uma maior reflexão acerca da experiência e da formação do espectador. Assim, Walter Benjamin (2012) e Jorge Larrosa (2002, 2016) ajudam-me a pensar o conceito de experiência e o papel da subjetividade naquilo que se constitui em uma experiência para nós; Alain Bergala (2008) traz este conceito para o centro da formação do espectador, e Jacques Rancière (2011, 2015), Adriana Fresquet (2013) e Cezar Migliorin (2010, 2015) me dão suporte para pensar a experiência do cinema como um ato de transformação e autoformação do sujeito em um espectador emancipado. Mas são nas palavras de experiências compartilhadas por um grupo de espectadores sobre o filme *Rocco e seus Irmãos* (Luchino Visconti, 1960) que terei minha fonte principal para contemplar formas de experienciar um filme, bem como o papel da subjetividade na abertura a um olhar emancipado na relação do sujeito com a obra. Este artigo é dedicado a estas pessoas.

Palavras-chave: Cinema. Experiência. Espectador Emancipado. Estudos da Recepção.

¹ Doutora em Letras Clássicas pela Universidade Humboldt, de Berlim. Professora do curso de Letras da Unespar – Campus Paranaguá. Atua na formação de leitores de literatura e de cinema como uma das coordenadoras do Projeto de Extensão Fora das Grades: literatura e cinema como prazer e liberdade. Coordena o grupo de estudos CiGNO – Cinema e Significação. É membro do Cinecriare – Cinema: Criação e Reflexão (CNPq/Unespar). Desenvolve pesquisas no campo dos Estudos da Recepção, da formação de espectadores e das relações entre literatura e cinema, com foco atualmente na presença do poético no cinema de Andrei Tarkovski.

“AN INTRINSIC KINDNESS SURROUNDING THE SETTING”: EXPERIENCE AND THE
RECEPTION OF *ROCCO AND HIS BROTHERS* BY LUCHINO VISCONTI

Beatriz Avila Vasconcelos

Abstract: Here, I address people’s experience as film spectators, focusing on the modes through which Cinema touches those people, committing them to themselves as visual subjects of perception. My perspective builds on a set of spectators’ narratives, rather than on spectatorship theories, although I also engage in a brief dialogue with some authors that allow me to deepen my reflection on the issue of spectator’s experience and formation. Among those authors, Walter Benjamin (2012) and Jorge Larrosa (2002, 2016) throw light on the notion of experience and on the role of subjectivity in what constitutes an experience for us; Alain Bergala (2008) brings that notion to the core of spectators’ formation, and Jacques Rancière (2011, 2015), Adriana Fresquet (2013) and Cezar Migliorin (2010, 2015) help me to think of a filmic experience as an act of transformation and self-formation of a subject into an emancipated spectator. However, it is a set of narratives of experiences shared by a group of spectators of the film *Rocco and his Brothers* (Luchino Visconti, 1960), that comprises my main source to appreciate particular modes of experiencing a film, and, at the same time, to understand the role of subjectivity in the opening to an emancipated look in the subject’s relationship with the film. The present paper is dedicated to that group of people.

Keywords: Cinema. Experience. Emancipated Spectator. Reception Studies.

1 “DEVE-SE CONFRONTAR IDEIAS VAGAS COM IMAGENS CLARAS.”

A frase que introduz este artigo, escrita em uma das paredes do apartamento onde é locado *A Chinesa*, de Jean-Luc Godard (1967), ocorre-me como máxima de uma atitude de conhecimento que coincide tanto com o que o cinema pode oferecer a nós como lugar de visão, como com a ideia de uma pedagogia emancipadora, tal como tematizada por Jacques Rancière (2011), a partir da experiência de um professor chamado Joseph Jacotot. É esta pedagogia que está na base também da relação emancipadora do espectador com a obra (RANCIÈRE, 2015), tendo o cinema e os sujeitos que o experienciam como elemento central da narrativa. Esta pedagogia, ou forma de aprender, é fundada na experiência do espectador com a obra - nas “imagens claras” que perfazem sua experiência com o filme - e na não hierarquia das inteligências, produtora de ideias até por vezes muito claras aos que ensinam, porém geralmente muito vagas aos que aprendem. Não por acaso esta frase que dá título à introdução deste artigo surge em um filme que prenuncia as movimentações de Maio de 1968, quando as bases da educação tradicional eram solapadas por estudantes que pretendiam revolucioná-la, entre outras coisas, reivindicando a dissolução dos lugares hierarquizados das instituições de ensino tradicionais, como a universidade. Então começo eu também escrevendo essa frase na parede deste relato: “Deve-se confrontar ideias vagas com imagens claras”, buscando, neste confronto, a clara imagem daquilo que realmente foi vivido, que foi experienciado.

No resumo deste artigo, anunciei um coro de vozes com o qual pretendo lidar aqui. Mas no “baixo profundo” destas vozes, deixo soar também, subterraneamente, o contínuo de minha própria experiência como espectadora, uma vez que é a partir dela que o meu interesse pelas experiências de outros espectadores emerge, bem como os fundamentos de todo o trabalho que desenvolvo com a formação de espectadores. De todos os momentos de minha biografia de “cine-filha”, para usar a expressão de Serge Daney (FRESQUET, 2013, p. 46), o mais relevante deles certamente é o primeiro, aquele a partir do qual tudo o mais foi possível. Então volto às matinês de domingo do Cine-Teatro Real, cinema que frequentei assiduamente em Catalão, cidadezinha do interior de Goiás onde passei parte de minha infância até os 12 anos de idade, na segunda metade da década de 70 e início dos anos 80.

Figura 1 - Cine-Teatro Real, Catalão - GO



Fonte IBGE: sem data e sem autoria especificadas

Naquele bonito prédio *art déco*, que hoje serve como depósito de arroz, e que ficava a poucos metros de minha casa, em frente à praça central da cidade, eu assistia a muitos dos filmes que eram ali projetados e acessíveis à minha idade, passando por *Superman*, *Marcelino Pão e Vinho*, *Ben Hur*, filmes bíblicos, filmes de Jerry Lewis, musicais americanos, clássicos de Walt Disney, entre outros. As matinês de domingo do Cine-Real eram a minha única possibilidade de ver filmes, já que não havia ainda vídeo cassete, nem internet, e o acesso à TV na casa dos meus pais era muito restrito. Mas, de todos estes filmes, houve um que me proporcionou um tipo de experiência totalmente diferente daquela que eu havia tido com os filmes que vira até então. Foi *Irmão Sol, Irmã Lua*, de Franco Zeffirelli (1972), que se constrói em torno da vida de São Francisco, em uma luz macia e solar da qual me lembro até hoje. Lembro-me também muito bem de minha sensação quando este filme terminou e eu, ainda sentada em uma poltrona de madeira da plateia, mantinha-me em um estado de poderoso encantamento, por ter visto algo, para as minhas expectativas da época, inteiramente novo e inusitado, cheio de beleza e verdade. Desde então, aquele filme passou a ser para mim um parâmetro, o fundamento de uma busca. Era como se eu quisesse sempre reencontrar “aquele” filme, aquela beleza, aquela verdade.

Como uma Psiquê que viu o rosto proibido de seu Eros², eu passei a vagar desde então em busca de um reencontro com aquela visão pela qual eu fatalmente me apaixonara. Aquele encantamento e elevação que senti no filme de Zefirelli aos meus 11 anos de idade passaram a ser para mim uma busca por um reencontro que o cinema me prometia. Bergala fala sobre este fulminante primeiro encontro com o cinema:

Todos os cinéfilos se recordam dos filmes que inscreveram em seus corpos o seu amor pelo cinema. Esses filmes não têm necessariamente uma relação direta com o cinema que viriam a apreciar mais tarde. [...] O que se deu naquele momento, como um big bang, não resulta de nenhuma distinção de gosto ou de cultura, mas participa do Encontro, no que ele tem de único, imprevisível e fulminante. O encontro se dá na certeza instantânea, à qual se referem Schefer e Daney, de que aquele filme, que me esperava, sabe alguma coisa de minha enigmática relação com o mundo que eu mesmo ignoro, e o guarda em si como um segredo a ser decifrado. (BERGALA, 2008, p. 59-60)

Então, após este “big bang do Encontro” eu estava fulminada pelo cinema, e, se posso resumir o resto de minha biografia como espectadora em uma única frase, eu escolherei essa: no mais, foi sempre a busca “daquele filme”. “Aquele filme” tornou-se muitos e todos “aqueles filmes” que marcaram minha biografia de espectadora dos 11 aos 25 anos mais ou menos (filmes de autores como Bergman, Fellini, Tarkovski, Vittorio de Sica, Chaplin, Rossellini, Ozu, Mizoguchi, Herzog, entre outros, para citar os que mais ficaram), fizeram, para tomar emprestada novamente uma expressão de Serge Daney, o “núcleo duro dos filmes que assistiram à minha infância, ou melhor, à minha adolescência de cinéfil(a) inocente” (DANEY *apud* BERGALA, 2008, p. 59). Esses autores e seus filmes foram e continuam sendo o cerne do cine real de minha vida.

2 O mito de Eros e Psiquê, tal como nos foi transmitido pelo relato de Apuleio, em seu romance *As Metamorfoses* (séc. II d.C.), traz-nos a história da princesa Psiquê, de beleza inigualável, por quem o deus Eros (ou Cupido, conforme os romanos o chamavam) se apaixonou perdidamente. Levando-a para seu palácio, ali o casal vive uma vida de amores e encantamento, sob a condição de que Psiquê não possa jamais ver o rosto de seu amado, que vinha apenas na escuridão da noite fazer amor com ela. Um dia, incitada por suas irmãs maldosas que acreditavam ser o marido de Psiquê um monstro, Psiquê trai o amado e aproxima uma lamparina de seu rosto. A luz revela a ela o rosto de um jovem de tal beleza que a paixão de Psiquê pelo deus apenas incandesce ainda mais. O jovem deus, porém, irado com a traição da esposa, evolou-se, desaparecendo de sua vista. Toda a saga de Psiquê é, então, por-se em perambulação em busca de seu amado e sofrer todas as agruras para encontrar novamente aquela visão magnífica por quem seu coração passara a arder.

Esta minha epifania no Cine-Teatro Real de Catalão certamente tem tudo de ficcional que uma memória autobiográfica pode ter. Mas o encantamento com aquele filme e com os que vieram depois é o único lugar autêntico de onde posso me colocar em contato com outros espectadores. Por isto este meu relato autobiográfico importa, para agora passar a outras vozes, sem me ocultar nelas.

Em 2016, realizei a projeção de alguns filmes clássicos, entre eles *Persona* (Ingmar Bergman, 1966), *Stromboli* (Roberto Rossellini, 1950), *Um dia muito especial* (Ettore Scola, 1977), e *Rocco e seus Irmãos* (Luchino Visconti, 1960), para um grupo de pessoas em Paranaguá - PR, em sua maior parte estudantes, participantes do Projeto de Extensão “Fora das Grades: literatura e cinema como prazer e liberdade”, que coordeno, juntamente com a professora Cristian Pagoto, na Unespar – *Campus* de Paranaguá. Criado em 2011, o Projeto Fora das Grades vem buscando trilhar caminhos de formação de leitores de literatura e de cinema, entre estudantes e pessoas da comunidade, por via de uma experiência direta com as obras, valorizando suas percepções e subjetividades, e não a instrução, como via de conhecimento da arte.

Como com a leitura de uma obra literária, ao ver um filme todos posicionam-se diante da tela como espectadores, não há mestre, não há aluno, há apenas a obra que liga nossas vontades de ver, de conhecer e de compartilhar. Seguimos, assim, de início intuitivamente, a senda da pedagogia emancipadora de Rancière (2011), na tentativa de fundar condições para que cada um se fizesse mestre de si mesmo. Para Rancière (2011, p. 11-12), o ignorante não precisa “superar” sua ignorância apropriando-se do saber do mestre - este seria o caminho do embrutecimento, criador de desigualdades insuperáveis - mas apenas apreender, na relação entre o que ele sabe e o que ele ignora, um mais além. Ali, fora das grades, colocamo-nos todos em condição de igualdade, na medida em que a obra passa a ser nossa mestra e a nossa experiência subjetiva o nosso ponto de partida para nos relacionarmos com ela. Trata-se de um caminho desafiador, distante das formas escolarizadas, as quais as instituições de ensino, entre elas a universidade, valorizam.

Eu havia começado a atividade cineclubista no Projeto em 2014, ainda não sabia muito bem como definir o repertório, a partir de que critérios, tinha muitas dúvidas sobre isso. Paranaguá é uma cidade ausente de cinemas, não possuindo nem salas comerciais

de exibição nem espaços que promovessem o contato com filmes fora do circuito comercial, com exceção de poucas e breves iniciativas. Para a maior parte dos participantes do Projeto, jovens de classe trabalhadora entre 18 e 30 anos, o horizonte de expectativas com relação ao cinema era marcado por filmes feitos para o grande público. O *modus* de relacionamento com o cinema era preponderantemente o do entretenimento, em uma narrativa e linguagem de esquemas clássicos e ritmo acelerado, com coisas “acontecendo” o tempo todo, orientando as emoções dos espectadores de maneira muito impositiva e, muitas vezes, assentadas em clichês, direcionando tudo para um final feliz. Muitos tinham dificuldade de aceitar filmes legendados, já que estavam acostumados a filmes dublados, normalmente vistos na TV ou em canais de *streaming*. Também filmes em preto e branco se constituíam para muitos deles em um tabu, significando filmes velhos e já ultrapassados ou chatos.

Em 2014, durante as sessões do Projeto realizadas à noite na faculdade, eu já havia projetado, para estudantes dos cursos noturnos, filmes com uma linguagem e uma narrativa de esquemas tendencialmente clássicos, porém com traços que eu acreditava capazes de fazer o público vivenciar algumas experiências novas, tais como como *Luzes da Cidade* e *Tempos Modernos* (Charles Chaplin, 1931 e 1936, respectivamente), *Amadeus* (Milos Forman, 1984), *O Carteiro e o Poeta* (Massimo Troisi, 1994), *Cinema Paradiso* (Giuseppe Tornatore, 1990), etc. Tais sessões, diferentes daquelas que posteriormente passei a organizar, eram realizadas no precário auditório da faculdade, reunindo um público maior de estudantes, mas que não eram participantes assíduos do Projeto. As condições de projeção eram péssimas, não tendo o auditório inclinação entre as fileiras, as cabeças atrapalhando a leitura das legendas, as tomadas não funcionando, o som ruim e muito improvisado. Ainda assim, foram filmes que marcaram muitas das pessoas que os viram, pois muitas vinham pedir para que fizéssemos mais sessões daquelas, expressando-nos seu maravilhamento. Em alguns olhos reconheci aquela potência do primeiro desvelamento do cinema. Lembro-me de uma estudante que veio me falar, com as bochechas muito vermelhas de emoção, que *Amadeus* era o filme mais lindo que ela tinha visto na vida. Então ousei projetar um clássico do neorealismo italiano, *Ladrões de Bicicleta* (Vittorio de Sica, 1948), e a acolhida já foi mais tensa, com muita gente em desconforto, saindo no meio do filme, olhando no celular,

ainda que um certo núcleo de pessoas também permanecesse, ali, ligadas e atingidas pelo filme. Entre os que me expressaram seu desconforto, ouvi declarações de que o filme era em preto e branco. Era triste demais. Era legendado. Um estudante me disse, com certa revolta: “Esse filme é como aqui em Paranaguá, onde tá cheio de ladrão de bicicleta, é a mesma coisa que a realidade!”, dando a esta palavra “realidade” um tom muito curioso de reprovação, como se o fato de a “realidade” ter surgido em um filme fosse algo realmente indevido. Um dos depoimentos que mais me marcou foi o de um estudante com um olhar cansado: “Do que adianta ver um filme em que um homem pobre busca desesperado a sua bicicleta e no fim não encontra?”. Todos esses depoimentos davam-me informações valiosas sobre as expectativas das pessoas com relação ao cinema, sobre o que elas buscavam ao ver filmes, sobre as experiências - de vida e do cinema - que tiveram até então. Por fim, por dificuldades técnicas de realização e falta de suporte da instituição, por incompreensão de alguns colegas, que viam nas sessões noturnas de cinema um estorvo para as aulas regulares, por meu próprio cansaço e abatimento perante aquele modelo de sessão de cinema, que ocorria de modo muito agitado e não permitia uma partilha mais aprofundada das experiências dos espectadores, resolvi cessar com as projeções noturnas, para a tristeza de muitos, inclusive de mim mesma. Eu estava esgotada, parecia ter vivido um naufrágio. Era tempo de parar, deixando, no repouso, emergir a visão de onde recomeçar.

Só um ano depois, em meados de 2015, retomei a atividade cineclubista no Projeto, mas aí em outro formato, mais intimista. As sessões ocorriam à tarde, reunindo um grupo menor de espectadores, em uma média de 10 a 15 pessoas. As projeções eram seguidas de uma conversa, que durava em torno de uma hora ou um pouco mais. Lembro-me da primeira destas exhibições, na Biblioteca Mário Lobo, em Paranaguá. Como o estabelecimento fechava às 18h e alguns ainda queriam continuar falando sobre o filme *A Cor Púrpura* (Steven Spielberg, 1986), terminamos a conversa nas escadarias externas da biblioteca, sob frio e garoa. Uma foto deste momento foi feita por um dos participantes:

Figura 2 - Participantes do Projeto Fora das Grades conversando sobre um filme nas escadarias da Biblioteca Mário Lobo - Paranaguá.



Foto: Carlos Augusto Almiron, 25/05/2015

Eram sempre conversas que revelavam um nível mais aprofundado de atenção por parte dos espectadores, uma disposição de estar com os filmes e de estarem uns com os outros, o que para mim era essencial. Os desconfortos continuavam a existir com relação a alguns filmes, mas eles eram enfrentados, vinham ao debate, eram pensados. Éramos um grupo, havia troca, e, ainda que um certo filme fosse difícil para um ou outro, as pessoas o assistiam em nome da partilha sensível com o grupo. O sentimento de comunidade me fortaleceu. Senti que quem estava ali estava em busca de algo para si mesmo. Houve então, de minha parte, o reconhecimento de uma igualdade de base que fundava aqueles encontros. Tratava-se daquela mesma igualdade de inteligências de que fala Rancière (2011) e que é a base para o que ele vai chamar de pedagogia emancipadora. Senti que era possível ir além.

2 COMUNIDADE, IGUALDADE E EMANCIPAÇÃO

A partir da experiência do professor Joseph Jacotot, que, no início do século XIX, num acaso, consegue fazer com que seus alunos flamengos aprendam francês sem ter lhes ensinado nenhuma palavra, nenhuma conjugação, nenhuma regra gramatical, apenas expondo-lhes a uma obra em francês e a uma versão da obra em flamengo e deixando-os fazerem eles mesmos suas inferências, Rancière recupera a defesa de um percurso formativo que afirma a emancipação intelectual, baseada na autonomia do sujeito em aprender a partir

de suas próprias operações e “adivinhações”, como uma criança aprende a língua materna, em detrimento da educação explicadora, sempre instauradora de desigualdades, porque põe uma inteligência - a do mestre - entre a vontade do discípulo de conhecer e o objeto do conhecimento (RANCIÈRE, 2011, p. 28-30). Jacotot chamou de embrutecimento a esta via do aprender por explicação, pela interferência do discurso do mestre, pela sujeição da inteligência do aluno à inteligência deste. Ao caminho do aprender por vontade, obedecendo às percepções da própria inteligência, ele chamou de emancipação.

Essa experiência de Jacotot e as reflexões de Rancière me permitiram retomar a minha própria trajetória de aprendiz de cinema e da pedagogia emancipadora que vivenciei no contato íntimo com os filmes, tomando minha própria experiência como base para minhas ações cineclubistas no Projeto Fora das Grades. Era preciso criar condições para o Encontro com “aquele filme”, que seria diferente para cada um. As conversas que tínhamos após as sessões, que sempre foram de uma autenticidade tocante, revelavam-me cada vez mais o quanto minhas expectativas com relação a uma possível recusa dos participantes do Projeto era baseada mais em um modelo artificial de aprendizado do que em meu próprio saber de experiência. Afinal, eu mesma havia aprendido a ver cinema da mesma forma que eles estavam aprendendo, entregando-me às experiências com os filmes. Não tive mestres, não me lembro de explicações, ainda que as tenha tido em vários momentos. O que ficou em minha trajetória de espectadora foi a própria descoberta livre dos filmes, o estar com eles, o que, por fim, revelou-se como a descoberta de mim mesma e como o estar comigo mesma. Certamente o meu conhecimento do cinema é bastante fragmentário, cheio de lacunas, mas não há nada em minha relação com o cinema que eu sinta como artificial, ao contrário de muitos conhecimentos que adquiri por uma via mais formal. E isto eu devo a esta trajetória de espectadora, que pude ser livremente em contato com as obras e com outros espectadores e suas experiências. O contato com os filmes me emancipou como discípula. Era então a hora de me emancipar, por esta mesma via, como professora.

Assim, no ano de 2016, propus a exibição de filmes mais desafiadores para as expectativas mais comuns dos participantes do Projeto Fora das Grades, no intuito de aprofundarmos uma experiência com o cinema como arte, proporcionando um contato livre

- não escolarizado - com alguns clássicos do cinema³, sem a preocupação de condicionar o contato com os filmes a qualquer tipo de conhecimento sistemático sobre estilo, escola, estética e aspectos da linguagem. A ideia era apenas possibilitar a experiência direta com a obra e, com ela, o choque, acordando as percepções dos espectadores a partir do que era possível para eles por em diálogo com os filmes. *Rocco e seus Irmãos* (1960) foi o primeiro filme exibido dentro deste propósito. A escolha se deu, se tenho que mencionar algum motivo, por algumas características do filme que eu considerava passíveis de um maior diálogo com as expectativas e com a própria vida dos participantes do Projeto. Do ponto de vista do enredo e da narrativa, *Rocco* era um drama familiar, em uma narrativa clássica, que mostrava as relações de afeto e os conflitos de uma família da classe trabalhadora, tentando se manter unida em meio a enormes pressões e deslocamentos que a sua condição de migrantes de um sul rural para um norte urbano fazia desabar sobre todos eles. Era certamente uma realidade familiar não muito distante da experiência de muitos dos espectadores do Fora das Grades, todos eles filhos de pais de classe trabalhadora. Do ponto de vista da linguagem, este filme do neorealismo italiano trazia o contato com uma forma fílmica que contrastava com as expectativas comuns dos espectadores, sem, no entanto, tornar-se incomunicável para eles.

Ainda assim, novamente eu temia a minha escolha, não sabia se ela seria exigente demais aos espectadores. Este pequeno temor se dissipou inteiramente com a conversa que tivemos após o filme, que se mostrou de uma riqueza e vivacidade muito intensas. As pessoas queriam falar, falavam do modo como viram o filme, de suas expectativas frustradas com ele, o que ele as fez perceberem e sentirem, falavam de si, criando paralelos entre o que os personagens viviam e suas próprias vidas. Pensei em um critério para o bom filme definido por Alain Bergala em *Abecedário de Cinema*, e percebi, por aqueles depoimentos, que, para além de minha própria experiência com *Rocco e seus Irmãos*, aquele era de fato um “bom filme”:

3 Não pretendo fazer aqui uma discussão merecida sobre a eterna questão: Afinal, por que os clássicos? A mim, neste escrito, basta dizer que minha escolha por um repertório de clássicos sempre foi inevitável, porque foram estes os filmes com os quais fiz minha experiência mais significativa de espectadora. E eu não podia ter outro ponto de partida para proporcionar a outras pessoas uma experiência do cinema senão minha própria experiência. Também, entre todas as razões levantadas por Ítalo Calvino, a que mais me convence é a que tem menos força argumentativa: “A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (CALVINO, 1991, p.16).

[...] Um bom filme é, sobretudo, aquele que tem uma boa relação com seu espectador. Há filmes que têm uma relação muito desagradável com seus espectadores. São filmes, por exemplo, que nos obrigam a pensar ou a sentir determinada coisa. Um bom filme é aquele em que o espectador é livre, relativamente livre. Há a história que ele nos conta e, ao mesmo tempo, pode-se olhar para outras coisas, refletir. É um filme que deixa o espectador um pouco livre para percorrer o filme do jeito dele olhar não apenas o que o cineasta diz para olhar. Então, um bom filme é um filme que não faz uma pressão muito forte no espectador, que não tenta obrigá-lo a sentir, no mesmo momento, as mesmas coisas. (BERGALA, 2012, *apud* FRESQUET, 2013, p. 47)

3 A TRAVESSIA DO FILME *ROCCO E SEUS IRMÃOS*, DE LUCHINO VISCONTI

Ao sentir a necessidade de registrar, de alguma maneira, a riqueza daquelas percepções expressas pelos espectadores daquela sessão de *Rocco e seus Irmãos*, perguntei às pessoas ali presentes se teriam disposição de escrever sobre aquilo que estavam falando. Criei um grupo privado no *Facebook*, por ser um meio que permitia o diálogo e por ser ausente de formalidade intimidadora, além disso um meio no qual as pessoas estavam acostumadas de alguma maneira a se expressar sobre seus assuntos cotidianos. Assim, pedi aos espectadores que compartilhassem ali suas impressões sobre o filme e que comentássemos mutuamente os comentários uns dos outros. Abaixo, reproduzo alguns trechos desses diálogos, comentando-os quando achar necessário.

Vários espectadores, como a Ivanize, a Gláucia e o Leonardo, expressaram algumas dificuldades com o filme:

Ivanize Soares - Inicialmente, achei o filme um pouco cansativo, porém, engraçado. Comecei a gostar no momento em que apareceu a Nadia. [...] Com Rocco ela descobriu o amor, o que parecia que teria um final feliz como acontece com a maioria dos filmes, mas não aconteceu. [...].

Gláucia Galvão - A morte dela foi chocante pra mim, eu não achava que esse seria o fim dela. Eu cheguei a pensar que um dos irmãos morreria (Rocco ou Simone) e acabaria as desavenças.

Leonardo Souza - Para mim, foi um pouco difícil acompanhar o filme a partir da metade, principalmente devido à duração (vejo filmes com pouca frequência, menos ainda os de longa duração). E, embora tenha entendido o que se passava no filme, não estava preparado para “ver além do óbvio”, de forma que só depois das discussões pude ter uma ideia de tudo que o filme poderia significar. Isso, pra mim, é o que é mais interessante no Fora das Grades (e o que mais me interessava nas aulas e grupos de pesquisa de literatura): ter acesso a grandes obras, aprender a “lê-las” e aumentar nosso repertório cultural.

A dificuldade que Leonardo teve com a duração do filme o faz dar-se conta do pouco contato que possui com filmes, em especial os de “longa duração”. Mas além dessa percepção, acho que ele teve uma outra percepção muito importante aqui, que é a de que ler não depende apenas de ter um contato com as obras, mas depende também, e talvez sobretudo, de termos contato com outros leitores, aprender a ver mais com esses olhares outros, que passam a ser nossos. Por isso os grupos, as conversas sobre, as partilhas de experiência com a obra são tão importantes para ampliarmos a nossa capacidade de leitura, o nosso letramento em uma arte.

Vejo na partilha de experiências o próprio cerne de uma pedagogia da emancipação, pois esta partilha só pode acontecer lá onde a hierarquia entre aquele que ensina e aquele que aprende desaparece para dar lugar à condição, comum e igualitária entre todos, de leitor, de espectador. O que Leonardo menciona, sem nomear, é o próprio funcionamento dessa pedagogia emancipatória baseada nesta condição igualitária como ponto de partida. Rancière (2011), recusando o aprendizado que põe, de um lado, o aluno na condição de “pobre”, de “ausente de” e, de outro, o mestre como “o que possui”, fala de uma “igualdade de inteligências” que permite que o aprendizado se faça como “contrato entre as vontades”. O que quero sublinhar aqui é que partir dessa igualdade de inteligências, no caso do cinema, implica em partir da condição de espectadores dada para todos, professores e alunos, pois é a única condição em que a partilha é realmente possível. As experiências de espectador são naturalmente diferentes e dizem respeito tanto a fatores de ordem biográfica e psicológica, quanto à própria caminhada que um e outro espectador fizeram no contato com o cinema, ao seu repertório e às suas referências. Mas o que não difere é o fato de que, sejam quais forem as suas percepções, todos, indistintamente, estão partindo de si, do seu próprio olhar, para entrar em contato com a obra e construir, a partir daí, um conhecimento do cinema, por via da partilha das experiências. Isto fica bem expresso no relato de Karine.

Karine Ladeira - Estou familiarizada com filmes que fogem ao estilo hollywoodiano, porém, com alguns filmes que exigem maior entrega como é o caso de *Rocco e seus Irmãos*, ainda tenho algumas pequenas dificuldades. Por exemplo, sinto um pouco de sono e consigo ficar mais acordada somente quando aparecem cenas que me chamam a atenção. Apesar disso, foi uma experiência que me fez subir mais um degrauzinho no conhecimento do mundo do cinema e das sensações e reflexões proporcionadas pela leitura de filmes, e eu amo quando isto acontece. Houve vários

aspectos que me chamaram a atenção. A princípio, achei tocante a maneira como a mãe da família tratava os filhos, porque existia nas cenas uma mistura de grosseria e delicadeza, uma grosseria nos gestos e uma delicadeza intrínseca que permeava o ambiente. Achei sensível aquela cena em que a mãe mostra ao filho a cama que ela tinha preparado para ele. Além disso, as cenas que mais me chamaram a atenção foram as cenas da Nadia, pois, sempre que ela aparecia eu me sentia representada; parecia que ela era uma parte de mim.

Durante o filme, aconteceu algo curioso comigo. Veio à minha mente a personagem Blanche de *Um bonde chamado desejo*. Não sei exatamente por que isto aconteceu, mas suspeito que tenha sido porque a Blanche me causou uma identificação enorme e foi a personagem feminina que mais me marcou até hoje e, de certa forma, a Nadia me causou sentimento semelhante, não com a mesma intensidade que senti com a Blanche, mas teve alguma relação de semelhança no sentimento que tive. Quanto aos demais personagens, senti-me tocada por eles também, mas não consigo explicar de qual forma. Sobre eles e sobre o filme como crítica social, consegui ter uma compreensão maior durante a conversa.

Karine parte dos estranhamentos que o filme lhe causou, dos confrontos deste filme com aquilo que lhe é mais familiar. Considero de grande valia ela ter reconhecido *Rocco* como “um filme que exige maior entrega”. Longe de simplesmente recusar esse filme que lhe causou “um pouco de sono”, Karine reconheceu que o filme a coloca diante de uma outra estética, de uma outra proposta, com a qual ela procurou se relacionar de maneira muito autêntica, partindo de suas experiências anteriores com a literatura, da qual ela é uma assídua leitora. Esta postura de entrega que Karine se vê interpelada a ter com o filme *Rocco e seus Irmãos* é a postura do sujeito da experiência, postura daquele que, tombado pela obra, atravessado por ela, não a “enfrenta”, num ato de ofensiva, mas, se entrega a ela, num ato não de sujeição, mas de doação (LARROSA, 2013, p. 28).

Também esta postura, demonstrada por Karine, de partir do que possui - sua relação com a personagem Blanche, de *Um Bonde Chamado Desejo*, do drama de Tennessee Williams (que lemos no Projeto Fora das Grades) - e não do que lhe falta para se relacionar com o filme de Visconti, é uma postura favorável a uma relação emancipadora com o cinema, na medida em que a autoriza a descobrir, por seus próprios recursos, aquilo que o filme interpela nela mesma. Karine também é uma leitora de filmes que foi além. Mais que buscar no cinema um entretenimento momentâneo, ela vê no contato com os filmes uma oportunidade de conhecer, de “subir mais um degrauzinho no conhecimento do cinema”, alegrando-se quando percebe que o aprendizado acontece. O fato de ter mencionado não apenas dados do enredo e da narrativa, mas de ter percebido elementos da própria *mise-*

en-scène - “a maneira como a mãe da família tratava os filhos”, “uma grosseria nos gestos”, a “delicadeza intrínseca que permeava o ambiente”, “a cena em que a mãe mostra ao filho a cama que havia preparado” - mostram um olhar acurado, certamente marcado por sua condição de leitora sensível e experiente de literatura, acostumada a composições literárias de cenário, de gestual e de construção de personagens, agora se relacionando com a composição da cena da imagem em movimento.

Também a sua identificação com a personagem Nadia, mediada pela personagem Blanche Dubois de *Um Bonde Chamado Desejo*, mostra não apenas a força da literatura como referência para a Karine, mas sobretudo a sua postura de buscar nas obras aquilo que fala não de um objeto externo, de uma outra pessoa, mas de si mesma: “sempre que ela aparecia, eu me sentia representada”. Longe de recusar, a partir de uma postura objetivista e em geral meio vazia, este tipo de identificação da espectadora com a personagem é algo de grande relevância para garantir as condições de uma real experiência do sujeito com o filme. A identificação com a personagem possibilita um encontro com a alteridade que é o si mesmo.

É preciso lembrar que experienciar algo como um filme, por exemplo, é um ato eminentemente subjetivo, no sentido próprio do termo, isto é, é algo que se passa com o próprio sujeito. Como bem observa Larrosa (2002), a experiência não é algo que se passa, mas algo que nos passa, que nos acontece: “[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2002, p. 5)

É a partir desses efeitos sobre si que é possível ao espectador conhecer o cinema sem que este conhecimento se petrifique em instrução embrutecedora. Deste modo, a formação de um espectador emancipado implica a valorização de sua subjetividade como “território de passagem” da experiência, como fundamento mesmo do próprio conhecimento. Alain Bergala (2008) também afirma a centralidade da experiência para a formação do espectador:

Se quisermos iniciar jovens ou crianças no cinema, é preciso sempre partir das suas experiências. A experiência da travessia do filme. Não se deve partir de ideias. Não se deve partir de conceitos. Chegaremos às ideias e aos conceitos depois. (BERGALA, 2008, *apud* FRESQUET, 2013, p. 48-49).

Esta experiência surge como algo inteiramente do espectador: não é do artista, não é do *expert*, não é do professor. Instaura-se, então, desde o início, uma autorização do sujeito que vê o filme como mestre de si mesmo, livremente em contato com a obra, sem a interposição de um “discurso do mestre” que explica o visto e se sobrepõe ao que o próprio espectador viu, sentiu, percebeu.

Nesta perspectiva, a identificação subjetiva de Karine com a personagem Nadia, de *Rocco e seus Irmãos*, é um sinal de que uma experiência real com o filme está acontecendo, na medida em que o filme de Visconti se torna para Karine não mais algo que passa, mas algo que se passa nela mesma. É um sinal de que ela fez “a travessia do filme”, para usar a expressão de Bergala (2008). Não se faz a travessia de algo sem que esse mesmo algo nos atravesse. A partir deste ponto, Karine poderá aprofundar as suas percepções da obra com menos riscos de perder o contato consigo e de transmutar o conhecimento real e emancipador em mera instrução ou eruditismo embrutecedores, no sentido compreendido por Rancière (2011). Inclusive a compreensão que ela possa a vir a fazer dos elementos formais do filme será uma compreensão “desde dentro”, isto é, motivada pela necessidade de compreender mais e mais este filme que a tocou, que já faz parte dela e que emancipou o seu olhar.

A experiência de um sujeito é igualmente ponte para outras experiências de outros sujeitos. A experiência dá sempre a possibilidade do elo. Tanto é, que a experiência de Karine com o filme inspirou um diálogo entre outros membros do grupo que considero muito válido reproduzir aqui:

Glaucia Galvão - Fiquei interessada na Blanche, você fala dela com tanto carinho que procurei o filme no Netflix, mas não o encontrei e acabei assistindo outro também com Marlon Brando (*Sindicato de Ladrões*, 1954) que achei bem legal, embora seja diferente, pois penso que aborda mais sobre o tema “corrupção”. Estou ficando cada vez mais fã de filmes (tanto os antigos, quanto os atuais). Espero estar fazendo boas escolhas.

Bea Vasconcelos - Acho que você formulou para mim, Karine, uma coisa que eu sempre senti neste filme, mas nunca consegui colocar em palavras. Essa “delicadeza que permeava o ambiente” é toda a verdade deste filme para mim. É a partir dela que acho o modo justo de olhar para cada personagem e para cada elemento visual

do filme. Essa delicadeza se manifesta no amor que eles sentiam um pelo outro, um amor muito profundo, para além de qualquer violência ou grosseria que o mundo às vezes os levou a cometer. Esta delicadeza está também na própria estética do filme, nos cenários, na interpretação dos atores, na luz, no modo da câmara nos aproximar do mundo que circunda a narrativa e os personagens. E é incrível ver como essa delicadeza permanece intacta em meio a um mundo tão violento com eles, o box, o mundo do trabalho, a exclusão, o estupro. Mas mesmo diante de tudo isso a delicadeza do amor permaneceu “pairando” em diferentes elementos do filme, como você observou, na cama que a mãe arruma pro filho.

Karine Ladeira - Essa delicadeza me tocou e, depois, pude pensar sobre alguns acontecimentos do cotidiano em que encontro o que encontrei no filme. Há certas delicadezas que precisam de nosso olhar atento para serem percebidas.

Considero este diálogo importante, pois ele mostra, de forma bem concreta, modos de acontecimento da pedagogia emancipadora de que nos fala Jacques Rancière (2011). Segundo essa pedagogia, que parte de uma igualdade de inteligências, a obra é o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno, tal como foi entre mim e Karine e também entre Karine e Gláucia, outra participante da sessão. A partir da experiência de Karine com o filme, eu e Gláucia pudemos ter novas percepções, construir novos elos com o filme e entre nós mesmas, reforçando o sentimento de uma comunidade de espectadores como ambiente de aprendizado. Outro elemento relevante da forma emancipadora de aprender apontado por Rancière e que se revela neste diálogo, é que é possível aprender sem um mestre explicador, e um iniciante pode ensinar a outro iniciante, uma vez que não se ensinam conteúdos, mas fornecem-se situações em que o espectador é instigado a mobilizar sua própria inteligência, já que ela é o seu único recurso para aprender. Assim, Karine ensina a mim e ensina a Gláucia, tendo como único mestre a sua própria travessia do filme.

Notável neste diálogo é o fato de o depoimento de Karine ter posto para Gláucia a necessidade de uma busca, que acabou levando-a, de *moto* próprio, ao encontro com outro filme, *Sindicato de Ladrões*, clássico de Elia Kazan de 1954, com Marlon Brando no papel principal. Ela se depara com este filme a partir de uma partilha sobre outro filme com uma outra espectadora e não a partir da instrução de um mestre. Também não entrou nas considerações de Gláucia ver este filme porque ele fazia parte de um cânone dos clássicos da história do cinema ou porque era de um diretor conhecido ou porque havia ganhado muitos prêmios. *Sindicato de Ladrões* foi para Gláucia a consequência inesperada de uma busca pessoal por entrar mais em contato com o cinema a partir de seu elo com a experiência

de uma outra espectadora. Curioso foi, para mim, o fato de ela mencionar o nome do filme seguido do ano de realização, além do nome de um ator já antigo para a geração à qual ela pertence. São elementos que historicizam o seu contato com a obra: não é somente um filme, disponível no Netflix, chamado *Sindicato de Ladrões*. É importante para Gláucia também informar que ele foi realizado em 1954 e que tem um ator chamado Marlon Brando no papel principal, um ator que talvez ela estivesse conhecendo pela primeira vez, mas que já era um conceito para ela, provavelmente porque, indo atrás da adaptação cinematográfica de *Um Bonde Chamado Desejo*, onde havia a personagem Blanche mencionada por Karine, ela já tivesse se deparado com o nome Marlon Brando, nome que provavelmente a acabou levando ao filme de Elia Kazan. Tudo isto são formas, construídas espontaneamente e não por uma instrução formal, de historicizar os filmes, de tornar o contato com eles um contato de conhecimento do cinema, indo para além da posição do espectador em busca de mero entretenimento. Há uma construção de conhecimento legítima feita pela Gláucia, fundada na experiência com as obras e com a comunidade de espectadores. A partir daí ela poderá aguçar suas percepções e sua necessidade de conhecimento, indo para os autores, a história, as teorias, os cânones, a linguagem, sem correr o risco de isto se tornar artificial, mera instrução embrutecedora. Sua declaração - “Estou ficando cada vez mais fã de filmes (tanto os antigos, quanto os atuais). Espero estar fazendo boas escolhas” - mostra o entusiasmo e a legitimidade de suas descobertas e de sua busca por conhecer mais o cinema.

Reproduzo abaixo mais uma sequência de diálogos de espectadoras de *Rocco e seus Irmãos*, que nos revelam seu horizonte de expectativas com relação ao filme, suas dificuldades e desafios ao vê-lo, suas descobertas. Para mim, cada uma destas palavras me trazem a forma vívida e autêntica com que estas espectadoras se permitiram fazer a travessia do filme de Visconti:

Patricia Coelho - Gosto muito de filmes, qualquer gênero, este achei que seria chato pelo fato de ser antigo, preto e branco e legendado (não gosto de filmes legendados pelo fato de não conseguir acompanhar as imagens e legendas ao mesmo tempo hehehe), mas, não foi o que aconteceu, senti todas as emoções possíveis e vivi cada personagem. Um filme que indicarei a quem conheço. Uma família unida pelo amor, Rocco um rapaz que faz de tudo para que esta união prevaleça, Simone, um indivíduo que apesar das aparências não tem as malícias da cidade grande e se deixa envolver pelos falsos amigos e também por Nadia, uma mulher de vida sofrida que se apaixona por Rocco e essa paixão é recíproca. Não vi nenhum personagem

como vilão ou vítima, apenas pessoas que vão seguindo suas vidas com planos que não ocorrem como o esperado, destino? [...] Parece uma produção atual, no entanto tem 56 anos. O filme é forte, intenso e prendeu minha atenção, 2:49h de duração que passaram sem sentir, troquei de emoção a cada cena, senti na pele as vivências das personagens, foi uma tarde de trocas e aprendizado.

Glaucia Galvão - Realmente, Patrícia, foi uma emoção atrás da outra, mas eu fiquei tensa a maior parte do tempo, aguardando pra que tudo se resolvesse bem.

Patricia Coelho - Sim, mas como na vida real, nem tudo acontece como esperamos. Uma obra maravilhosa que prendeu nossa atenção nos deixando tensos e aliviados... Realmente, me entreguei, fiz uma viagem em um novo mundo, talvez essa “renúncia” de assistir a filmes desse tipo fosse o medo do novo e diferente. O Fora das Grades está me dando a oportunidade de melhorar como pessoa.

Glaucia Galvão - Teve uma cena que ocorreu com Simone que não entendi muito bem, parece pra mim que ele foi violentado também e por isso até acredito que ele talvez não tenha roubado o dinheiro. Foi quando ele foi ao apto. do amigo e eles brigaram, Simone foi lançado ao chão e de repente aparece em primeiro plano o olhar maldoso do personagem que não me lembro do nome e ele desliga a TV. Nisso a tela escurece... Ficou obscuro, parece ter acontecido algo ruim para Simone nesse momento, não sei... Mas esse “apagar” da cena me intrigou. Demorei para perceber que ele também tem um lado de vítima, aquele olhar do antigo agente mudou em parte minha opinião sobre Simone; não que o considere um coitado, mas até antes disso eu o pensava como a “laranja podre”. Depois me solidarizei com o personagem. Como pode um olhar tocar tanto?

Para mim, a pergunta de Gláucia - “Como pode um olhar tocar tanto?” - mais que uma pergunta que revela uma percepção importante de um elemento da *mise-en-scène* e do impacto emocional deste elemento em sua própria percepção da personagem Simone, é uma pergunta sobre o deslumbramento das percepções e sentimentos que o seu próprio olhar para o filme permite-lhe fazer. Como um olhar para o filme pode tocar tanto a gente, né, Gláucia? No relato abaixo, Gláucia traz à tona um dado biográfico que, para mim, revela seu ponto de encontro original com o cinema como um encontro de afeto.

Glaucia Galvão - Eu sempre assisti muitos filmes, foi um gosto que adquiri com meu pai que (acreditem!) me convidava junto com meus irmãos para ver até filmes de terror, só para nos dar sustos. Ele se divertia e nós também, mas minha mãe ficava brava, achava que não era bom. [...] O fato é que quando sou estimulada a assistir filmes eu sempre vou, só se realmente eu não puder comparecer. Às vezes até me decepciono com o filme, não gosto ou acho chato, mas não foi o caso do filme de ontem, do qual gostei muito. O convite do “Fora das Grades” me fez ir conferir o filme, despertando minha curiosidade, bem como tinha boas companhias, o que tornou a sessão mais legal ainda. Foi uma experiência maravilhosa, gostei muito do filme que prendeu minha atenção durante todo o tempo. Quando gosto muito de um filme, geralmente assisto ele de novo, e de novo, e de novo... não me canso de ver algo de que gostei, mas tem filmes que com poucos minutos perco totalmente o interesse e mudo de canal, não sei por que.

Saber reconhecer a riqueza destes diálogos também é um exercício de emancipação. Eles revelam aparentemente, em muitos momentos, uma percepção simplória, se estamos lidando com uma expectativa de recepção⁴ fundada na revelação da instrução do espectador, e não na revelação de seu olhar, de suas descobertas subjetivas, de seus sentimentos, de sua experiência, enfim. Estes relatos realmente nos mostram que uma travessia do filme foi feita, usando a expressão de Bergala (2008), e que nesta travessia não houve negação nem ocultamento artificial do que o espectador tem, sabe e é para poder estabelecer o relacionamento com o filme. Ao contrário, o que cada um tinha em si, sabia e era foi o fundamento para ir além, perceber rupturas, construir uma relação subjetiva e, portanto, experiencial com o filme. O que permitiu que isto acontecesse foi o princípio da igualdade de inteligências que permeou este aprendizado, que impediu que gestos e discursos da instrução criassem a cisão entre mestres e ignorantes, entre os que sabem e os que não sabem. Para mim, os relatos desses espectadores são a materialização daquilo que afirma Migliorin:

O cinema não pede nada, apenas se aconchega nas capacidades sensíveis dos sujeitos comuns. Para ser um espectador de cinema, a igualdade e a possibilidade de fruição é anterior a qualquer hierarquia. O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme. Digamos assim: a democracia é o acontecimento que provoca o encontro não organizado de diversas inteligências, uma ação em si emancipatória. (MIGLIORIN, 2010, p.108)

Mas, diante da igualdade de inteligências que fundamenta a pedagogia da emancipação, qual seria o lugar do professor? Deixaria ele de existir? Não sei, mas certamente essa figura do professor adquire outro estatuto. Nunca consegui nomear este novo estatuto do professor “destituído” até ler uma designação dada por Serge Daney e incorporada por Bergala (2008, p.63-65): “passador” (fr. *passreur*). Como nos explica Bergala: “O *passreur* é alguém que dá muito de si, que acompanha, em um barco ou na montanha,

4 O termo “recepção” surge já no título deste artigo sem jamais supor ou dar a entender uma passividade do espectador, mas, como conceito dos Estudos da Recepção, marca a recepção do filme como um processo ativo, que permite ao espectador por-se ativamente na criação de uma miríade de sentidos para o filme. Olhar para os processos de recepção, é, portanto, olhar para os atos de criação de sentido que o encontro do espectador com os filmes faz eclodir.

aqueles que ele deve conduzir e fazer passar, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável (BERGALA, 2008, *apud* FRESQUET, 2013, p. 46-7).

Também neste papel do professor como passador o cinema subverte as bases da educação. Na “travessia do filme”, não há como o professor refugiar-se em algum local seguro na terra aparentemente firme da informação que ele “tem”, mas de lançar-se ao desconhecido da viagem - da experiência do filme - que ele faz juntamente com todos que ele transporta, viagem que é sempre nova a cada vez. Com o cinema, tal como com a literatura, aprendo que uma pedagogia emancipadora tem o poder de emancipar não apenas o aluno, mas sobretudo o professor de uma opressão que o silencia como subjetividade e ser que faz experiências. Diante das obras - literárias e cinematográficas - foi e é possível a todos nós recobrar o encantamento de viver coisas que se passavam e se passam em nós e de partilhá-las. Naqueles encontros do Fora das Grades, ao mesmo tempo em que aprendíamos muito, percebi que toda aquela angústia de ser professora que eu sempre tivera desaparecia, na medida em que ali eu me livrava deste papel, ao mesmo tempo em que não abandonava, na qualidade de *passadora*, a responsabilidade pelas pessoas, por ampliar suas experiências, comunicando-lhes minha experiência, pondo-lhes em contato com os filmes que marcaram minha biografia, desde o primeiro despertar que me ocorrera no Cine Real de Catalão.

Compartilhar a travessia destas obras vistas no Projeto Fora das Grades sempre foi uma felicidade para mim, contrariamente ao meu dever de professora de “matérias” e “disciplinas”, pois eu podia perceber que, na verdade, eu estava me compartilhando, na medida que punha pessoas diante de obras que fizeram a minha experiência com o cinema, obras cujo potencial de transformação e emancipação eu havia experienciado pessoalmente. Como passadora, foi preciso abandonar o peso dos conteúdos e matérias e entrar leve no barco, onde só é possível me passar e ajudar os outros a fazerem a sua própria passagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espero neste escrito ter permitido, ao compartilhar minhas próprias narrativas e sobretudo as narrativas de outros espectadores do Projeto Fora das Grades, estender aos que me leem a partilha de nossas experiências com *Rocco e seus Irmãos* e com o cinema como lugar de emancipação da ordem embrutecedora.

Parti de minha trajetória como espectadora de filmes ainda na infância, revisitando alguns lugares em que estive sempre em busca “daquele filme” com quem fiz meu primeiro Encontro com o cinema, e que transbordou em tantos outros filmes em minha trajetória. “Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, diz Heidegger em *A Essência da Fala* (*apud* RANCIÈRE, 2011, p. 27). No meu caso particular, vivi os dois tipos de transformação: aquele provocado pelo clarão do *insight* primeiro, e aquele construído “no transcurso do tempo”, na reiteração de muitos outros *clarões* que me fazem descobrir o cinema muitas vezes pela primeira vez. Esta minha trajetória pessoal foi relevante para me conduzir a uma busca por sair das grades de um sistema educacional que sempre me constrangeu e me embruteceu, como aluna e professora, e a ir em busca de espaços e formas de aprender que pudessem me abrir possibilidades de construir um conhecimento emancipador na experiência com as obras e na partilha com iguais. Nem sempre fui exitosa nesta busca, e ainda me sinto em muitos momentos apertando parafusos na fábrica, mas certamente o Projeto Fora das Grades tornou-se para mim um lugar de respiro, de Encontro, de simplesmente estar com as obras e com as pessoas e deixar-me afetar por elas. Se os estudiosos que citei neste escrito ajudaram-me a dar nomes às coisas envolvidas nesta busca, os espectadores do Fora das Grades me permitiram dar realidade a elas.

Parafraseando Jean-Luc Godard (*apud* MIGLIORIN, 2015, p. 60), que afirma que “para fazer cinema basta filmar os homens livres”, creio que para ver cinema basta expor o olhar a esta mesma liberdade. Esta é minha fé, fé e conhecimento que fui construindo com todos os espectadores com quem compartilhei experiências de ver cinema, em especial com os participantes do Projeto Fora das Grades. A elas e eles dedico este trabalho, pela travessia dos tantos filmes que vimos juntos e que espero ainda continuarmos vendo.

Figura 3 - Projeção na Biblioteca Mário Lobo (Paranaguá-PR), para participantes do Projeto Fora das Grades.



Foto: Beatriz Vasconcelos, 19/11/2015

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**, Obras escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro, Booklink / CINEAD-LISE/FE/UFRJ, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, Bondía Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19. Jan/ Fev/ Mar/ Abr 2002, p. 20-28.

_____. **Tremores**. Escritos sobre experiência. São Paulo: Autêntica, 2016.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, 2010.

_____. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. São Paulo: Autêntica, 2011.

_____. **O espectador emancipado.** São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2015.

REPRESENTAÇÕES LGBT NO CINEMA CONTEMPORÂNEO: RESISTÊNCIAS E CAPTURAS

Camila Macedo Ferreira Mikos¹Jamil Cabral Sierra²

Resumo: Este texto faz o movimento de tomar como problemática de análise as seguintes perguntas, disparadas a partir de um debate realizado no festival *Colors: Cinema + Diversidade* (Curitiba, 2017): Quais as instâncias de resistência e de captura presentes em diferentes modos de representar personagens LGBT nos cinemas ocidentais? Qual o alcance de filmes voltados às discussões das temáticas das diversidades sexuais e de gêneros, a depender da abordagem - mais ou menos desafiadora à norma heterossexual - por eles adotada? A fim de relançar estas perguntas no contexto do cinema contemporâneo brasileiro, apresentamos um breve panorama de diferentes movimentações realizadas, no contexto europeu e norte-americano anglófono, tanto no campo das produções teóricas quanto audiovisuais, através das quais, desde os anos 1970, esboçam-se dúvidas e também respostas que operam tais questionamentos. Com este propósito, recuperamos as reflexões de autores e autoras como D.A. Miller, Christine Holmlund e B. Ruby Rich e tecemos algumas considerações acerca da representação da homossexualidade nos filmes estadunidenses *Festim Diabólico* (Alfred Hitchcock, 1948), *Filadélfia* (Jonathan Demme, 1993) e *Viver Até o Fim* (Gregg Araki, 1992).

Palavras-Chave: Políticas de representação. Representação LGBT. Cinema queer. Cinema LGBT.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná, graduada em Cinema e Vídeo pela Universidade Estadual do Paraná. Pesquisadora externa do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq). Roteirista e diretora cinematográfica. docema.lamica@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná e professor adjunto na mesma Universidade, atuando como docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPR) e no curso de Linguagem e Comunicação (Setor Litoral/UFPR). Pesquisador do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq). jamilcasi@gmail.com

LGBT REPRESENTATION IN CONTEMPORARY FILMS: RESISTANCE AND CAPTURE

Camila Macedo Ferreira Mikos

Jamil Cabral Sierra

Abstract: This text is based on the following questions made in a debate held at Colors: Cinema + Diversity festival (Curitiba, 2017): What are the instances of resistance and capture present in different ways of representing LGBT characters in occidental films? What is the scope of films focused on the discussions of sexual diversity and gender issues, depending on the adoption of more or less challenging approaches to the heterosexual norm? In order to relaunch these questions in the context of Brazilian contemporary cinema, we present a brief overview of different European and North American anglophone movements carried out both in the field of theoretical and audiovisual productions. Since the 1970s, these studies have dealt with the same questions that this text proposes. With this intention, we retrieve the reflections of authors as D.A. Miller, Christine Holmlund and B. Ruby Rich, and make some considerations about the representation of homosexuality in the American films *Rope* (Alfred Hitchcock, 1948), *Philadelphia* (Jonathan Demme, 1993) and *The Living End* (Gregg Araki, 1992).

Keywords: Cinematographic representation. LGBT representation. Queer cinema. LGBT cinema.

Entre outubro e novembro de 2017, aconteceu em Curitiba a primeira edição do festival *Colors: Cinema + Diversidade*³, um evento cinematográfico voltado às temáticas das diversidades sexuais e de gênero que contou com mais de quarenta filmes, entre curtas e longas-metragens, em sua programação.

Após a última sessão do festival, durante debate entre público e representantes das obras exibidas, um rapaz da plateia pediu a palavra. Identificando-se como gay, ele disse se sentir incomodado com a recorrência de imagens de nudez e de cenas com teor erótico e/ou sexual nos filmes protagonizados por personagens LGBT⁴, afirmando que, em sua opinião, tais representações reforçariam os estigmas de promiscuidade, depravação e imoralidade atribuídos às pessoas com estas orientações sexuais e/ou identidades de gênero.

A discussão travada a partir de então foi acalorada. Realizadoras, realizadores e público se manifestaram, em sua maioria, divergindo do que fora previamente por ele colocado. As posições se sustentavam em variados argumentos, alguns deles ancorados na defesa da liberdade de expressão e na recusa à censura moral, outros apontando para os desdobramentos implícitos no cerceamento de representações que perpassam os desejos e prazeres de corpos trans, lésbicos, bissexuais ou gays.

Assim, algumas pessoas perguntaram: Combater estigmas a partir de representações mais “bem-comportadas” não seria como defender que só algumas experiências LGBT merecem espaço e respeito? Não seria como impor às narrativas e imagens cinematográficas de pessoas LGBT uma palatabilidade que minimizasse possíveis perturbações à norma heterossexual?

E outras, por sua vez, retrucaram: Mas apostar em um tensionamento frontal da heteronormatividade não torna o debate rarefeito? Não se desdobra em um “convencer os convencidos”, fazendo com que filmes e festivais de cinema voltados a essa discussão alcancem apenas o público que já não se sente provocado e/ou que não entra em conflito com tais narrativas e imagens?

³ <http://letscolors.com> Acesso em: 16/05/2018.

⁴ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

Estes questionamentos, que se alocam na atualidade e se fazem presentes no contexto do cinema brasileiro contemporâneo, não exatamente apontam para uma problemática recente ou, ainda, pouco explorada no campo dos estudos cinematográficos, de gênero e de sexualidade. Pelo contrário, tomando como referência o contexto europeu e norte-americano anglófono, desde os anos 1970, produções teóricas e audiovisuais procuram construir e expandir o debate acerca das políticas de representação da homo, bi e transexualidade nas narrativas audiovisuais. Nesta esteira, mais do que lançar respostas para as perguntas formuladas no contexto do debate ocorrido no festival *Colors*, este texto faz o movimento de tomar tais perguntas como problemática de análise.

Tidos como estudos ocidentais pioneiros sobre a representação de homossexuais em filmes, os livros *Screening the Sexes: homosexuality in the movies* (1972), do estadunidense crítico de cinema Parker Tyler, *Gays and Film* (1977), editado pelo pesquisador inglês Richard Dyer, e *The Celluloid Closet: homosexuality in the movies* (1981)⁵, do ativista do movimento gay estadunidense Vito Russo, procuraram tanto visibilizar a presença do homoerotismo no cinema comercial (mesmo nos filmes entendidos como heterossexuais) quanto criticar os estereótipos recorrentemente utilizados na representação de personagens gays e lésbicas ao longo da história do cinema.

Estas produções emergiram em um contexto no qual os movimentos sociais de homossexuais enfrentavam, especialmente nos Estados Unidos, tensionamentos entre o que parecia ter se iniciado como um ensejo de transformação do sistema social, mas que, por fim, resultou na adoção de modelos *assimilacionistas*, que visavam a tolerância e a integração de minorias políticas em prol da ideia de igualdade. Assim, a partir da revolta de *Stonewall*⁶, em 1969, o início dos anos 1970 é marcado pelos movimentos de *libertação gay* que, ao fim da década, caminharam em direção a uma crescente tendência à adoção de políticas da identidade.

5 Posteriormente, o livro deu origem a um documentário de mesmo nome (no Brasil, conhecido como *O Outro Lado de Hollywood*), dirigido por Jeffrey Friedman e Rob Epstein. Lançado em 1995, o filme conta com trechos e comentários sobre mais de cem obras cinematográficas, com datas entre 1895 e 1995, nas quais são retratados personagens homo ou transexuais.

6 Como ficaram conhecidas as manifestações ocorridas no bar gay *Stonewall Inn*, em Nova Iorque, na ocasião em que clientes do estabelecimento resistiram a uma batida policial, resultando em confronto e protestos. À época, bares que atendiam ao público LGBT não eram licenciados a vender bebidas alcoólicas, ficando sujeitos a receber vistorias policiais com frequência.

Os movimentos *liberacionistas*, deste modo, “[...] impuseram, de certa forma, uma identidade gay e lésbica, pasteurizadas num estilo de vida *clean*, saudável, honrado, em grande medida voltado para o mercado e os bens de consumo [...]” (SIERRA, 2013, p.35), cujo impacto pôde ser percebido no ativismo relacionado às representações midiáticas.

No memorando publicado em 1978, pela *National Gay Task Force*, por exemplo, recomendava-se que a televisão e o cinema evitassem representar homossexuais em situações de “[...] promiscuidade, relações efêmeras, vidas vazias; homossexuais estridentes, desmunhecados, efeminados e com desejo de se efeminar; travestis, transexuais e personagens involuntariamente cômicos [...]”, e que, por sua vez, procurassem mostrá-las e mostrá-los como “[...] pessoas com bons empregos - policiais, executivos, esportistas, psiquiatras; pessoas autossuficientes, corajosas; heróis sensíveis, compassivos, éticos, bem-apessoados; casais gays amorosos e afetuosos; homossexualidade apenas incidental [...]” (MONTGOMERY, 1989, p.89 *apud* LACERDA JUNIOR, 2015, p. 139).

A homossexualidade não só como uma característica secundária, fortuita, mas, ainda, como conteúdo meramente sugerido é o tema discutido por D. A. Miller no texto *Anal Rope*, de 1990, a partir do filme *Festim Diabólico* (1948), de Alfred Hitchcock.

No filme, Brandon e Phillip cometem um assassinato a fim de comprovar serem intelectualmente superiores. Com o corpo de David escondido dentro de um baú, os assassinos oferecem um jantar a familiares e amigos da vítima. Há indícios - reforçados, no extra filme, pelos rumores acerca da sexualidade dos atores que lhes interpretam - de que a relação entre Brandon e Phillip não se dá apenas no campo da amizade.

Embora o filme não nos dê nem a ver e nem a ouvir uma confirmação da homossexualidade dos personagens, visto que esta informação não possui nenhuma relevância para o andamento da narrativa, no livro da famosa entrevista concedida a Truffaut por Hitchcock, a história do filme, em uma breve descrição (como o próprio Truffaut

a qualifica⁷), é iniciada por “All the action takes place on a summer evening in a New York apartment. Two young homosexuals strangle a school friend just for the thrill of it [...]”⁸ (TRUFFAUT, 2017, p. 179).

Miller, a partir da presença do termo “homossexuais” nesta síntese do filme, questiona:

For all the announced succinctness, one word here appears almost sumptuously extraneous: homosexual. Every other element in the summary is furnished on the direct evidence of what we hear or see in the film. Yet in this sense, the homosexuality of the protagonists, never either visually displayed (with a kiss) or verbally disclosed (by a declaration), is simply not in the story at all. (MILLER, 1990, p. 116)⁹

É a ambivalente relevância dada a este implícito detalhe - que não está evidente no filme e que não ocupa centralidade na história, mas que, no entanto, parece precisar ser textualmente discriminado na sinopse de Truffaut - o disparador para as reflexões de Miller acerca da conotação e da denotação da homossexualidade no cinema.

O autor articula que o confinamento da homossexualidade ao nível da conotação traz uma insuficiência semiótica que se relaciona, por fim, a um contexto cultural no qual a homossexualidade só pode ser tolerada desde que não vista. Mas, por outro lado, também sublinha que, ao instigar sua própria confirmação, a conotação também carrega uma mobilidade ilimitada, uma instabilidade radical que permite ao público ver homossexualidade em todo lugar.

Yet if connotation, as the dominant signifying practice of homophobia, has the advantage of constructing an essentially insubstantial homosexuality, it has the corresponding inconvenience of tending to raise this ghost all over the place. [...] when, with homosexuality as with nothing else, what is connoted may not be denoted, whoever would establish a given connotation can only support it through other connotations equally precarious. [...] Needing corroboration, finding it only in what

7 Em nota de rodapé, Truffaut escreve: “Since Alfred Hitchcock deals solely with the technical aspects of *Rope*, a brief description of the story is sufficient for our purposes.” (2017, p. 179). Em português: “Uma vez que Alfred Hitchcock trata unicamente dos aspectos técnicos de *Festim Diabólico*, uma descrição breve da história é o suficiente para nossos propósitos.” (2017, p.179, tradução nossa).

8 “Toda a ação acontece em um apartamento em Nova Iorque em uma noite de verão. Dois jovens homossexuais estrangulam um colega da escola apenas pela emoção de fazê-lo [...]” (TRUFFAUT, 2017, p.179, tradução nossa).

9 “Pela sucintez anunciada, uma palavra aqui parece quase sumptuosamente estranha: homossexuais. Todos os outros elementos usados no resumo são tirados diretamente do que vemos e ouvimos no filme. No entanto, neste sentido, a homossexualidade dos protagonistas, nunca visualmente exibida (por um beijo) ou verbalmente manifestada (por uma declaração), simplesmente não está na história.” (MILLER, 1990, p. 116, tradução nossa)

exhibits the same need, with no better affordance for meeting it, connotation thus tends to light everywhere, to put all signifiers to a test of their hospitality. (MILLER, 1990, p. 119 - 120)¹⁰

Esta vontade de “pôr à prova”, estimulada pela conotação, acaba suscitando, de acordo com Miller, uma vontade de ver aquilo o que a homossexualidade evoca: “[...] the spectacle of “gay sex.” Whenever homosexuality is reduced to an epistemology, to a problem of being able to tell, this will-to-see never fails to make itself felt.” (MILLER, 1990, p. 123)¹¹. Mas, neste sentido, e se tratando da conotação da homossexualidade em um contexto cultural homofóbico, a vontade de ver o sexo gay carrega consigo, também, o medo de vê-lo.

Yet how might a desire to see what one is afraid to look at ever be gratified? or how might a fear of what one can't stop desiring ever be allayed? The classic solution to both questions, of course, lies in the closet, which not only alleviates the trouble with connotation, by confining an otherwise totalizing homosexuality to a local habitation, but also relieves the trouble with denotation, by making this homosexuality visible only as a structure of occultation. (MILLER, 1990, p. 125)¹²

Assim, a câmera que poderia tornar visível a relação sexual homossexual torna-se também o olhar de policiamento que garantirá que tal ação sexual não aconteça - revelando à medida mesmo em que esconde, sustentando a ambivalência entre desejar ver e temer fazê-lo.

10 “Contudo, se, como prática significante dominante da homofobia, a conotação tem a vantagem de construir uma homossexualidade essencialmente insubstancial, ela tem a correspondente inconveniência de tender a espalhar este fantasma por todo lugar. [...] quando, com a homossexualidade assim como com qualquer outra coisa, o que é conotado não pode ser denotado, quem quer que estabeleça uma dada conotação só pode sustentá-la através de outras conotações igualmente precárias. [...] Precisando de corroboração, encontrando-a apenas naquilo que expõe a mesma necessidade, sem melhor disponibilidade para satisfazê-la, a conotação tende, portanto, a acender-se em toda parte para colocar os significantes à prova de sua hospitalidade.” (MILLER, 1990, p. 119-120, tradução nossa)

11 “[...] o espetáculo do “sexo gay”. Sempre que a homossexualidade é reduzida a uma epistemologia, a um problema na possibilidade de ser dita, essa ‘vontade de ver’ não falha em se fazer sentida.” (MILLER, 1990, p. 123, tradução nossa).

12 “No entanto, como se pode satisfazer o desejo de ver aquilo para o que se tem medo de olhar? ou como se pode dissipar o medo daquilo que não se pode parar de desejar? A solução clássica para ambas as questões, é claro, está no armário, que não apenas alivia o problema com a conotação, ao confinar a homossexualidade a um único lugar (sem o qual ela se tornaria totalizante), mas também alivia o problema com a denotação, fazendo a homossexualidade visível apenas enquanto estrutura de ocultação.” (MILLER, 1990, p. 125, tradução nossa)

Christine Holmlund, em *When a Lesbian is not a Lesbian?: The Lesbian Continuum and the Mainstream Femme Film* (1991), analisa quatro filmes comercialmente lançados na década de 1980 nos quais relações entre personagens mulheres são representadas de modo ambíguo - podendo tanto ser lidas como relações de amizade, quanto como relacionamentos amorosos lésbicos. São eles: *As Parceiras* (Robert Towne, 1982), *Lianna* (John Sayles, 1983), *Coup de Foudre* (Diane Kurys, 1983) e *Corações Desertos* (Donna Deitch, 1986). A partir destas obras, a autora identifica algumas convenções no uso da linguagem cinematográfica que resultam em construções narrativas que sugerem atração homoerótica.

Sem precisar desafiar radicalmente a norma heterossexual exibindo uma relação sexual entre mulheres, planos e contraplanos de duas mulheres se observando por um longo período, planos subjetivos de uma mulher espiando outra, sucessões de planos em que mulheres se abraçam, brincam ou dançam juntas, são alguns dos usos da gramática cinematográfica que Holmlund pontua como promotores da satisfação voyeurística de ver mulheres interagindo de modo sexualmente provocativo sem necessariamente, no entanto, denotar homossexualidade.

Mas o principal ponto responsável pela ambiguidade, de acordo com o argumento da autora, é o fato de as personagens dos filmes analisados, mesmo as assumidamente lésbicas, serem *femmes*, isto é, estarem de acordo com os padrões de feminilidade vigentes. Enquanto a lesbiandade das personagens *butchs* pode se fazer visível através da aparência masculinizada, no caso das *femmes*, “[...] the assumption of heterosexuality is so strong that the femme is easily seen as just another woman’s friend.” (HOLMLUND, 1991, p. 148)¹³.

Holmlund contrapõe esta espécie de passabilidade heterossexual presente nos filmes por ela estudados ao modo como, em filmes anteriores, as lésbicas eram costumeiramente representadas, apontando que, até certo limite, a lesbiandade estaria sendo abordada de um ponto de vista mais favorável pelos filmes protagonizados por *femmes*:

13 “[...] a suposição da heterossexualidade é tão forte que a *femme* é facilmente vista apenas como amiga de outra mulher.” (HOLMLUND, 1991, p. 148, tradução nossa).

In contrast to many earlier screen portrayals of lesbians as ugly, undesirable bull dykes, all these women are conventionally attractive. All fit nicely within the current bounds of Hollywood femininity: they are white, middle class, young, nicely dressed, with slim bodies and good complexion. (HOLMLUND, 1991, p. 151)¹⁴

Este modo de representar personagens homossexuais à imagem e semelhança da “boa” figura heterossexual - isto é, branca, monogâmica, urbana, de classe média ou abastada, limpinha, bem-apessoada e em consonância com os padrões de masculinidade ou de feminilidade atribuídos ao seu respectivo gênero - esteve especialmente presente na cinematografia estadunidense dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Em função da crise provocada pela epidemia de HIV/AIDS, sobre a qual se proliferaram os estigmas de “peste gay”, “câncer gay” e “mal dos homossexuais”, emergiu um cinema conciliador e inclusivo, a partir do qual se tentava promover “imagens positivas” da população LGBT - especialmente dos homens gays. Filmes como *Fazendo Amor* (Arthur Hiller, 1982), *Parting Glances - Olhares de Despedida* (Bill Sherwood, 1986), *Meu Querido Companheiro* (Norman René, 1989) e *Filadélfia* (Jonathan Demme, 1993) são exemplos dessa empreitada.

Mas com a emergência de novas perspectivas e uma mudança epistêmica no campo dos estudos queer - no que se convencionou chamar de *teoria queer* -, acontece uma chamada de atenção para a armadilha das representações “positivas” e, também, para as possibilidades subversivas de outras representações menos “bem-comportadas” - como, por exemplo, as das performances *drag* e da estética *camp* (BUTLER, 2013).

Cunhando o termo que passa a identificar as produções cinematográficas que apostam nessa outra abordagem, B. Ruby Rich escreve, em 1992, o texto *New Queer Cinema: Versão da diretora* (2015).

Depois de ter transitado pelo circuito de festivais de cinema da época e assistido a filmes como *RSVP* (Laurie Lynd, 1991), *The Making of Monsters* (John Greyson, 1991), *Garotos de Programa* (Gus Van Sant, 1991), *Eduardo II* (Derek Jarman, 1991), *Mano Destra*

14 “Em contraste com muitas representações anteriores de lésbicas como feias, sapatonas indesejáveis, todas essas mulheres são atraentes ao modo convencional. Tudo nelas se encaixa perfeitamente nos atuais limites da feminilidade de Hollywood: elas são brancas, de classe média, jovens, bem vestidas, com corpos esguios e boa aparência.” (HOLMLUND, 1991, p. 151, tradução nossa)

(Cleo Uebelmann, 1986), *Flamming Ears* (A. Hans Scheirl, Ursula Puerrer, Dietmar Schipek, 1991), *Swoon - Colapso do Desejo* (Tom Kalin, 1992) e *Viver Até o Fim* (Gregg Araki, 1992), Rich percebe um novo momento nas representações LGBT, o qual ela define como:

É claro que os novos filmes e vídeos queer não são todos um só e tampouco compartilham um único vocabulário estético, estratégia ou preocupação. Ainda assim, eles são unidos por um estilo comum: chamemos esse estilo de “Homo Pomo”¹⁵. Há traços em todos esses filmes de apropriação, pastiche e de ironia, assim como uma reelaboração da história que leva sempre em consideração um construtivismo social. Definitivamente rompendo com abordagens humanistas antigas e com os filmes e fitas que acompanhavam políticas da identidade, essas obras são irreverentes, enérgicas, alternadamente minimalistas e excessivas. Acima de tudo, elas são cheias de prazer. Elas estão aqui, elas são queer, acostume seus quadris a elas. (RICH, 2015, p. 20)

Tais filmes, majoritariamente realizados nos Estados Unidos e no Reino Unido, abandonam as representações positivas e moralistas e passam a exaltar a agência, os desejos e os prazeres de personagens LGBT - mesmo quando seus comportamentos incidem na criminalidade ou em práticas tidas como “indecentes”. Ao mesmo modo ocorrido com o termo *queer* - usado anteriormente de modo pejorativo, tal qual “bicha”, “viado” ou “sapatão”, e depois subvertido e positivado -, os filmes do New Queer Cinema se apropriam e jogam com os estereótipos.

Esta torção talvez tenha se dado, em partes, em função de a maior parte das realizadoras e dos realizadores do NQC serem homossexuais. Mas, mais do que isso, como apontou o diretor Gregg Araki na ocasião do lançamento de *Geração Maldita* (Gregg Araki, 1996), um dos diferenciais dos filmes do NQC pode ser localizado no endereçamento: “In the way that Philadelphia and Longtime Companion were gay films for straight people, Doom is a straight movie for gay people.”¹⁶.

Se compararmos o filme *Viver Até o Fim*, dirigido pelo próprio Araki, ao *Filadélfia*, citado por ele, ambos filmes com narrativas centradas na temática da AIDS, as diferenças ficam claras. A história de *Filadélfia* se desenrola ao redor de Andrew (interpretado por Tom Hanks), um jovem advogado que trabalha em um renomado escritório de advocacia e

15 Pós-modernismo homossexual.

16 “Da mesma forma como *Filadélfia* e *Meu Querido Companheiro* eram filmes gays para pessoas heterossexuais, *Geração Maldita* é um filme hetero para pessoas gays.” Disponível em: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/film-queer-vision-straight-talking-1198660.html> . Acesso em: 28/05/2018.

esconde de seus colegas ser homossexual. Quando Andrew passa a manifestar sintomas da AIDS, ele é demitido da empresa, o que o faz contratar os serviços de outro advogado, Joe (interpretado por Denzel Washington), a fim de processar o escritório.

Além de ser dirigido por Jonathan Demme, ganhador do Oscar no ano anterior por *Silêncio dos Inocentes* (1991), *Filadélfia* é estrelado por atores de peso da indústria cinematográfica - Tom Hanks, inclusive, ganhou o Oscar e o Globo de Ouro de Melhor Ator pelo filme. Sendo uma produção hollywoodiana de lançamento comercial, o filme visava uma distribuição massiva, tendo alcançado o posto de 12º filme de maior bilheteria nos Estados Unidos em 1993.

No documentário *O Outro Lado de Hollywood* (Jeffrey Friedman e Rob Epstein, 1995), Hanks disse que as cenas de maior intimidade e afetividade entre seu personagem e o esposo Miguel, interpretado por Antonio Banderas, foram tiradas do corte final de *Filadélfia*. Atualmente, é possível encontrar na internet algumas das cenas deletadas do filme, como a de um momento em que Miguel, sem camisa, e Andrew conversam deitados juntos na cama, em um plano que termina com Andrew abraçando e se aconchegando junto ao corpo de Miguel¹⁷.

A dessexualização da relação entre os personagens, bem como outras das apostas de representações no filme direcionadas ao sucesso com o grande público (heterossexual) foram alvos da crítica de Desson Howe, publicada no *The Washington Post* em 14 de janeiro de 1994¹⁸:

In terms of the ugly, debilitating truth about AIDS, or in terms of homosexual life -- both of which this movie purports to portray -- "Philadelphia" is lost and floating somewhere on the far side of Pluto.

An earnest attempt -- I believe -- on the part of Demme and scriptwriter Ron Nyswaner to fuse entertainment with social commentary, the TriStar Pictures movie is all show and no tell. In propaganda terms, it makes Leni Riefenstahl's pro-Nazi documentaries of the 1930s look like the work of Super-8 movie amateurs. "Philadelphia" is not a movie, it's a prophylactic. It's the kind of safe-sex filmmaking that protects its viewers from all discomfort and sensation, while congratulating them for getting a little closer to the disease. [...]

The list of ridiculous elements is practically endless. But among the worst:

17 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YKMS91y7Udg> . Acesso em: 28/05/18.

18 Disponível em: https://www.washingtonpost.com/wp-srv/style/longterm/movies/videos/philadelphiarhowe_a0b026.htm?noredirect=on . Acesso em: 28/05/18.

x Hanks and partner Antonio Banderas occasionally touch each other but never really kiss. There's one little hi-honey peck when they greet each other at the hospital, but it's obscured by the placement of the camera.

x In the throes of his disease, Hanks is surrounded by the most insufferably supportive, politically correct family since "Diff'rent Strokes."

x Much of the movie is taken up with Washington's remedial education about this whole Gay/AIDS Thing. Homosexuals gross him out. He recoils from Hanks's touch. His subplot wife has a baby: He learned what birth was all about, then he found out about death too. But after taking on the case (I've forgotten why), Washington starts to see the way gays are treated in this world. He uses his fired-up consciousness to prod the jury, the opposition and America.

x This leads to the movie's most cringe-inducing moment, when Steenburgen -- after resorting to low-blow tactics -- mutters "I hate this case" to her partner.¹⁹

O filme representa os personagens homossexuais como vítimas, não só da AIDS, mas da sociedade - e, em alguns momentos, de si próprios -, em uma espécie de tentativa de sensibilização - encarnada pelo personagem de Denzel Washington e pelo tribunal que julga o caso de Andrew - do público heterossexual às condições discriminatórias sob as quais a população homossexual está sujeitada. Ao final, o filme denuncia a homofobia social, mas também oferece ao público heterossexual uma catarse de seus próprios preconceitos, mediante a transformação e redenção vivida pelo advogado Joe, que consegue enfrentar sua própria homofobia e garantir que a justiça seja feita em benefício de Andrew.

Já *Viver Até o Fim*, descrito por alguns críticos como "o Thelma e Louise gay", conta a história de Luke, um garoto de programa, e Jon, um crítico de cinema, ambos gays e soropositivos. Depois de um ataque homofóbico, Luke reage e mata um policial. Frente à "sentença de morte" representada pela AIDS, os dois personagens decidem fugir e viver sem limites o restante de suas vidas, partidários do lema "foda-se tudo". O *roadmovie*, cuja

19 "Em termos da feia e debilitante verdade sobre a AIDS, ou em termos da vida homossexual - ambas realidades as quais este filme pretende retratar - "Filadélfia" está perdido e flutuando em algum lugar do outro lado de Plutão. Uma tentativa séria - eu acredito - da parte de Demme e do roteirista Ron Nyswaner de fundir entretenimento a comentários sociais, o filme da TriStar Pictures é puro espetáculo e ausência de discurso. Em termos de propaganda, faz os documentários pró-nazistas de Leni Riefenstahl da década de 1930 parecerem o trabalho de amadores do Super-8. "Filadélfia" não é um filme, é uma profilaxia. É o tipo de filme de sexo seguro que protege seus espectadores de toda sensação e desconforto, enquanto os congratula por ficar um pouco mais perto da doença. [...] A lista de elementos ridículos é praticamente infinita. Mas entre os piores: x Hanks e o parceiro Antonio Banderas ocasionalmente se tocam, mas nunca se beijam de verdade. Há um pequeno selinho quando eles se cumprimentam no hospital, mas que é obscurecido pela colocação da câmera. x No auge de sua doença, Hanks é cercado pela família mais insuportavelmente apoiadora e politicamente correta desde "Diff'rent Strokes". x Grande parte do filme é abordada pela via da educação corretiva dada a Washington sobre toda "a coisa gay/AIDS". Homossexuais o enojam. Ele recua do toque de Hanks. Sua esposa (secundária ao enredo) tem um bebê: ele aprendeu o que era o nascimento, depois descobriu sobre a morte também. Mas depois de assumir o caso (esqueci o porquê), Washington começa a ver a maneira como os gays são tratados neste mundo. Ele usa sua consciência inflamada para estimular o júri, a oposição e a América. x Isso leva ao momento mais indutor do filme, quando Steenburgen - depois de recorrer a táticas de golpe-baixo - resmunga "eu odeio esse caso" para seu parceiro." (HOWE, 1994, tradução nossa).

cartela inicial indica “um irresponsável filme de Gregg Araki”, é uma espécie de história de amor niilista e hedonista, no qual os personagens homossexuais se apropriam de sua marginalidade e fazem dela um campo para práticas de liberdade.

Diferente de *Filadélfia*, não há em *Viver Até o Fim* preocupações em mostrar os personagens gays inseridos socialmente, com bons empregos, boas relações familiares, em relacionamentos amorosos monogâmicos e estáveis. Também não há investidas em educar o público heterossexual para a tolerância e a aceitação - quando Jon e Luke são discriminados por serem gays, eles reagem tão ou mais violentamente quanto a pessoa que os ataca. Como afirma Chico Lacerda:

É nesse sentido que podemos entender a qualidade queer do New Queer Cinema. São filmes que, através de seus personagens, rejeitam as demandas por representações positivas, abraçando, pelo contrário, estereótipos considerados incômodos e insuflando-os com agência e empoderamento. Temos, assim, a deserção da sociedade feita pelo casal Jon e Luke em uma jornada de flerte com a pulsão de morte, em *The Living End*; ou a reencenação dos crimes cometidos pelo casal Leopold e Loeb, em *Swoon*, desta vez sem a salvaguarda do discurso moralista presente na primeira adaptação feita por Alfred Hitchcock (*Festim Diabólico*, *Rope*, 1948); ou a investigação afetiva do submundo marginal de *Poison*, fortemente influenciado pela obra de Jean Genet; ou o abraço a modos de vida alternativos de *My Own Private Idaho*; ou a própria luta política queer reencenada anacronicamente na corte de *Edward II*. (2015, p. 122)

A partir do fim dos anos 1990, houve uma expansão do cinema queer, com produções realizadas para além dos Estados Unidos e da Europa, bem como com uma maior participação de realizadoras, realizadores e temáticas lésbicas, trans, negras e orientais.

Em texto publicado já nos anos 2000, *Queer and Present Danger*, Ruby Rich, analisando o filme *Meninos Não Choram* (Kimberly Pierce, 1999) e outros lançamentos do período, avalia os caminhos percorridos pelo New Queer Cinema depois de sua primeira fase. Rich pondera que só foi possível ter havido um expoente cinema queer mediante o entendimento de que tais filmes poderiam ser comercialmente viáveis, configurando o que, para ela, teria começado como um impulso radical e rapidamente se tornado um mercado de nicho.

Na contramão da absorção mercadológica e sua conseqüente puxada de freio na ousadia dos filmes de temática LGBT, outras movimentações queer procuraram levar o “impulso radical” do NQC a outros limites, expandindo as fronteiras mesmo entre o audiovisual e outras linguagens. É o caso do cinema pós-pornográfico.

Embora o termo post porn tenha sido cunhado pelo fotógrafo erótico holandês Wink Van Kempen, é a partir da nomeação do espetáculo de Annie Sprinkle - Post Porn Modernist Show (1989) – que a pós-pornografia ganha uma ampla dimensão artística e política, designando uma maneira de representar o sexo e a sexualidade

[...] que não poderia ser reduzida aos discursos que dominam a sua codificação visual no Ocidente: a anatomia médica (como espaço de produção de um saber público sobre o corpo e de gestão do normal e do patológico) e a pornografia²⁰ (como técnica visual masturbatória direcionada a construir o olhar masculino). (PRECIADO, 2017)

A performance *A Public Cervix Announcement*, na qual Sprinkle abre a própria vagina com um espécúlo e convida o público a observar o seu colo do útero, torna-se, assim, um ícone desse movimento.

Mesmo presente desde os anos 1980, é especialmente a partir dos anos 2000 que as experimentações pós-porno nos campos da performance, do cinema, das artes visuais, da literatura e mesmo das produções acadêmicas se espalham como modo de atuação estético-política das dissidências sexuais e de gênero. Os corpos que, até então, eram produzidos como anormais ou subalternos, passam a ativamente se reconstruir mediante a subversão de algumas das tecnologias e dos códigos que os marginalizavam.

Mas, assim como o NQC, as investidas pós-pornográficas não se unificam a partir do estabelecimento de um código estético. Se algo torna possível traçarmos relações entre as obras e práticas designadas “pós-pornográficas”, é o empreendimento em rebentar e expor os mecanismos mesmos de produção do sexo, do gênero e da sexualidade.

20 As relações entre discursos médicos e discursos pornográficos - que desembocam, como aponta Preciado, na emergência da pós-pornografia - foram objeto de pesquisa da dissertação *Produzir o sexo verdadeiro, regular o sexo educado: aproximações entre o cinema pornô e a educação sexual* (MIKOS, 2017), na qual propomos uma genealogia da educação sexual, mostrando as continuidades e descontinuidades históricas que possibilitam um encontro, nos anos 1970, entre pornografia audiovisual e educação sexual.

Parte importante desta movimentação se deu na cidade espanhola de Barcelona, na qual atuavam coletivos como *Girls Who Like Porno*, *PostOp*, *Go Fist Foundation*, *Quimera Rosa* e a artista da performance Diana Torres, também conhecida como *Diana Pornoterrorista*. Embora nenhum desses grupos seja voltado especificamente à produção audiovisual, alguns de seus trabalhos utilizam o vídeo como suporte. Além disso, é possível notar a influência da abordagem pósporno, que coloca o sexo (e a produção de imagens e de sons do sexo) no campo do político, em obras cinematográficas contemporâneas como as de Bruce LaBruce, Virginie Despentes, Lucia Egaña Rojas, Antonio Centeno, Raúl de la Morena e Gustavo Vinagre, por exemplo.

Mas qual o alcance de tais produções (e de seus questionamentos), uma vez que se colocam pontualmente na contracorrente da cultura do consumo de massa?

Por fim, a escrita - certamente inconclusiva - deste breve panorama²¹ acerca do jogo constante entre capturas e resistências operadas pelas políticas de representação cinematográficas, especificamente no campo das diversidades sexuais e de gêneros, nada mais é do que uma tentativa de relançar as perguntas articuladas no *Colors* e que serviram como pontos de partida para este texto.

Combater estereótipos depreciativos ou resignificar a própria depreciação? Apostar em um cinema que amplie o debate, alcance - e eduque - grandes públicos, mesmo que isto signifique policiar a forma de mostrar aquilo o que se mostra, ou afrontar as regulações que normalizam as diferenças, correndo o risco de delimitar um segmento restrito de circulação para os filmes? Quais os riscos de cada uma dessas possibilidades? Quais as urgências de cada lugar, de cada tempo, de cada contexto?

Se não há - e talvez nunca haja - uma resposta imediata a ser esboçada, resta-nos seguir perguntando e, nos rastros deixados por aquelas e aqueles que já ensaiaram suas respostas, perguntarmo-nos sobre elas uma vez mais.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

²¹ Neste texto, trazendo especificamente o recorte temporal e espacial das movimentações realizadas majoritariamente no contexto europeu e norte-americano anglófono a partir dos anos 1970.

FESTIM Diabólico. Direção: Alfred Hitchcock. Burbank (USA): Warner Bros., Transatlantic Pictures, 1948. (80min).

FILADÉLFIA. Direção: Jonathan Demme. Philadelphia (USA): TriStar Pictures, Clínica Estético, 1993. (120min).

HOLMLUND, Christine. When a Lesbian is not a Lesbian?: The Lesbian Continuum and the Mainstream Femme Film. **Camera Obscura**, Duke University Press, v. 9, p. 144-180. January/May, 1991.

HOWE, Desson. Philadelphia. **Washington Post**, January 14, 1994.

LACERDA, Chico. New Queer Cinema e o Cinema Brasileiro. In: MURARI, Lucas; NAGIME, Mateus (orgs.). **New Queer Cinema** - Cinema, Sexualidade e Política. São Paulo: Caixa Econômica Federal, 2015.

LACERDA JUNIOR, Luiz Francisco Buarque de. **Cinema Gay Brasileiro**: Políticas de representação e além. Tese (Doutorado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

MILLER, D. A. Anal Rope. **Representations**, University of California Press, n.32, p. 114-133. Autumn, 1990.

MIKOS, Camila Macedo Ferreira. **Produzir o sexo verdadeiro, regular o sexo educado**: aproximações entre o cinema pornô e a educação sexual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2017.

PRECIADO, Paul B. “Cartografias ‘Queer’: O ‘Flâneur’ Perverso, A Lésbica Topofóbica e A Puta Multicartográfica, Ou Como Fazer uma Cartografia ‘Zorra’ com Annie Sprinkle”. **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 5, n. 17, jan. 2017.

RICH, B. Ruby. New Queer Cinema: Versão da diretora. In: MURARI, Lucas; NAGIME, Mateus (orgs.). **New Queer Cinema** - Cinema, Sexualidade e Política. São Paulo: Caixa Econômica Federal, 2015.

_____. Queer and Present Danger. **Sight & Sound**, p. 22-25. March, 2000.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível**: o governmento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político educacional LGBT. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2013.

TRUFFAUT, François. **Hitchcock**. Londres: Faber & Faber Limited, 2017.

VIVER Até o Fim. Direção: Gregg Araki. Los Angeles (USA): Desperate Pictures, October Films, 1992. (80min).

A REINVENÇÃO DE SI E A CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE PERANTE O
IRREVERSÍVEL: O CINEMA DE PETRA COSTAAna Catarina Pereira¹Juslaine de Fátima Abreu Nogueira²

Resumo: Este ensaio toma como fontes essenciais tanto o pensamento da cineasta Petra Costa – expresso verbalmente em artigos, entrevistas, etc. –, quanto os resultados estilísticos de sua recente e ainda não muito extensa obra, notadamente em *Olhos de Ressaca* (2009), *Elena* (2012) e *Olmo e a Gaivota* (2014), uma vez que, conforme afirma a própria realizadora, são estes filmes que guardariam uma consciência sobre seu fazer fílmico e a construção de uma linguagem própria. Partimos da hipótese de investigação de que há um encontro singular entre pensamento e atos criativo-artísticos em Petra Costa que aponta para a construção de uma ética-estética da existência, no sentido dado pelos estudos de Michel Foucault sobre as artes da existência, reverberando um fazer-pensar cinema – na constituição de uma filmografia que poderíamos chamar de um cinema-escrita de si – que tem buscado uma (re)invenção de si nas memórias que atravessam a cineasta como mulher-singularidade e como mulher-coletividade, por meio de uma tessitura da vida na obra de arte e como obra de arte.

Palavras-Chave: Mulheres Cineastas. Petra Costa. Estética da Existência.

1 Doutora em Ciências da Comunicação, na vertente Cinema e Multimédia. Mestra em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca. Docente do Departamento de Comunicação e Artes nos cursos de licenciatura e mestrado em Cinema da Universidade da Beira Interior (UBI - Portugal). Investigadora do **LabCom. IFP** - Comunicação Filosofia e Humanidades. Autora, dentre muitas outras publicações, do livro “A Mulher-Cineasta: da arte pela arte a uma estética da diferenciação” (2016). Seus interesses de investigação incidem em estudos feministas fílmicos, filosofia do cinema, cinema português, programação e gestão cultural. E-mail: anacatarinapereira4@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora no curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná (Unespar - Brasil). Pesquisadora do **CineCriare** – Grupo de Pesquisa Cinema: Criação e Reflexão (Unespar/CNPq) e do **Gilda** - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq), desenvolvendo pesquisas em Cinema, Educação e Subjetividades, em conexões com os estudos foucaultianos e feministas pós-estruturalistas. E-mail: juabreunogueira@gmail.com

THE REINVENTION OF THE SELF AND THE CONSTRUCTION OF ALTERITY
TOWARDS THE IRREVERSIBLE: THE CINEMA OF PETRA COSTAAna Catarina Pereira
Juslaine de Fátima Abreu Nogueira

ABSTRACT: As our primary sources, this essay considers both the thought of filmmaker Petra Costa - verbally expressed in articles, interviews, etc. - and the stylistic results of her recent and not very extensive filmography, notably in *Undertow Eyes* (*Olhos de Ressaca*, 2009), *Elena* (2012), and *Olmo and the Seagull* (*Olmo e a Gaivota*, 2014), since, according to the director herself, these are films that would keep an awareness of her filmmaking and the construction of her own language. Therefore, our initial premise is that there is a unique encounter between thought and artistic-creative acts in Petra Costa that, in its turn, moves forward to the construction of an aesthetic-ethic of existence, as suggested by Michel Foucault's studies on the arts of existence, reverberating a philosophical cinema – on the constitution of a filmography that we could call a cinema-writing of herself - that has looked for a (re)invention of herself on the memories of a woman-singularity and a woman-colectivity, through the texture of life in an artwork and as an artwork.

Keywords: Women Filmmakers. Petra Costa. Aesthetics of Existence.

Era uma vez uma mulher/que via um futuro grandioso/ Para cada homem que a tocava/ Um dia/ Ela se tocou... [...] (Alice Ruiz)

As reflexões aqui postas foram ensaiadas a quatro mãos, entretecidas pelo afeto que, em nós, o cinema de Petra Costa mobilizou. São linhas de escrita que procuraram reunir tracejos feitos em dias vividos por cada uma de nós, entre Portugal e Brasil, em anotações esparsas que vão de 2016 a 2018, nas ressonâncias pessoais e políticas de nossas individualidades e coletividades³. Arriscamos movimentar algumas formulações e colocar em conexão algumas ideias como quem se aventura com vigor, mas sabe que ainda caminha sob certa inocência e sob certa garatuja do pensar. Com esta imagem, este texto assume uma experimentação de conceitos, legados e reelaborações que cruzam perspectivas feministas com o cinema realizado por mulheres como Petra Costa e o tema filosófico da estética da existência em Michel Foucault. O que por ora damos a ler nada mais é do que o experimentar deste encontro e o experimentarmo-nos neste fluxo.

Por outro lado, é ainda o experimentar de uma escrita que assume a radicalidade da textura da diferença de estilo e grafia (movemo-nos entre a escrita de gênero e gênero, por exemplo) em uma composição que, mesmo diante de um idioma em comum, mistura um português de Portugal e um português brasileiro, para estranhar a nossa própria língua e, quiçá, o próprio pensamento em qualquer anseio de homogeneidade e hegemonia. Riscar rastros de pensamento, riscando uma escrita que arrisca, colocando-nos em risco: é disto que se trata este texto que, ao modo delineado por Jorge Larrosa (2004a), lança-se a um ensaiar que é também um ensaiar-se, compreendendo o ensaio como uma das linguagens da experiência, ou seja, “como uma linguagem que modula de um modo particular a relação entre experiência e pensamento, entre experiência e subjetividade e entre experiência e pluralidade” (LARROSA, 2004a, p. 31).

3 Referimo-nos à assunção de que as elaborações partilhadas neste texto de modo algum podem ser apartadas das vivências macro e micropolíticas que nos transpassam, tais como, sobretudo, o fato de testemunharmos as difrações e disputas feministas contemporâneas em múltiplos saberes e práticas e seus ecos no ensino, na realização, na teoria, na história e na crítica cinematográficas; o Brasil sob um golpe jurídico-midiático-parlamentar engendrado a partir do *impeachment* da primeira mulher presidenta da história do país (sobre isso, indicamos ver o filme documentário *O Processo*, de Maria Augusta Ramos, lançado em 2018).

Iniciamos o texto com um fragmento da música *Ladainha*, da poeta e haikaísta contemporânea brasileira Alice Ruiz, para sutilmente provocar o que significa falar desde lugares silenciados, uma vez que esta é uma escrita que gesta-se no incômodo de que há um cinema, realizado em muito por mulheres, que tem sinalizado importantes traços de diferença e singularidade, mas ainda negligenciado nas relações de poder⁴ que não permitem reconhecer a atividade artístico-teórica feminina como voz autorizada a produzir uma estética cinematográfica relevante, bem como, conseqüentemente, capaz de pensar a arte do cinema e sua imprescindível conexão com o viver consigo mesma e o viver em comum. Desse modo, antes de tudo, este ensaio é mobilizado pelo desejo de fortalecer espaços que voltem-se ao pensamento artístico de cineastas mulheres, tomando-o como fontes que poderão trazer uma revitalização à crítica e à teoria do cinema, histórica e majoritariamente pautada por vozes masculinas.

Feitos estes prelúdios, a partir do convite para pensarmos com a obra de Petra Costa, uma jovem mulher-cineasta latino-americana, em termos metodológicos, o percurso deste texto parte de uma hipótese de investigação que entende que as produções realizadas por mulheres têm apontado para uma atitude estética cuja busca tem se materializado de modo indissociável de uma atitude ética, configurando uma exigência que poderíamos dizer ético-político-estética da mulher-artista e sua inserção no mundo. Em outras palavras, ao buscarmos acessar o pensamento artístico de Petra Costa reverberado em seus filmes, vamos sendo transpassadas pelo testemunho de um esculpir artístico que é também um esculpir a própria vida. Tudo parece ser absolutamente indissociável da maneira como Petra constitui a arte que produz e coloca no mundo. De modo geral, quando experienciamos o fazer artístico de Petra Costa e nos deparamos em como ela reflete sobre isto, temos a

4 No esteio de uma concepção tal como defendida por Michel Foucault (2002), o poder não é aqui tratado como uma estrutura polarizada, condensada, fixa e estável, mas como “relações de poder”, em que se põe em análise os seus modos de funcionamento e seus efeitos em um campo de agenciamento no qual se cruzam saberes, instituições e práticas de uma determinada época, configurando uma determinada relação entre sujeito e (jogos de) verdade e a partir da qual surgem formas de resistência. Portanto, a compreensão de uma analítica do poder em que jogam tanto sujeições/ procedimentos de controle e captura, quanto resistências/ práticas de subjetivação nos é imprescindível para podermos refletir sobre as vozes das mulheres no cinema: “Um de meus objetivos é mostrar às pessoas que um bom número de coisas que fazem parte de sua paisagem familiar – que elas consideram universais – são o produto de certas transformações históricas bem precisas. Todas as minhas análises [...] acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaços de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar” (FOUCAULT, 2010d, p. 295-296).

expressão do re-existir/resistir mais poderoso que é uma profunda conexão entre corpo-artístico e corpo-artista, entre obra e modo de vida. Neste sentido, mulheres cineastas - que vão, por exemplo, de Agnès Varda, Naomi Kawase, Chantal Akerman a Petra Costa, incluindo-se também muitas outras jovens realizadoras - estão dizendo não à lógica de uma arte que esteticamente se justificaria acima e à revelia da responsabilidade e da vivência ética de quem a realiza (algo que a arte protagonizada por artistas homens em muito se amparou).

Dito isto, perseguindo também o desafio metodológico aberto pela perspectiva da Teoria dos Cineastas (BAGGIO; GRAÇA; PENAFRIA, 2015), este texto parte de duas fontes essenciais: 1) o pensamento de Petra Costa, expresso verbalmente em um pequeno memorial intitulado “Pecado Original” (2014) e também em entrevistas; 2) os resultados estilísticos da recente e ainda não muito extensa filmografia desta realizadora. Mesmo que numericamente pequena, a obra de Petra Costa é impactante e tem tido uma repercussão significativa. O primeiro trabalho em longa-metragem, o documentário *Elena*, lançado em 2012, recebeu prêmios importantes no Brasil e no exterior. Antes disso, em 2009, destaca-se o curta *Olhos de Ressaca*. O sucesso de *Elena* fez com que fosse convidada para codirigir, com a cineasta dinamarquesa, Lea Glob, outro filme que resultou em *Olmo e a Gaivota*, lançado mundialmente em novembro de 2014, igualmente multipremiado. Assim, toma-se como *corpus* de reflexão *Olhos de Ressaca* (2009), *Elena* (2012) e *Olmo e a Gaivota* (2014), uma vez que, conforme afirma a realizadora, são estes filmes que guardam uma consciência sobre seu fazer fílmico e a construção de uma linguagem própria. Diz Petra Costa no texto “Pecado Original”, publicado no encarte que acompanha o lançamento do DVD de *Elena* no Brasil:

Os primeiros filmes que tentei fazer eram de certa forma manifestos. Eu não achava a linguagem; o conteúdo era o primordial. Até que, finalmente, em *Olhos de Ressaca*, filme sobre meus avós, eu me apaixonei pela linguagem e o conteúdo deixou de ser primordial. Deixei-me levar pela dança da linguagem com o conteúdo (2014, p. 24).

Em 2013, durante uma entrevista, a cineasta reitera:

[*Elena*] tem uma estética parecida com a do meu curta, *Olhos de Ressaca*, onde havia descoberto esta estética mais onírica e poética, que havia gostado bastante. É também uma forma de falar da memória e do sonho, usando bastante material

em Super 8, película, 16mm e VHS. Já com o material novo, no qual usei a câmera HD, busquei evitar as imagens muito realistas e encontrar este olhar mais subjetivo (COSTA, 2013).

Com um olhar panorâmico, pode assim dizer-se que a obra de Petra é documental e conscientemente esculpida a partir de tintas autobiográficas e de seu estar-no-mundo como mulher. Petra Costa nasceu em julho de 1983, em Belo Horizonte. É a segunda filha de um casal que já tinha a menina Elena, então com quase quatorze anos. A distância etária entre Petra e Elena tem muito a ver com a atividade militante de seu pai e de sua mãe. Petra é filha de pais marxistas e oponentes à ditadura brasileira. O nome Petra, inclusive, é uma homenagem ao líder revolucionário Pedro Pomar, fundador do Partido Comunista do Brasil e grande mentor de seus pais. Em 1990, aos 6 anos, Petra vai com a mãe morar em Nova Iorque, a fim de acompanhar a irmã Elena que lá buscava o sonho de ser atriz. No fim daquele ano, Elena comete suicídio. Já adulta, Petra fez dois anos de artes cênicas na Universidade de São Paulo (USP), mas pediu transferência para o *Barnard*, o supertradicional *college* só de mulheres dentro da Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Depois de se formar em antropologia no *Barnard* e concluir um mestrado em psicologia na *London School*, Petra optou pelo Cinema.

Um olhar estético sobre a obra de Petra Costa poderia distanciar-se de questões de gênero (já ouvimos os costumeiros argumentos da arte pela arte), como se a dor inerente a todas as escolhas não as comportasse ou se sobrepusesse à desimportância das mesmas. Contudo, a cineasta não as ignora, nas múltiplas intervenções públicas em que se assume como representante de uma maioria invisível, constrangida por estruturas de poder que a reduzem ao estatuto minoritário. Em entrevista ao jornal *i*, em julho de 2016, Paulo Portugal questionava Petra Costa sobre a possibilidade de uma condição feminina atravessar o seu cinema. A sua resposta aborda a gênese do processo criativo:

No início, o que me deu vontade de fazer cinema foi justamente as questões que me eram incômodas e perturbadoras e que não eram retratadas, sobretudo no cinema brasileiro. [...] O 'Elena' nasceu ao perceber que não existia nenhum filme sobre essas angústias que tinha vivido enquanto era adolescente. É o que chamo de complexo de Ofélia, no sentido que aborda os direitos das mulheres na sociedade. Por outro lado, há também uma esquizofrenia na mulher que quer ser profissional, embora se sinta ainda presa a muitos códigos de donzela. A noção de que temos de deixar de ser um objeto e ser mais um sujeito, isso é pouco retratado, porque há poucas mulheres autoras e cineastas (COSTA, 2016a).

Assumindo o lugar de fala e a representatividade política, Petra Costa descarta-se, assim, de uma arte que se baste a si própria, ao mesmo tempo que apela à militância, sem com isso reduzir seu cinema a um discurso meramente panfletário e, neste sentido, autoritário, vitimista ou prescritivista. Os seus filmes são actos de fala (AUSTIN, 1986) e imagens que contrariam o estatuto meramente contemplativo. Este ensaio, por certo, não trata do empreendimento em buscar uma correspondência ou uma certa averiguação/conferência simplista e reducionista entre os resultados estilísticos dos filmes de Petra Costa e aquilo que a cineasta verbalmente defende de sua obra e de sua inserção no mundo, seu modo de vida. Todavia, a manifestação de uma coerência em suas composições artístico-criativas podem nos sinalizar, apostamos, reflexões significativas sobre o Cinema e a reivindicação ética de quem o realiza em sua responsabilidade para com o Outro, em seu compromisso com o mundo. Em *Olhos de Ressaca*, *Elena* e *Olmo e a Gaivota* estão uma fotografia vertiginosa, neblinada e, não raras vezes, ofuscante. As imagens não hesitam em rodopiar, como uma câmera dançante. Seus filmes compõem-se como um mosaico que integra o uso de material de arquivo com reencenações, narração em voz *off* e edição “videoclipada”. Por outro lado, o elemento água e as trilhas originais instrumentais conduzem ao efeito de sentido de uma certa melancolia da memória, este estado anímico que, em determinados momentos, é o único que nos possibilita a necessária parada, diante do que gira e nauseaia, para uma ressignificação do vivido.

Em *Olhos de Ressaca*, os avós de Petra, casados há sessenta anos, divagam acerca da própria história e constroem um diário existencial sobre o amor e a morte. Já *Olmo e a Gaivota* retrata a paradoxal experiência da gravidez deslocando-a da ideia de uma sagração do feminino. Na gestação de um filho está implicada, também, a morte da mulher que se era. Em *Elena*, por seu turno, estaria o resgate da memória da irmã que se matou aos 20 anos, quando Petra tinha apenas 7. Trata-se de um documentário em que a realizadora precisa dar contorno à irmã morta para poder contornar a si mesma.

Elena, sonhei com você essa noite. Você era suave. Andava pelas ruas de Nova Iorque com uma blusa de seda. Procuo chegar perto. Encostar. Sentir seu cheiro. Mas, quando vejo, você está em cima de um muro, enroscada num emaranhado de fios eléctricos. Olho de novo e vejo que sou eu que estou em cima do muro. Eu mexo nos fios buscando tomar um choque. E caio, do muro bem alto. E morro (ELENA, 2012, minutos iniciais do filme).

A voz em *off* complementa o *travelling* inicial, por uma cidade noturna, iluminada artificialmente. O tom de declaração poética imiscui-nos na vida de alguém que se embaraça em fios, que busca um ser no qual possa existir, que confunde vida e final, superfície e queda. O plano inicial afirma *Elena* como uma travessia nublada que irá, progressivamente, registrando definições. Daí em diante surgem questões e processos de envolvimento na narração que deixa de poder ser atribuída linearmente. Elena é quem fala? Quem busca? Quem parte? Quem se encontra? Quem nos guia? Quem justifica?

Ou Elena é, por outro lado, a miragem? A melancolia e a inquietação de Petra? De quem assiste? De quem se envolve? As viagens prosseguem. Os *travellings* pautam a montagem. O filme é uma busca e o movimento elegido justifica-se dessa forma. A câmara à mão dita a inquietação e a passagem, não se perdendo em detalhes ou planos longos. E de que outra forma se poderia buscar, se não no meio da chuva, dos transportes que circulam, das gentes que andam e não podem parar, depois da pergunta se ter iniciado e a justificação estar na iminência? Este é um filme que tinha que ser feito. Por Elena. Por Petra. Por nós. Aliás, em semelhante percepção, sobre seu encontro com o filme *Elena*, o cineasta brasileiro João Moreira Salles assim se expressa:

A impressão final é que Petra, diretora e irmã, fez e foi feita pelo filme, um pouco como aquela imagem em que uma mão desenha a outra e é por ela desenhada. Sem a diretora, Elena não existiria; sem Elena, minha impressão é que a diretora seria mais triste, a vida presa a um luto sem resolução. Do ponto de vista do espírito, ela também seria mais pobre, pois não teria a experiência de haver realizado um dos mais bonitos filmes que assisti em muito tempo (2014, p.7).

Ainda assim, poderíamos questionar-nos a partir do nublado do texto inicial: como e de quem fala *Elena*? Em Outubro de 1966, recorde-se Simone de Beauvoir a proferir uma conferência no Japão, na qual procedia à identificação de um lugar de fala e de uma experiência que toque cada uma de nós: “Eu não falo apenas sobre mim: procuro falar sobre algo que se expande infinitamente para além da minha singularidade; procuro falar sobre tudo (o que é necessário) para conceber uma obra literária, sobre como é para mim criar um universal concreto, um universal singular” (1979, p. 450-451, tradução nossa)⁵.

5 No original: “Je ne parle pas seulement de moi: d’essaie de parler de quelque chose qui déborde infiniment ma singularité; j’essaie de parler de tout, donc de faire une œuvre littéraire, puisqu’il s’agit pour moi de créer un universel concret, un universel singularisé”.

Desde então que não mais seria possível desenlaçar experiência minha e nossa, visão pessoal e conjunta, Elena e quem assiste. Na síntese, Beauvoir respondia às críticas que comumente lhe apontavam: como feminista não deveria escrever sobre mulheres e atribuir-lhes o poder exclusivo da narração? Não deveria carregar sobre si o peso histórico da falta de representatividade? Não deveria buscar um equilíbrio que justificasse a ousadia de escrever?

Nesse sentido, autoriza-se o desenho de novas indagações: como falar de uma experiência pessoal (particular, quase íntima), mostrá-la a um universo que não partilha necessariamente contextos e vivências, e ainda desencadear desejáveis mecanismos de identificação? Em que pessoa devem os discursos e a arte ser assumidos ou narrados? Num singular e pessoal “eu”? Num pluralista e globalizante “nós”? Num distante e objectivo “ela/ele”? Em *O segundo sexo* (1976), como Pereira (2016) já apontou em *A Mulher-Cineasta*, Simone de Beauvoir optou pela terceira hipótese, na provável busca de um cariz acadêmico e existencialista, ainda que político e militante. O recurso formal e linguístico torna-se evidente nos últimos capítulos da obra (nas inúmeras referências à “mulher independente” e nos pré-requisitos que estipula para a consagração de uma escritora), não sendo desconsiderado na Literatura, em romances-tese como *A convidada*, *O sangue dos outros* e *As belas imagens*. As críticas ser-lhe-iam apontadas precisamente pela rejeição da potencial liberdade de uma representação para, ao invés, se assumir em identidades distintas, difusas, líquidas.

A respeito da profunda invisibilidade da produção artística feminina, sobre a qual Petra Costa também se pronuncia, como vemos, frequentemente, Beauvoir não se limita a enumerar as exceções que compõem um universo essencialmente masculino, como também não assume a relevância de um texto construído e, posteriormente, lido na primeira pessoa. Reconhecer as lacunas das precursoras seria o seu meio de reiterar uma desigualdade de acesso à educação, à formação e às estruturas de poder que constroem e permitem o desenvolvimento dessa produção artística.

Nenhuma mulher escreveu o *Processo*, *Moby Dick*, *Ulisses*, ou *Os Sete Pilares da Sabedoria*. Elas não contestam a condição humana porque mal começam a assumi-la integralmente. É o que explica por que razão as suas obras carecem geralmente

de ressonâncias metafísicas e também de humor negro; elas não põem o mundo entre parênteses, não lhe fazem perguntas, não lhe denunciam as contradições: levam-no a sério (BEAUVOIR, 1976, p. 479).

Recordando que, aos 18 anos, T. E. Lawrence empreendeu sozinho uma viagem de bicicleta por toda a França e que, no seu tempo, não permitiriam a uma rapariga da mesma idade lançar-se em semelhante aventura, Simone de Beauvoir postula que os falsos moralismos e arquétipos, impostos à mulher pela educação e pelos costumes, restringem o seu domínio sobre o universo:

Quando o combate para conquistar um lugar neste mundo é demasiado rude, não se pode pensar sair dele; ora, é preciso emergir dele uma soberana solidão, se se quer tentar reaprendê-lo: o que falta à mulher é fazer, na angústia e no orgulho, a aprendizagem do seu desamparo e da sua transcendência (BEAUVOIR, 1976, p. 480).

Estamos em crer que este foi o processo delineado, a diversos níveis, por Petra Costa. Como anunciamos, esta escrita traz a suspeita que há um encontro singular entre pensamento e atos criativo-artísticos em Petra Costa que aponta para a construção de uma ética-estética da existência, no sentido dado por Michel Foucault (2010b, 2011), reverberando um fazer-pensar cinema – na opção por documentários performáticos e (auto) biográficos – que tem buscado uma (re)invenção de si nas memórias que atravessam a cineasta como mulher-singularidade e como mulher-coletividade, por meio de uma tessitura da vida na obra de arte e como obra de arte. Com uma postura estético-política vincada, Petra não receia, deste modo, assumir a autoria, enquanto mulher. Ao temor constatado por Ana Catarina Pereira (2016) em tantas cineastas portuguesas de se identificarem com uma leitura feminista da sua obra, Petra Costa responde com o estatuto polissémico da mesma, na busca de um *universal concreto*, de um *universal singular*. E relembra-nos Amartya Sen, na definição de identidade:

O facto de uma pessoa ser mulher não entra em conflito com o facto de ser vegetariana ou advogada, não a impede de ser amante de *jazz*, heterossexual ou defensora dos direitos dos homossexuais. Qualquer pessoa faz parte de muitos grupos diferentes (sem que isso implique qualquer espécie de contradição) e cada uma destas colectividades a que simultaneamente pertence confere-lhe uma identidade potencial que – dependendo do contexto – pode tornar-se bastante importante (2007, p. 79).

Poderíamos arriscar dizer que, para Petra, fazer cinema implica fazer-se personagem para (re)inventar-se. Escrever-se nos filmes é como escrever uma condição que a transcende e que encontra outras tantas mulheres. O Cinema, como arte, guardaria sempre este gesto de dar-se de si para outrem, em que a história de uma reaviva a história de muitas, sendo o reverso também verdadeiro: a história de muitas contém a história de uma. Na leitura do memorial “Pecado Original” (COSTA, 2014), podemos acompanhar como a cineasta responsabiliza-se por esta forma de pensar as conexões entre criação artística, reinvenção de si e encontro com a alteridade:

[...] 2001, em São Paulo, eu tenho 18 anos e faço um *workshop* com o grupo Teatro da Vertigem. Recebo um papel no qual está escrito *O livro da vida*. Tenho três dias para fazer uma cena sobre esse tema. Volto para casa pensando... o que seria *O livro da vida*? Como nunca tive relação com a Bíblia, a Torá, o Alcorão, nenhum livro sagrado, vou buscar a resposta nos meus diários. Vasculhando caixas de cadernos antigos, encontro um que eu nunca tinha visto, de capa dura, com um bonito desenho de flores verdes e cor de rosa. A letra se parece um pouco com a minha, mas não muito. O que leio em suas páginas me diz respeito de forma assustadora. Fala das angústias mais íntimas que eu estou vivendo, mas que não encontro palavras para expressar. Vejo ali meus desejos e minhas inseguranças na arte, os conflitos amorosos, a tensão com os pais, **encontro em cada palavra a estranha sensação do duplo** [...]. Numa mistura de estado de choque e encantamento, construo uma cena em que misturo trechos do diário de Elena com trechos dos meus. Dias depois, leio *Hamlet* de William Shakespeare para uma aula e **vejo em Ofélia um arquétipo que percebo estar presente tanto em Elena quanto em mim**. Algo do feminino na transição da adolescência para a vida adulta, que transborda, que se afoga ao não conseguir lidar com o excesso de desejos e sensações. No meio desse redemoinho de *insights*, vou ao cinema ver *Bicho de sete cabeças*, de Laís Bodanski (2001). [...] **Saio da sala com uma ideia clara, de que tenho o dever de fazer um filme sobre [...] a Ofélia que eu via em mim, em Elena e em tantas meninas-mulheres ao meu redor**. Até esse momento eu não pensava em dirigir um filme mas, naquele momento, **me veio como um raio esse meu dever com a Elena, com a Petra de então, e com as jovens que no vir-a-se-mulher teriam sensações parecidas** (COSTA, 2014, p. 25-26, grifos nossos).

Elena/Petra nasce, então, do processo de sobrevivência *na* (e não *à*) dor. *Elena* e *Petra* assumem a inevitabilidade, não delineando um percurso otimista de ultrapassagem empreendedora, mas de permanência na inquietude. Nesse sentido, o filme não busca, mas resume, numa apologia da visão de Paul Klee: “A arte não reproduz o visível, torna visível [*macht sichtbar*]” (2007, p. 35). Relembre-se, ainda, que, segundo Merleau-Ponty, a “nova psicologia” mostra que “cólera, vergonha, ódio e amor não são factos psíquicos escondidos no mais profundo da consciência do outro, mas são tipos de comportamento ou estilos de conduta visíveis de fora” (1948, p. 62-63). Partindo da concepção de filme enquanto objeto a

percecionar, o filósofo apresenta o cinema como forma (*Gestalt*) em movimento. E é nesse movimento que *Elena* e Elena - o filme e a personagem - se inscrevem: o ato do suicídio que assume a insuficiência dos outros para o prolongamento da existência.

Petra Costa assume, por sua vez, e ao contrário de Beauvoir, a representatividade dessa insuficiência: no discurso na primeira pessoa, no emaranhado dos fios, no sonho em que não se sabe Petra ou Elena, numa revisitação da *Persona* bergmaniana da mulher que é uma em duas personagens, sendo a reciprocidade ainda válida. Nesse assumir, Petra confronta interrogativamente a mãe, os amigos, os colegas de Elena, mas também a si própria. Por que razão não estiveram/estivemos presentes? Por que não foram/fomos capazes de impedir o último ato e assim ditar a inexistência deste filme?

Como narradora, Petra exprimiu mais do que a já de si imensa capacidade de contar uma história, porque “a história contada faz mais do que reflectir uma coisa: a essência nela atestada perdura, habita-a por dentro. Por isso é que o que nós contamos volta continuamente a ser uma força”, lembra-nos José Tolentino Mendonça (2013, p. 42). Do trauma nasceu a arte, contrariando o ideal instituído de que a catarse não deverá traduzir-se em instrumento criador. O processo poderia ter tomado distintas formas, mas Petra quis que fosse um filme. Elena é personagem depois de anos a perseguir o sonho de ser atriz. A quem assiste compete o importante papel de leitura do filme, que permitirá a continuação da obra de uma das irmãs. Elena optou pelo irreversível, sem salvação oferecida a quem esteve próximo, para além do visionamento repetido deste (seu) filme.

Sem propormos visitar uma breve história do ato, recordemos que Durkheim (1973), no seu estudo intensivo do suicídio, sustenta que o mesmo tem sido objecto de generalizada condenação, ao longo de toda a História Ocidental. Na Grécia Antiga, mas também em Roma, era legítimo apenas quando autorizado pelo Estado, ainda que, na fase final daquelas civilizações, fosse tacitamente tolerado⁶. Paulo Serra, na leitura que realiza deste e de outros autores, no texto *O suicídio considerado como uma das Belas Artes* (2012), aponta ainda que, com o cristianismo, o ato passa a ser objecto de proibição

6 De acordo com um autor antigo, a lei em Atenas diria o seguinte: “Que aquele que não quer viver mais tempo exponha as suas razões ao Senado e deixe a vida se o Senado lhe der autorização para partir. Se a existência te é odiosa, morre; se o destino te é opressivo, bebe a cicuta. Se o peso da dor te faz andar curvado, abandona a vida. Que o infeliz relate os seus infortúnios, que o magistrado lhe forneça o remédio e a miséria cessará” (LIBANIUS *apud* DURKHEIM, 1973, p. 329).

rigorosa e formal, sendo proclamado crime no Concílio de Arles, de 425, e sujeito à sanção penal no Concílio de Praga, de 563, tendo ficado aí estabelecido “que os suicidas não seriam ‘honrados com nenhuma comemoração do santo sacrifício da missa e que o cântico dos salmos não acompanharia o seu corpo na descida ao túmulo’” (DURKHEIM *apud* SERRA, 2008, p. 7). A legislação civil vai seguir, recorda Serra, a legislação canónica e associar, às sanções religiosas e espirituais, as sanções materiais, tanto sobre o corpo do suicida como sobre os seus bens; enquanto objecto de confiscação, estes irão prolongar, sobre os sucessores, as consequências do ato do suicida. Será apenas a partir da Revolução Francesa de 1789 que o suicídio deixa de ser considerado como crime legal: “o que não obstou, no entanto, a que a sua condenação religiosa e moral se tenha prolongado até aos nossos dias” (SERRA, 2008, p. 7). Partir desse objecto de condenação para criar um objecto artístico que funcione, ao mesmo tempo, como reconstrução - da memória afectiva e de si em direcção à alteridade -, ultrapassou, no caso de Petra, o estatuto de revisão documental e sociológica, contraindo presença e ausência, tempo e espaço, imagem e holograma. Em *Elena*, sedimenta-se a narrativa da fraternidade menos como imperativo genealógico do que como laço identitário. A vida que se construiu em torno de ensinamentos e de uma presença forte e referencial, de maior idade, contundentes beleza e inquietude. Os ritos de passagem a serem precoce e subitamente descontinuados.

Do mesmo modo, entendemos que o cinema de Petra Costa consiste numa proposta artístico-cinematográfica que desterritorializa a sintaxe fílmico-documental hegemónica, tanto porque ousa dizer-se pelas bocas das mulheres e/ou a partir de suas experiências, quanto porque ramifica estética e politicamente os poderes instituídos da linguagem cinematográfica. Diz Petra: “Gosto de dançar nesse limite [...] Eu busco os nós existenciais” (COSTA, 2016b). Ao longo do filme, vai antecipando a convergência do processo: Elena vai “tomando forma, tomando corpo, renascendo um pouco para mim, mas para morrer de novo”. O encontro e a maturidade potenciam assim “o imenso prazer que vem acompanhado da dor” (ELENA, 2012, 70 minutos). E Petra se afoga em Elena, em Ofélias, na imensidão de verde e de estado líquido que permite agora compreender e desconstruir a crueza do ato aparentemente egoísta, irreversível e constrangedor. A estrutura dítica mantém-se: às imagens de arquivo de Elena, Petra vai contrastando autorretratos. A mãe não queria que

Petra fosse atriz, vivesse em Nova Iorque, aprofundasse o movimento, questionasse a insuficiência e eternamente retornasse à conclusão de Elena. Mas Petra só se encontra ali, no lugar do abismo, quando constrói a sua identidade e se assegura do renascimento de Elena fora de si. As irmãs deixam de ser uma e só pessoa.

Ao filmar os espaços percorridos por Elena, Petra capta um tempo que já não existe e que não se consagra em dias, meses ou anos. A dor não é mensurável, sendo que ele mesmo, o tempo, “também se engana, nas casas onde mora”, cantava o compositor português Luís Represas, por meados dos noventa. Nesse sentido, diríamos que o atual se virtualiza, que o presente passa e que o passado se conserva; diríamos ainda que a cineasta constrói uma porta de acesso ao último a partir do presente, atribuindo um contínuo e não um corte entre o que existe e o que existiu. O insuportável não se reduz, nesta obra, a um elemento sociológico, a um núcleo familiar, à biografia e ao contexto histórico, promovendo-se antes a visualização da ausência de propósito solipsista que Petra não traga, mas filma. Com *Elena*, não viajamos do passado para o presente: o passado torna-se presente, permitindo-se, nesse movimento, a desafecção da irmã; mas também que não seja o irreversível do ato a esgotar o filme. Ou a vida de Petra.

Petra afirma-se, deste modo, como cineasta, num filme em que a saudade corresponde linearmente à humana contingência da ausência, originada no trânsito da solidão, que apenas a presença do outro poderia transcender. Ao contrário de uma banalizada exposição da intimidade, tão em voga em farto material audiovisual contemporâneo em que vende-se subjetividades mercadológicas para uma satisfação imediata e fugaz, ou seja, em que as existências vão sendo muito espetacularizadas e pouco sentidas em sua plenitude, liberdade e autenticidade, o trabalho artístico-cinematográfico de Petra Costa parece indicar, a partir do pensamento que dele reverbera, posteridades daquilo que por Michel Foucault (2010a, 2010b, 2010c, 2011) foi denominado como artes da existência, entendida aqui como um trabalho de subjetivação que, como prática ético-estética, é tanto a realização de uma crítica do mundo existente, quando o convite a construir um mundo-outro. Não à toa, Petra assim se expressa ao receber o prêmio de melhor documentário

no festival do Rio por *Olmo e a Gaivota*: “Que no Brasil toda mulher tenha soberania total sobre o próprio corpo — seja para rejeitar a gravidez e interromper com um aborto, seja pra mergulhar nela como é no caso do nosso filme”⁷. A respeito deste filme, Petra diz ainda:

Olmo e a gaivota era para ser um dia na vida de uma mulher em que nada acontecia, mas tudo acontecia na cabeça dela. Eu já tinha escrito o argumento quando decidi fazer *Elena* e a ideia ficou na gaveta. Quando recebi o convite para codirigir um filme com a Lea Glob, a gente tinha uma semana para decidir sobre o que seria, aí eu lancei a ideia. [...] Quando a Olivia [*protagonista de Olmo*] me falou que estava grávida comecei a pesquisar e o único filme que achei sobre o percurso psicológico de uma mulher na gravidez foi *O bebê de Rosemary*. [...]. O corpo é um lugar de política. Existe um discurso milenar, que se concretiza com a criação do mito da Nossa Senhora, uma mulher que engravida virgem. Então é uma gravidez sem sexo, sem desejo e sem medo. A partir disso, a gravidez virou sinônimo de santificação da mulher, mas uma santificação falsa porque não vem com o apoio devido. Trata-se de um dos territórios onde mais se vê a opressão da mulher e não existe quase nada no cinema ou na literatura sobre o assunto (COSTA, 2016b).

No discurso, Petra Costa renova os argumentos feministas de uma segunda vaga: à luta pela igualdade na esfera pública (essencialmente salarial e de voto), haverá que sobrepor-se uma constatação e combate da desigualdade que nasce na esfera privada, num corpo que é mais político por também ser mais exposto, com maiores responsabilidades e expectativas a recair sobre ele. No filme, Olivia Corsini é uma atriz do Théâtre du Soleil, em Paris, que se prepara para interpretar Arkadina na peça *A Gaivota*, de Tchekhov, num palco de Nova Iorque. Confrontados com uma gravidez não planejada, com a imobilidade que o estado irá requerer e com o questionamento da continuidade do seu trabalho, a atriz e o companheiro, o colega Serge Nicolai, exibem *voyeuristicamente* o dia-a-dia de um casal em uma nova fase e em permanente resolução de questões ulteriores. A quem assiste, é oferecido mais do que um soberbo exercício dramaturgico ou o infinito debate da veracidade das imagens. De novo, a câmara à mão, a inquietude de quem filma (ou de quem observa) e a exiguidade do espaço constroem e interpelam, numa arte que infeta, sendo esse o seu propósito, segundo Tolstoi (2013).

7 Fala de Petra Costa transcrita a partir de áudio de filmagem. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wR0IOJnjsFk>>. Acesso em 09 maio 2017.

Do fascínio de Petra pelos pormenores e pelo quotidiano que se faz rotina na vida de uma mulher ecoam ainda o testemunho e as imagens em movimento de Chantal Akerman, que assumiu *Jeanne Dielman (...)* como um filme feminista. Em 1977, em entrevista à revista *Camera Obscura*, a realizadora afirmava que a sua originalidade residia no facto de, pela primeira vez, na História do Cinema, ter mostrado os gestos diários de uma mulher:

Eles são os mais baixos numa hierarquia de imagens fílmicas... Mas mais do que o conteúdo, é uma questão de estilo. Quando escolhes mostrar os gestos de uma mulher de uma forma tão precisa é porque os amas. De algum modo, reconheces esses gestos que sempre foram recusados e ignorados (AKERMAN, 1977, p.118, tradução nossa)⁸.

Não poupando críticas às suas colegas de profissão, Chantal Akerman sublinhou ainda a excecionalidade dos casos em que uma mulher tem confiança suficiente para avançar através dos seus sentimentos, optando por uma simplicidade óbvia em termos de conteúdo e narrativa:

Elas esquecem-se de procurar maneiras formais de expressar o que são e o que querem, os seus próprios ritmos, os seus próprios modos de olhar para as coisas. Muitas mulheres têm um desprezo inconsciente pelos seus sentimentos. Mas eu acho que não tenho isso. Tenho confiança suficiente em mim mesma. Essa é a outra razão pela qual o considero um filme feminista – não apenas pelo que é dito, mas por *aquilo* que ele mostra, e *como* o mostra (AKERMAN, 1977, p. 119, tradução nossa)⁹.

Reconhecemos a mesma coragem em Petra Costa, num cinema em que a vida está corporificada no filme, por esta ou por inversa ordem. Ainda nas pistas de Foucault, através de um instigante texto intitulado “A escrita de si” (2010a), no qual o filósofo, no contexto dos seus estudos sobre as artes da existência, historiciza as práticas da escrita de si na Antiguidade, gostaríamos de poder ensaiar a compreensão de filmes como os realizados por Petra Costa na dimensão de um cinema-escrita de si, entendendo esta “escrita” como um cuidado de si, como um esforço criativo empreendido para entregar uma vida bela ao outro. Foucault (2010a) vai falar sobre estas práticas deflagradoras de uma escrita de si

8 No original: “They are the lowest in the hierarchy of film images... But more than the content, it’s because of the style. If you choose to show a woman’s gestures so precisely, it’s because you love them. In some way you recognize those gestures that have always been denied and ignored”.

9 No original: “They forget to look for formal ways to express what they are and what they want, their own rhythms, their own way of looking at things. A lot of women have unconscious contempt for their feelings. But I don’t think I do. I have enough confidence in myself. So that’s the other reason why I think it’s a feminist film – not just what it says but *what* is shown and *how* it’s shown”.

na cultura filosófica entre os antigos gregos e romanos – que tinham valores diferentes e procedimentos diversos – destacando três grandes funções asseguradas no seu cultivo: a) manter o si mesmo atento a sua estreita ligação comunitária, ou seja, ao vínculo com uma “corporação de companheiros”; b) nunca perder de si mesmo os movimentos do pensamento; e c) estabelecer a relação intrínseca entre subjetividade e verdade.

Nesta esteira, entendemos a filmografia de Petra Costa como um cinema que é a manifestação da subjetividade e de procedimentos de subjetivação, no sentido de buscas de reelaboração de si, expondo um si mesmo em seus processos íntimos, mas sempre com vistas à dimensão da alteridade, a encontrar um outro em si mesmo para poder, de fato, encontrar o Outro. Portanto, uma consideração importante é que este cinema-escrita de si afasta-se radicalmente de um gesto narcísico, na medida que nele está implicada, como condição *sine qua non*, a implosão da mesmidade de si e de toda pretensão e arrogância de que o ato de autorreferenciar-se signifique autorreferendar-se.

Habitamos uma época que agudiza o ímpeto da escrita de si, como gênero caro desde a Modernidade, em práticas que nada mais fazem do que endossar como fundamento da verdade o Eu ligado ao sujeito cognoscente, autocentrado, identitário e fixo. Assim, pode parecer paradoxal que algumas práticas artísticas contemporâneas¹⁰ – dentre estas o cinema realizado por muitas mulheres como Petra Costa - encontre na chave da própria escrita de si uma possibilidade de torção para fazer a resistência ao esvaziamento da experiência, conforme nos alerta Jorge Larrosa (2004b) num texto chamado “Experiência e Paixão”, e todo esfacelamento ético, político e subjetivo que nos assola. Todavia, é justamente no eco dos Antigos que parece estar o deslocamento de uma escrita de si que espetaculariza a vida, prática esgarçada até as últimas consequências em nossa contemporaneidade, e uma escrita de si que busca estetizar a vida, no sentido da busca por lapidar a si mesmo, por atuar criativamente sobre si, por esculpir a si, a fim de ir além de si e cujo movimento é impulsionado pelo encontro com alteridade. No viver consigo mesmo, enxerga-se o viver em comum: no pessoal, o político; no local, o universal; no individual, a coletividade. É

10 Sobre a relação entre produção de mulheres nas artes visuais e o tema da escrita de si e da estética da existência, indicamos os estudos de Luana Saturnino Tvardovskas: TVARDOVSKAS, L. S. “Autobiografia nas artes visuais: Feminismos e reconfigurações da intimidade”. **Labrys Estudos Feministas**, n. 17, jan./jun. 2010; TVARDOVSKAS, L. S. Modos de viver artista: Ana Miguel, Rosana Paulina e Cristina Salgado. In: RAGO, Margareth (Org.). **Revista Aulas Dossiê Estéticas da Existência**. Unicamp, p. 59-96, 2010.

assim que experienciamos o cinema de Petra Costa e é assim que localizamos como a própria artista tece sua arte, ou seja, como uma experiência em que na prática de uma escrita de si - inscrevendo-se em sua família (*Olhos de Ressaca* e *Elena*) e em seu estar no mundo como mulher (*Olmo e a Gaivota*) - está fundamentalmente “uma prática de relação renovada de si para consigo e também para com o outro” (RAGO, 2013, p. 30). Poderíamos dizer que Petra Costa com seu cinema insere-se naquilo que Margareth Rago (2001) chama de “artes feministas da existência”, uma vez que soma-se a outras mulheres cujas escritas de si

[...] desfazem as linhas da continuidade histórica, questionam as identidades construídas e constituem-se relacionalmente como sujeitos múltiplos. Demonstam, assim, uma forte preocupação com a reinvenção de si e da relação com o outro, na perspectiva ética que abrem a partir das lutas feministas. Escrever [...] é inscrever-se, é fazer existir publicamente, o que no caso das mulheres assume uma grande importância, já que o anonimato caracterizou a condição feminina até algumas décadas atrás (RAGO, 2013, p. 32).

Das redes sociais, passando pela mídia hegemônica e mesmo no campo das artes, o fenômeno da escrita de si em nossa época opera, ao esgotamento, na perspectiva do *selfie*, do ato egoico, mero *show* do eu, da vaidade, do exibicionismo, do egoísmo. São narrativas do Eu que assemelham-se aos efeitos das metanarrativas modernas, pois nada mais fazem do que impor uma visão totalizante e totalitária de verdade e de realidade, uma visão ensimesmada do si mesmo, ainda que seja pelo despejo autoconfortável das dores e mazelas de si ou dos triunfos de si, em todo caso, sempre a ostentação de si. Nesse viés, Claudia Laitano analisa:

O resultado é essa curiosa coexistência entre um interesse renovado pelas infinitas possibilidades estéticas da não ficção (ensaios confessionais, memórias, documentários do gênero testemunhal, híbridos de gêneros) e a saturação de um eu banalizado, vulgar e incapaz de comunicar algo além do reforço de comportamentos clonados – quando não de um evidente vácuo interior em busca de legitimação no espaço público (LAITANO, 2014, p. 99).

Um cinema-escrita de si ligado ao ato de estetizar a vida não pretende a imposição, senão a partilha-em-reflexão do vivido, mirando não mais retornar ao que se foi. Constitui-se por uma artesanaria da subjetividade que não persegue o fechamento de si em si, mas, pelo contrário, constrói-se mantendo mais a abertura e mais a escuta ao que sempre pode vir a ser. O elo entre a subjetividade e a verdade se faz pela disposição de “olhar para si

mesmo de modo a modificar-se, converter-se, alterar seu próprio ser” (GROS, 2004, p. 9), em que está implicado um movimento espiritual, por assim dizer, no sentido de entender a espiritualidade como as transformações necessárias em si mesmo para acesso à verdade. Está no plano das atitudes, dos laços entre palavras/imagens e atos de vida, entre dizer e fazer.

Cinemas como o de Petra Costa comunicam não tanto uma verdade subjetiva, mas sobremaneira uma verdade da subjetividade. Neste sentido, é um cinema que não entrega “a verdade mais ou menos definitiva do que são as coisas, mas a experiência viva de alguém” (LARROSA, 2004a, p. 37), a partir da qual aqueles que estão envolvidos no jogo da enunciação (incluindo aí também a nós, espectadores) podem experimentar e (re) inventar possibilidades outras de existir, dada a potência de abertura e de mobilidade que uma “experiência viva” pode reverberar.

Neste espectro, o cinema de Petra Costa circunscreve uma atividade na qual arte e vida ressoam, indissociavelmente, uma atitude que busca criar outros modos de existir, ecoando radicalmente em outros modos do viver consigo mesmo e do viver-em-comum. Em outras palavras, arriscamos dizer que trata-se de um cinema que é uma atitude epistemológico-artística que constitui-se numa outra relação consigo e, por conseguinte, para com o Outro, instauradora de uma manifestação da verdade que se materializa no próprio corpo-artista e no próprio corpo-artístico.

REFERÊNCIAS

AKERMAN, Chantal. “Chantal Akerman on *Jeanne Dielman*”. **Camera Obscura**. Duke University Press, Durham, USA, n. 2, 1977.

AUSTIN, John L. (1986). **How to do things with words**. Oxford University Press, 1986.

BAGGIO, Eduardo Tulio; GRAÇA, André Rui; PENAFRIA, Manuela. “Teoria dos cineastas: uma abordagem para a teoria do cinema”. **Revista Científica da FAP**. Curitiba, v. 12, p. 19-32, jan./jul., 2015.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo (volumes 1 e 2). Venda Nova: Bertrand Editora, 1976.

_____. “La femme révoltée”. *Le Nouvel Observateur* (14 février 1972) (entrevista a A. Schwarzer). In: FRANCIS, C.; GONTIER, F. (Orgs.). **Les écrits de Simone de Beauvoir: la vie — l’écriture**. Paris: Gallimard, 1979.

COSTA, Petra. “Petra Costa fala sobre o documentário Elena” (entrevista a Francisco Russo). Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-102960/>>. Acesso em 08 maio 2017. AdoroCinema, 09 de maio de 2013.

_____. “Pecado Original”. Elena. Direção de Petra Costa (Encarte DVD). Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, p. 23-26, 2014.

_____. “Petra Costa – Só tento retratar o que sinto como mulher” (entrevista a Paulo Portugal). Jornal I, 3 de Julho de 2016. Disponível em: <<https://ionline.sapo.pt/515457/>>. 2016a.

_____. “Petra Costa totalmente livre” (entrevista concedida a Mully Lacombe). Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/tpm/petra-costa-diretora-de-olmo-e-a-gaivota-nas-paginas-vermelhas/>>. Acesso em 09 maio 2017. Revista TPM, 17 de fevereiro de 2016. 2016b.

DURKHEIM, Émile. Suicídio: Estudo de Sociologia. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

ELENA. Direção de Petra Costa. Brasil: Busca Vida Filmes; Instituto Moreira Sales, 2012. 1 DVD (82 min.), cor.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

_____. A Escrita de Si. In: _____. Ditos & Escritos. Vol. V. Ética, Sexualidade, Política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 144-162, 2010a.

_____. Uma estética da existência. In: _____. Ditos & Escritos. Vol. V. Ética, Sexualidade, Política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 288-293, 2010b.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. Ditos & Escritos. Vol. V. Ética, Sexualidade, Política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-287, 2010c.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. Ditos & Escritos. Vol. V. Ética, Sexualidade, Política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 294-300, 2010d.

_____. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GROS, Frédéric. **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

KLEE, Paul. **Teoría del arte moderno**. Buenos Aires: Cactus, 2007.

LAITANO, Cláudia. “Eu e o mundo”. **Elena** – o livro do filme de Petra Costa. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014.

LARROSA, Jorge. “A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 27-43, jan./jun. 2004a.

_____. Experiência e Paixão. In: _____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

MENDONÇA, José Tolentino. **O hipopótamo de Deus**. Prior Velho: Paulinas Editora, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Sens et non-sens**. Paris: Nagel, 1948.

OLHOS de Ressaca. Direção de Petra Costa. Brasil: Instituto Moreira Sales (faixa extra DVD Elena), 2009. 1 DVD (20 min.), cor.

OLMO e a gaivota. Direção de Petra Costa e Lea Glob. Brasil, Dinamarca, França, Portugal: Busca Vida Filmes; Pandora Filmes, 2014. 1 DVD (82 min.), cor.

PEREIRA, Ana Catarina. **A mulher-cineasta**: da arte pela arte a uma estética da diferenciação. Covilhã, Portugal: Editora LabCom.IFP, 2016.

RAGO, Margareth. "Feminizar é preciso. Por uma cultura filógina". **São Paulo em Perspectiva**, Revista da Fundação Seade, v. 15, n. 3, p. 58-66, jul./set. 2001.

_____. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

SALLES, João Moreira. "É preciso seguir vivendo (e se possível dançar um pouco)". Elena. Direção de Petra Costa (Encarte DVD). Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, p. 5-7, 2014.

SEN, Amartya. **Identidade e violência**. Lisboa: Tinta da China, 2007.

SERRA, Paulo. **O suicídio considerado como uma das Belas Artes**. LusoSofia Press. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2008. http://www.lusosofia.net/textos/serra_paulo_estetica_suicidio.pdf

TOLSTOI, Lev. **O que é a arte?** Lisboa: Gradiva, 2013.

A RESISTÊNCIA DAS MULHERES NA CRÍTICA CINEMATOGRAFICA: A EXPERIÊNCIA DAS ELVIRAS¹Maria Castanho Caú²
Samantha da Silva Brasil³

Resumo: Desde seus primórdios, a crítica (assim como a realização cinematográfica) esteve mantida nas mãos de homens, sendo um ambiente muitas vezes machista e hostil às intervenções de mulheres. A partir desse panorama, nos propomos a investigar a recente experiência das Elviras (Coletivo de Mulheres Críticas de Cinema), grupo fundado no Brasil em 2016 que busca uma maior representatividade feminina no amplo espaço da crítica, da curadoria de mostras e festivais aos diversos veículos de comunicação.

Palavras-chave: Crítica Cinematográfica. Feminismo. Elviras.

1 Trabalho originalmente apresentado no XXI Encontro Socine de Estudos de Cinema e Audiovisual na sessão 5 do Simpósio Temático Cinema Queer e Feminista, ampliado para esta publicação.

2 Maria Caú é formada em Cinema (UFF), Doutora em Literatura Comparada (UFRJ), com pesquisa sobre as inter-relações entre o cinema e a literatura. Em 2015, lançou *Olhar o mar – Woody Allen e Philip Roth: a exigência da morte*.

3 Samantha Brasil é formada em Ciências Sociais pela UFRJ e em Direito pela Universidade Estácio de Sá, Mestre em Sociologia e Antropologia pela UFRJ. Curadora do *Cineclube Delas* e integrante do podcast *Feito por Elas*, crítica de cinema e cofundadora das Elviras.

WOMEN'S RESISTANCE IN FILM CRITICISM: THE CASE OF THE ELVIRAS

Maria Castanho Caú
Samantha da Silva Brasil

Abstract: From its beginnings, film criticism (as well as filmmaking in general) has been a man's world, an often sexist and hostile environment for women. With that in mind, we propose to investigate the recent case of the Elviras (a collective of women film critics), a group founded in Brazil in 2016 that seeks a wider representation of women in the field of film criticism, as curators of film festivals and exhibitions and as writers in all film-related magazines, newspapers and websites.

Keywords: Film Criticism. Feminism. Elviras.

Desde a época dos Jovens Turcos⁴ da *Cahiers du Cinéma*, passando pelos grandes nomes das críticas norte e latino-americanas, vemos uma miríade de homens, em geral brancos, que clama para si o domínio do saber do cinema. Ao longo das décadas, esse ambiente crítico se construiu de forma a espelhar o machismo e a falta de representatividade feminina que são lugar-comum nos sets de filmagens, realidade esta que só começou a ser duramente questionada recentemente, diante da descoberta de inúmeros apagamentos quanto à relevância de mulheres na historiografia do cinema. Esse questionamento eclodiu a partir de pesquisas iniciadas pelo Gemaa (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa) sediado no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A pesquisa intitulada *A cara do cinema nacional* (CANDIDO, 2014) escancarou a significativa desigualdade de gênero e raça nas principais funções de comando das produções cinematográficas brasileiras. A metodologia de trabalho consistiu na análise descritiva dos 20 filmes ficcionais de maior bilheteria em cada ano, totalizando um *corpus* de 218 longas-metragens. Verificou-se que 86,3% foram dirigidos por homens e 97% por pessoas brancas. Quadro similar é apresentado na função de roteirista, sendo 74% desses filmes escritos por homens e 93% por pessoas brancas. Vale ressaltar que nenhuma mulher negra dirigiu ou roteirizou filmes de maior bilheteria dentro do recorte temporal da pesquisa realizada pelo Gemaa. Porém, não podemos esquecer o enorme pioneirismo de *Amor maldito* (1984), realizado por Adélia Sampaio, que permanece sendo a única mulher negra até hoje a conseguir dirigir e distribuir um longa-metragem ficcional em salas do circuito aberto comercial no Brasil, já que até a data da conclusão desse artigo *Café com canela* (2017), de Glenda Nicácio e Ary Rosa, ainda não tinha previsão de estreia. Como Ferreira e Souza assinalam:

Nesse sentido, assim como um ponto de vista masculino que guia a história do cinema foi capaz de abolir o nome de Alice Guy Blaché, primeira mulher cineasta, pioneira na criação de filmes de ficção e na percepção de recursos narrativos, artísticos e políticos do cinema, também a hegemonia da branquitude na história da cinematografia nacional apagou a produção de Adélia Sampaio, a primeira cineasta negra brasileira (2017, p. 176).

⁴ “Como era chamado o núcleo de jovens cinéfilos e, posteriormente, críticos e autores, na França, no período da *Nouvelle Vague*” (CARVALHO, 2013, p. 13).

Impulsionada por esse estudo e visando implementar políticas públicas que minimizassem as desigualdades apontadas por esses números, a Agência Nacional de Cinema apresentou em janeiro de 2018 uma pesquisa⁵ referente a todos os longas-metragens realizados no país em 2016 que, infelizmente, confirma as enormes desigualdades já apontadas pelo Gemaa.

Nesse contexto, é importante lembrar que a crítica cinematográfica, que, além de dirigir o olhar dos espectadores através de seus textos, vídeos e dos debates e discussões que movimenta, também atua nas curadorias e júris de festivais e mostras de cinema do país, bem como compõe parte do corpo de pareceristas em agências de fomento, influencia diretamente na realização cinematográfica, motivo pelo qual é fundamental compreendermos esse panorama geral do audiovisual brasileiro. Para exemplificar melhor esse cenário, vale observar a pesquisa realizada pela cientista social Cleissa Martins (2018), integrante do Gemaa, intitulada *Raça e gênero na curadoria e no júri de cinema* que destaca que na 9ª edição da Semana – Festival de Cinema, realizada no Rio de Janeiro em novembro de 2017, “duas das quatro mulheres negras eram integrantes de um júri específico, do coletivo Elviras de mulheres críticas de cinema”. Informação bastante relevante, uma vez que no quadro das associações de críticos de cinema do país não há nenhuma mulher negra. Como pontuam Ferreira e Souza:

Tais dados reiteram como o campo da produção audiovisual brasileira está em consonância com o sistema institucional que caracteriza as relações sociais e raciais no país. Segundo Araújo (2008), historicamente, a televisão e o cinema brasileiros foram utilizados para a veiculação do discurso de mestiçagem e a persistência da branquitude como padrão estético, dois eixos sobre os quais se assenta o imaginário cultural brasileiro e que permanecem na construção da nossa identidade nacional. Os privilégios da branquitude possibilitam ao homem branco e à mulher branca um fluxo representacional variado, diverso, complexo e em constante transformação (Hirano, 2013), em detrimento dos estereótipos raciais preestabelecidos para homens negros e mulheres negras, estreitamente interligados ao imaginário cultural brasileiro e suas bases escravista, colonial e patriarcal (2017, p. 177).

Adentrando esse ambiente falocrático, as mulheres que se dedicam ao ofício crítico, tanto no meio acadêmico quanto no jornalístico, em geral, têm suas presenças questionadas e postas à prova constantemente, sendo alvo de diversas retaliações e cotidianas agressões

5 Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/sites/default/files/apresentacoes/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Diversidade%20FINAL%20EM%2025-01-18%20HOJE.pdf>> Acesso em junho de 2018.

simbólicas, que muitas vezes as impedem de alcançar postos de destaque, como aponta o diminuto número de mulheres membros das grandes associações de crítica do país (figura 1)⁶. Além disso, mesmo no contexto internacional, algumas das pioneiras acabam relegadas ao esquecimento, num difícil quadro, em que apenas uns poucos nomes como Susan Sontag, Laura Mulvey, Sylvie Pierre e Pauline Kael conservam pronunciado destaque.

Vale ressaltar que Sylvie Pierre foi a primeira mulher a fazer parte da redação da *Cahiers du Cinéma*, colaborando regularmente com a publicação entre 1967 e 1973. Durante muitos anos, foi a única mulher a escrever para a revista. Em entrevista recente (MENDONÇA, 2016), ela relatou um pouco sobre a sensação de pertencer àquele grupo. Indagada sobre sua entrada na redação, responde⁷:

Essa rara amizade com a comunidade cinéfila dos *Cahiers* [“amizade entre homens e mulheres = uma lua ao meio-dia”, dizia a linda empregada doméstica no maravilhoso filme de Jean Renoir *La Règle du jeu* (*A regra do jogo*, 1939)] durou alguns anos antes que me passasse pela cabeça a ideia de escrever lá. Mas comecei a ler a revista e a ver mais filmes e de maneira mais sistemática, mais orientada pela compreensão do como e do por quem era feito o cinema. Adorava discutir cinema com alguns dos *Cahiers*, por exemplo, depois das sessões da Cinemateca com o Jacques Rivette (que foi redator-chefe dos *Cahiers* e acabou por deixar o cargo para dirigir os próprios filmes) que passava lá muito tempo a ver filmes ou nas salas comerciais – nós chamávamos-lhe “homocinematograficus”. [...] Acabei convidada, meio na brincadeira, para escrever nos *Cahiers*. Achei o convite muito intimidante, trabalhei no primeiro artigo como se fosse prova de concurso ou exame: orgulho feminino, ter o artigo recusado ter-me-ia matado de vergonha. Então foi aceito e publicado o meu primeiro texto, sobre o filme húngaro de Miklós Jancsó *Szegénylegények* (*Os oprimidos*, 1966), em fevereiro de 1967.

Ainda sobre as particularidades de ser mulher num ambiente só de homens, Pierre relata:

Bom, talvez, já que eu tinha sido, de certa maneira, eleita por cooptação pelos rapazes, depois de três anos (entre 1963 e 1966) de verdadeiros altos estudos de cinefilia em que eu tive a sorte de ter como professores, como “maestros”, gente como Jean-Louis Comolli, Jean Narboni, Jacques Bontemps, Jacques Rivette, Jean André Fieschi, André Téchiné, e outros que eram finas inteligências de cinema... Antes de conhecer “la bande des *Cahiers*”, gostava de cinema, gostava muito desde criança, mas não era cinéfila. Não existia aquilo, “mulher cinéfila”. Era coisa de homens. Eles pareciam ter uma libido suplementar que os lançava em paixões sistemáticas e devoradoras de cinema: gostavam de saber cinema, de entender cinema, eram *connaisseurs* de cinema, conheciam a história do cinema, alguns com erudição, entendiam estética, linguística, e até erótica do cinema, embora essa

6 Dados coletados em janeiro de 2017 nas bases de informações de cada associação de crítica de cinema disponíveis em seus sítios eletrônicos.

7 Entrevista disponível em: <<http://www.apaladewalsh.com/2016/12/sylvie-pierre-pensar-no-feminino-nao-era-elogia/>> Acesso em março de 2017.

última especialização da paixão *cinéphile* tivesse sido mais explícita no trabalho da revista rival *Positif*. Representar nesse contexto então “a sensibilidade feminina”, sei lá se eu a representava: provavelmente. Mas com prudência. O feminino aplicado à área do pensamento crítico era campo inexplorado, e até cheio de minas. Pensar no feminino, pelo menos na época, não era elogio, não era considerado como qualidade do intelecto acima de qualquer suspeita. Nos *Cahiers* aprendi com esses rapazes exigentes uma certa disciplina necessária, formal, moral, do esforço para pensar o cinema além do umbilical exercício de considerar a tela como espelho de fantasias, ternuras ou pavores. Agora, naturalmente, historicamente, sociologicamente, eu sou mulher e a minha sensibilidade tem corpo feminino. [...] A cabeça tem corpo e alma. E quanto à alma, de mulher, houve já alguns teólogos a duvidar que existisse.

Nesse mesmo sentido, a pesquisadora, curadora e crítica brasileira Carol Almeida (2017) escreveu um interessante manifesto que foi lido durante o debate das Elviras na 50ª edição do Festival de Brasília do Cinema Brasileiro. Nele, a autora conclama por “uma perspectiva feminista de filiação ao cinema”, apontando que:

No único capítulo dedicado a falar das mulheres num livro-referência sobre a história da cinefilia, Antoine de Baecque escrevia, sem qualquer constrangimento, “que o amor pelo cinema é consubstancial ao amor dirigido às atrizes”. Nesse único capítulo dedicado a falar das mulheres num livro-referência sobre a história da cinefilia, Baecque deixava muito claro que, na história dessa mesma cinefilia, o tesão pelo cinema nascia tantas e tantas vezes, do tesão pelas mulheres em cena. Há toda uma narrativa romântica por trás dessa frase. A mitologia é, ela mesma, uma imagem cinematográfica que vocês já devem ter visto não apenas em um, mas em alguns filmes. Meninos brancos que, como todos os meninos brancos, podiam andar sozinhos nas ruas, entravam em salas de cinema e ali ficavam, sessão após sessão, como um certo ato de insurgência juvenil, e aos poucos, na cumplicidade daquele gesto por si só desafiador de amar e temer o cinema acima de tudo e de todos como diria Serge Daney, criavam ali uma performance que compactuava de alguns rituais de passagens tais como, naturalmente, a iniciação sexual desses meninos que podiam se masturbar no escuro da sala diante dos pedaços de corpos de mulheres dispostas sobre o altar da tela. Por trás da frase “O amor pelo cinema é consubstancial ao amor dirigido às atrizes” está também a ideia de que a espetatorialidade do cinema é essencialmente, se não exclusivamente, formada por homens brancos. Porque mesmo quando Baecque sugere que os atores homens podem igualmente ser objetificados e adorados em cena, ele aponta para um espectador homem gay, nunca para a mulher.

Verifica-se, portanto, que tanto na França como no Brasil as mulheres são constantemente desencorajadas a se lançarem ao ofício da crítica cinematográfica, enquanto os rapazes se sentem naturalmente aptos a se autoproclamarem autores (seja na direção dos filmes, seja analisando-os no exercício da crítica), como explicitado acima por Pierre e assinalado abaixo por Almeida:

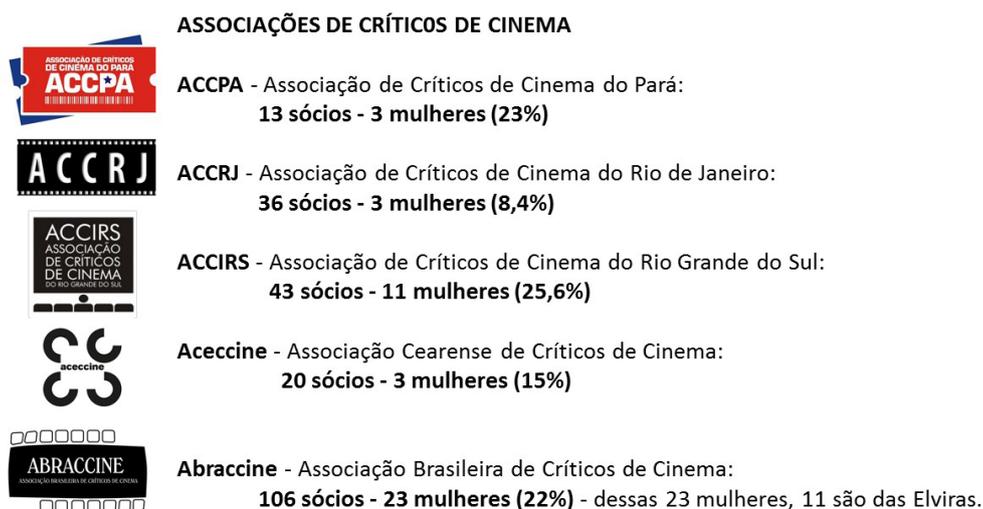
[...] um debate sobre a cinefilia precisa necessariamente passar também por questionar sobre as fundações teóricas que usamos nos lugares que estão legitimados a falar sobre cinema. Não existe nenhum tipo de avanço nessa discussão quando a gente ainda tem, para citar um exemplo, a Pós-Graduação em

Cinema da USP que coloca na bibliografia da prova de admissão do mestrado oito livros escritos exclusivamente por homens e quinze filmes dirigidos exclusivamente por outros homens. Será que textos de Lúcia Nagib e Maria Rita Galvão, para citar duas referências teóricas que passaram pela própria USP, não podem realmente fazer parte dessa bibliografia?

Não é possível também que, numa graduação de cinema em qualquer universidade que tenha graduação de cinema neste país, você veja uma mesma situação se repetir: alunos homens que já se sentem muito rapidamente autorizados a lançarem seus blogs de cinema, enquanto as alunas mulheres acreditam que precisam ler três estantes a mais de livros para escrever seu primeiro texto. E isso diz respeito a algo que precede o cinema, mas que o sistema-cinema mantém: ao fato de que as mulheres são desde cedo desencorajadas a se colocar publicamente.

Não nos surpreende, portanto, que, em 2017, o Encontro da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (Socine) tenha se proposto a pensar o estado da crítica lançando uma chamada em que constavam apenas nomes de homens⁸. No caso brasileiro, destacavam-se então as atuações de Paulo Emílio Salles Gomes, Francisco Luís de Almeida Salles, Antonio Moniz Vianna e Linduarte Noronha. Nesse sentido, reiteramos que é preciso problematizar os limites e dimensões do espaço feminino no panorama crítico nacional. Para isso, trazemos alguns números compilados em janeiro de 2017. Começamos com o número de mulheres integrantes das principais associações brasileiras de profissionais da crítica cinematográfica:

Figura 1: Número de mulheres nas principais associações de profissionais de crítica no país



⁸ Disponível em: <<http://www.socine.org/2017/02/chamada-de-trabalhos-socine-2017/>> Acesso em outubro de 2017

Obviamente, esses números mostram que estamos muito distantes de uma representação igualitária nessas organizações. O problema parece especialmente grave no caso carioca, com uma instituição bastante estabelecida, mas que apresenta entre todas a menor porcentagem de mulheres, não atingindo os meros 10%. Curiosamente, essa é uma das mais antigas associações do país, criada informalmente em 1982 e oficialmente registrada em 1984. Talvez por esse exato motivo seja a associação mais resistente em modificar seu quadro de afiliados, uma vez que conta com um rol de membros formado quase em sua totalidade por homens brancos heterossexuais e com o maior índice de evasão de mulheres (vide a saída controversa de profissionais gabaritadas como Ivana Bentes, Roni Filgueiras e Denise Lopes, apenas para citar algumas). A maior representatividade é percebida na Associação de Críticos de Cinema do Rio Grande do Sul - ACCIRS, mesmo que ainda distante de um ideal paritário, sendo em parte fruto do trabalho incansável de Ivonete Pinto, uma das fundadoras da associação e integrante do Coletivo Elviras, que luta constantemente pela inclusão de mais mulheres em seu quadro.

A partir desses percentuais alarmantes, decidimos investigar os veículos de comunicação mais relevantes da atualidade (em termos de alcance de público e prestígio no meio crítico) que continuamente se dedicam a publicar críticas de cinema, a fim de mapear a quantidade de mulheres que atuam nesses espaços. Eis os dados:

Figuras 2 a 4: Números e nomes dos críticos cinematográficos em alguns dos principais veículos do país.⁹

Porcentagem de mulheres em alguns dos principais veículos de crítica de cinema do país

	6 críticos – 1 mulher (16,7%) Taiani Mendes, Lucas Salgado, Francisco Russo, Bruno Carmelo, Renato Hermsdorff, Rodrigo Torres .
	11 críticos – 2 mulheres (18%) Susana Schild, Simone Zucolloto, Marcelo Janot, Andre Miranda, Carlos Helí de Almeida, Mário Abbade, Hey Azeredo, Daniel Schenker, Sérgio Rizzo, Alessandro Giannini, Ruy Gardnier.
	35 críticos/jornalistas – 9 mulheres (25%) Luciana Coelho, Fernanda Mena, Marina Galeano, Eleonora de Lucena, Luiza Wolf, Sylvia Colombo, Teté Ribeiro, Bárbara Gancia, Ana Ribeiro, Sérgio Alpendre, Chico Felitti, Cássio Starling Carlos, Thales de Menezes, Naief Haddad, Ricardo Calil, Inácio Araújo, Alexandre Agabiti Fernandez, Silas Martí, Alcino Leite Neto, Pedro Butcher, Fernando Masini, André Barcinski, Fábio Cypriano, Douglas Lambert, Sérgio Dávila, Diogo Bercito, Marcelo Gleiser, Otávio Frias Filho, Nelson de Sá, Rodrigo Salem, Carlos Carvalho, Pasquale Cipro Neto, Luiz Fernando Vianna, Bruno Ghetti , Chico Fireman.

⁹ Os dados foram coletados através dos sítios eletrônicos de cada veículo em janeiro de 2017.

**4 críticos – todos homens**

Luiz Carlos Merten, Luiz Zanin Oricchio, Rodrigo Fonseca, Pedro Antunes.

**15 críticos – 1 mulher (6,6%)**

Andrea Ormond, Arthur Tuoto, Eduardo Valente, Fábio Andrade, Juliano Gomes, Luiz Soares Júnior, Marcelo Miranda, Pablo Gonçalo, Pedro Henrique Ferreira, Raul Arthuso, Victor Guimarães, Elie Aufseesser, Fabian Cantieri, Paulo Santos Lima, Thiago Brito.

**10 críticos – 1 mulher (10%)**

Susana Schild, Carlos Alberto Mattos, Marcelo Janot, Luiz Fernando Gallego, Daniel Schenker, Octavio Caruso, João de Oliveira, Leonardo Luiz Ferreira, Hamilton Rosa Jr., Ely Azeredo.

**7 editores/redatores – todos homens**

Editor geral: Sérgio Alpendre; Editores: Sérgio Alpendre e Bruno Cursini; Redatores: Calac Nogueira, Gilberto Silva Junior, Guilherme Savioli, Heitor Augusto e Wellington Sari.

**16 críticos – 1 mulher (6,25%)**

Bianca de França Zasso, Robledo Milani, Marcelo Müller, Rodrigo de Oliveira, Pedro Henrique Gomes, Matheus Bonez, Thomas Boeira, Yuri Correa, Willian Silveira, Conrado Heoli, Danilo Fantinel, Roberto Cunha, Eduardo Dorneles, Leonardo Ribeiro, Alexandre Derlam, Gabriel Pazini, Dimas Tadeu.

**15 críticos/jornalistas - 6 mulheres (40%)**

Camila Sousa, Natália Bridi, Patrícia Gomes, Aline Diniz, Gabriella Feola, Bruna Passos Amaral, Marcelo Hessel, Jacídio Junior, Érico Borgo, Bruno Silva, Thiago Romariz, Marcelo Forlani, Rodrigo Fonseca, Lucas Zacarias, André Zuliani.

**9 Editores/redatores – Todos homens**

Editores: Calac Nogueira e João Gabriel Paixão.

Redatores: Adolfo Gomes, Calac Nogueira, Felipe Moraes, João Gabriel Paixão, Lucian Chaussard, Luís Alberto Rocha Melo, Marlon Krüger, Nikola Matevski e Wellington Sari. (números de 2013)

**2 críticos – Todos homens**

Daniel Feix e Macelo Perrone.

Os números compilados mostram a extensão do problema. A *Folha de S. Paulo* não conta com críticos fixos, de forma que reunimos os autores de todas as matérias incluídas na rubrica “Crítica” ao longo de todo o ano de 2016. A *Contracampo*, que parou de ser atualizada em 2013, foi incluída por ser uma revista de grande influência e impacto no meio. A presença feminina em quase todos os veículos é comparativamente muito pequena (ou até inexistente), à exceção do site *Omelete*, que apresenta um quadro mais animador, ainda que não igualitário.

Essa falta de representatividade claramente se reflete no conteúdo das críticas, que repetidas vezes expressam um ponto de vista machista, ou no fato de filmes dirigidos por mulheres ou que apresentam uma temática feminista receberem menos atenção dos veículos especializados, ou serem atacados justamente por sua postura de enfrentamento da desigualdade de gênero (no cinema e fora dele).

Nesse contexto, a breve trajetória das Elviras, coletivo de mulheres que se dedicam a pensar o cinema, é digna de nota. Criado em setembro de 2016, após reunião presencial no 49º Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, pelas fundadoras Cecilia Barroso e Samantha Brasil, o grupo já conta com mais de cem mulheres, espalhadas pelas cinco regiões do país, e paulatinamente impulsiona debates e ações correlatas, rumo à edificação de uma maior equidade de gênero e raça/etnia no meio da crítica. Indo mais além, as Elviras também procuram estabelecer trocas bastante férteis com as realizadoras, que podem atestar, elas mesmas, o lugar ainda subalterno da mulher no ambiente da realização cinematográfica, em que o número de diretoras e mulheres em funções ditas técnicas (como fotografia ou som) permanece bastante reduzido, vide o relatório da Ancine (2018) referente aos longas-metragens realizados no Brasil em 2016. Os principais objetivos do grupo são os seguintes:

- 1) Indicar críticas para a composição de júris e produção de textos sobre cinema (em catálogos de mostras, festivais etc.);
- 2) Sugerir novos nomes para a composição de associações regionais e da Associação Brasileira de Críticos de Cinema (Abraccine);
- 3) Impulsionar o olhar feminino¹⁰ na crítica cinematográfica brasileira, hoje dominada pelos homens;
- 4) Estabelecer intercâmbios com realizadoras e outras profissionais do universo cinematográfico, fomentando o trabalho das mulheres no meio audiovisual.

Cabe ressaltar que o nome do coletivo é uma homenagem a Elvira Gama, que foi a primeira mulher no Brasil a escrever sobre a imagem em movimento, entre 1894 e 1895, em uma coluna chamada “Kinetoscópio”, no *Jornal do Brasil* (CARVALHO, 2014). Ela não falou sobre o cinema propriamente dito, porém a homenagem a essa pioneira faz

¹⁰ Por olhar feminino, adotamos o conceito elaborado por Bell Hooks (1992) de “olhar opositivo”, ou seja, um olhar crítico, contra-hegemônico, que visa escapar da lógica patriarcal branca heteronormativa que organiza a nossa sociedade.

parte de um movimento importante em prol da visibilização das mulheres que pensam e escrevem sobre o audiovisual no Brasil (no passado e hoje). A falta de notoriedade de Elvira, que já refletia sobre imagens em movimento antes mesmo do estabelecimento do cinema narrativo, é um indicativo interessante e um ponto de partida para refletirmos sobre um constante e sistemático apagamento e desestímulo direcionado às mulheres que se lançam a atravessar essa fronteira aparentemente intransponível e impenetrável que é a crítica de cinema.

Em se tratando ainda de resgate histórico, importante pontuar os dados revelados pela pesquisa de Sarmet e Tedesco que, em novembro 2016, fizeram um levantamento que identificou “mais de 40 iniciativas feministas recentes no audiovisual nacional, entre mostras, festivais, cineclubes, seminários, mesas temáticas, sites, grupos, coletivos, produtoras e filmes”. As pesquisadoras apontam que na década de 1970 foram realizadas iniciativas semelhantes que ainda hoje permanecem desconhecidas da nossa historiografia. Segundo as autoras:

Se as mulheres foram sumariamente excluídas da história, no cinema brasileiro não foi diferente. Apesar de importantes obras antecessoras, especialmente as de Eunice Munerato e Maria Helena Darcy de Oliveira (1982) e Heloísa Buarque de Hollanda (1989), só recentemente, com o empenho de pesquisadoras como Ana Maria Veiga (2013), Alcilene Cavalcanti e Karla Holanda (2013), Edileuza Penha de Souza (2013) e Mariana Ribeiro Tavares (2014) foram colocadas em perspectiva as obras de cineastas como Ana Carolina, Helena Solberg, Adélia Sampaio, Tereza Trautman e Vera de Figueiredo, dentre outras (2017, p. 116).

As pesquisadoras chamam a atenção ainda para o fato de que na década de 1980 as realizadoras brasileiras já reivindicavam um olhar mais apurado e interessado para as suas obras. Destacamos abaixo trecho de uma matéria jornalística do periódico *O Globo*, de 1985, intitulada *As cineastas em luta contra a discriminação*:

Queremos garantir a presença do cinema da mulher no mercado tradicional e no mercado alternativo, para o que pedimos a distribuição em cinema e TV dos filmes já realizados e por realizar. Pedimos também a exibição dos filmes nos espaços já existentes e a perspectiva de criação de espaços novos. Outra reivindicação: o treinamento da mão-de-obra feminina em vários setores da técnica cinematográfica. Queremos mais publicações de análise, pesquisa e inventário do cinema de mulher e finalmente a garantia da presença do cinema da mulher brasileira na comunidade cinematográfica através da realização de festivais, mostras, eventos nacionais e internacionais. (*O Globo*, 1985, *apud* SARMET; TEDESCO, 2017, p. 123, grifo nosso)

Como podemos perceber, a reivindicação das cineastas por mais interesse consubstanciado por parte da crítica e da curadoria em olhar para suas obras não é nova, já havendo um movimento nesse sentido num passado próximo. Além disso, com a criação do Coletivo de Mulheres de Cinema e Vídeo do Rio de Janeiro, que esteve atuante de 1985 a 1987 (SARMET; TEDESCO, 2017) vem à tona uma pesquisa realizada por Vera Freire (1986) numa tentativa de mapear as mulheres que trabalhavam no mercado de cinema e vídeo no Rio de Janeiro. Nesse trabalho seminal, que enviou formulários para 100 mulheres, e obteve resposta de apenas 40, havia um item sobre a disponibilidade para dar cursos ou palestras no âmbito do coletivo de mulheres a fim de implementar a formação de outras profissionais. Apenas 15 mulheres responderam positivamente, sendo que uma das várias áreas apontadas era a da crítica cinematográfica, porém sem maiores dados de identificação sobre quem seriam essas críticas.

Apresentaremos agora alguns dados das Elviras, compilados e sistematizados em setembro de 2017 por Mila Ramos (integrante do coletivo), a fim de conhecermos melhor essas mulheres e suas experiências. Estes dados são informados quando a crítica ingressa no coletivo através do preenchimento de um formulário, já que um dos objetivos das Elviras é justamente mapear as mulheres críticas de cinema do país, numa tentativa de minimizar a falta de visibilidade das profissionais nessa área. Como visto nos gráficos acima, que ilustram a composição por gênero dos principais veículos de crítica de cinema brasileiros, há uma sub-representação de mulheres.

Dessa forma, não cabe alternativa a não ser criar espaços contra-hegemônicos como blogs, vlogs e sites colaborativos para que essas mulheres se dediquem à escrita e à reflexão crítica sobre cinema, além da própria academia para análises mais profundas em textos de maior fôlego. A primeira figura (5) representa uma divisão das integrantes por estado, mostrando uma concentração bastante grande na região Sudeste, em especial no eixo Rio-São Paulo, que sozinho corresponde quase à metade das participantes. Esses números refletem os perfis da crítica e da produção cinematográfica nacionais, que ainda têm essas duas capitais como grandes polos, e apontam a necessidade de maiores estímulos para a formação de críticas fora dessas zonas e para que as mulheres que pensam cinema nessas outras regiões se unam ao coletivo.

Figura 5: Integrantes do coletivo divididas por estado

Dados sobre as Elviras

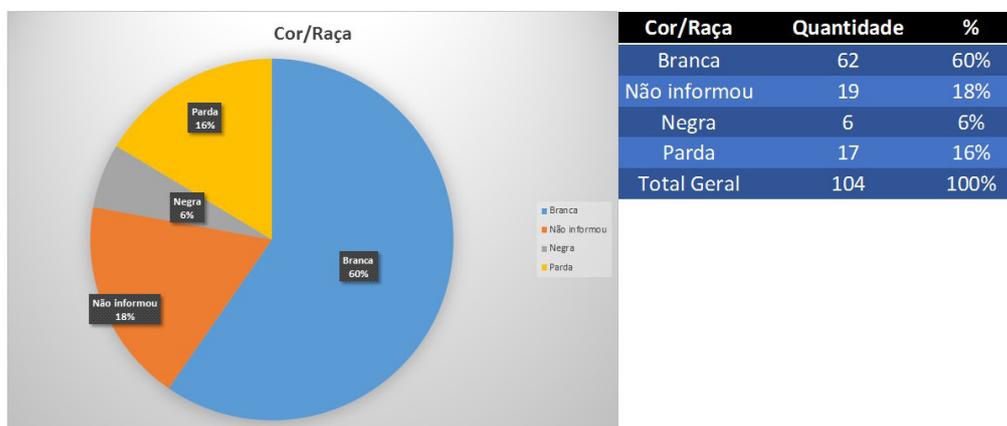
Integrantes divididas por estado



Em seguida, na **figura 6** temos o perfil étnico-racial das integrantes, em que se percebe que as mulheres brancas constituem ampla maioria. O coletivo, no entanto, em suas diretrizes internas tem o compromisso de fomentar a formação visando estimular que haja uma maior pluralidade de integrantes. Ressaltamos que ainda não há pessoas trans e mulheres indígenas integrando o coletivo, demonstrando que há a necessidade de maior investimento em mecanismos que as aproximem e as estimulem para a prática da reflexão crítica cinematográfica, ampliando a visibilidade de suas produções.

Figura 6: Perfil racial das integrantes

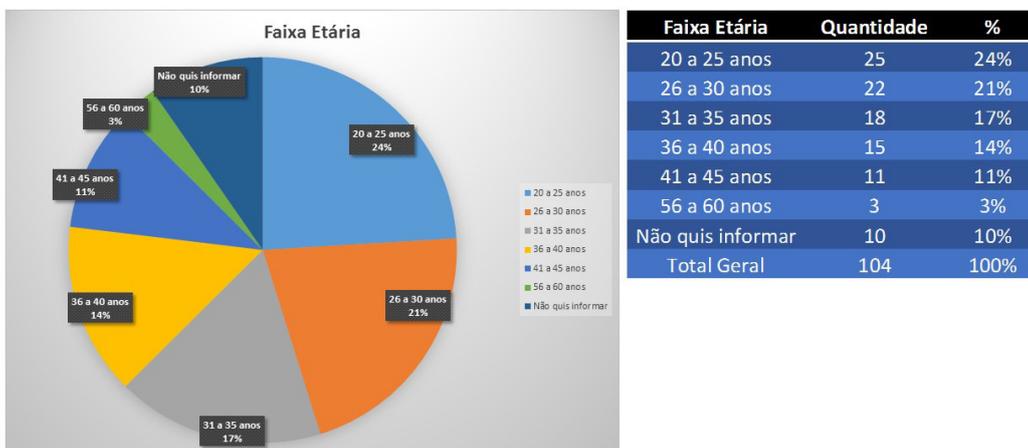
Perfil racial



A **figura 7** mostra a distribuição das profissionais por faixa etária, revelando que o coletivo tem um perfil bastante jovem, com 45% de mulheres com 30 anos ou menos.

Figura 7: Integrantes divididas por faixas etárias

Faixa etária das integrantes



A **figura 8** parece refletir esse perfil jovem, mostrando que a grande maioria das participantes trabalha na área há cinco anos ou menos, sendo que 26% têm até dois anos de experiência nesse ofício.

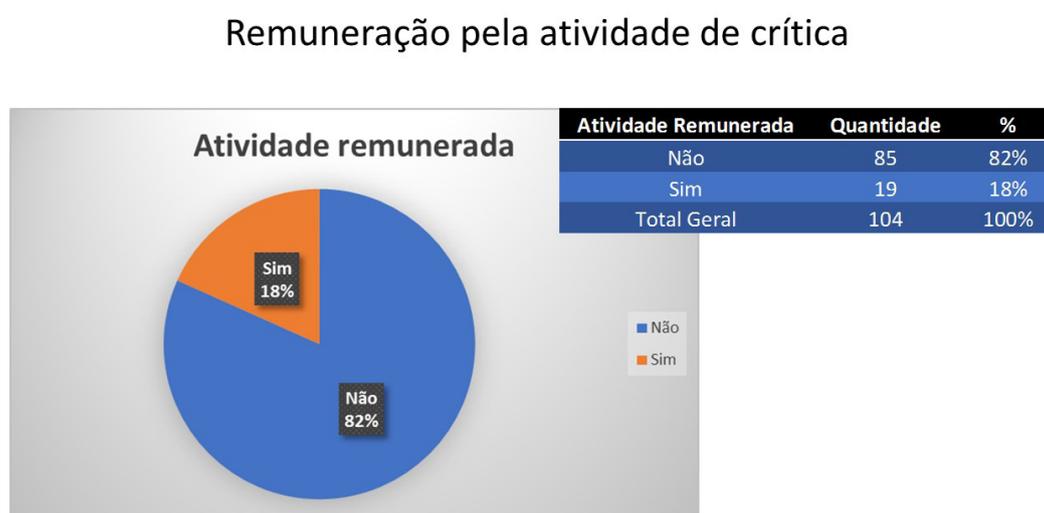
Figura 8: Integrantes divididas por tempo de atividade profissional de crítica

Tempo de crítica das integrantes



Por fim, na **figura 9** pode-se observar que a imensa maioria das mulheres do coletivo não recebe qualquer remuneração pela atividade de crítica. Sabemos que tal labor é em geral sub-remunerado no país, mas tal situação parece se agravar no caso das mulheres, já que notoriamente essas ocupam menos espaço nos principais veículos pagantes (principalmente jornais e canais de televisão). Além disso, entre as mulheres que são remuneradas, a maior parte se encontra no estado de São Paulo e trabalha na área há pelo menos seis anos.

Figura 9: Porcentagem de mulheres do coletivo que exercem atividade crítica remunerada



Em seu curto tempo de vida, o coletivo já conseguiu marcar seu espaço em diversos festivais e mostras de cinema, com ações como a proposição de mesas de debate destinadas a discutir o lugar da mulher na crítica. Em 2017, ocorreram mesas semelhantes nos seguintes eventos: 20ª Mostra de Cinema de Tiradentes, em Minas Gerais; Cinema da Vela, em São Paulo, 22º Festival Internacional de Documentários É Tudo Verdade; 6º Olhar de Cinema, em Curitiba; 50º Festival de Brasília de Cinema Brasileiro, bem como na 17ª Mostra do Filme Livre em 2018. Em todas essas ocasiões, a discussão se revelou urgente e necessária, com participação intensa do público e muito interesse pelo coletivo. Os debates realizados nesses eventos foram filmados e o registro pode ser visto no canal do Youtube do coletivo. Além disso, as Elviras compuseram quatro júris especiais, sendo eles: na 9ª Semana – Festival de Cinema, no 12º Femina – Festival Internacional de Cinema

Feminino, na 17ª Mostra do Filme Livre, todos no Rio de Janeiro, e no 1º FIM CINE – Festival Internacional de Mulheres no Cinema, em São Paulo. Tais ações vão aos poucos ampliando o escopo do coletivo, cuja rápida consolidação, impulsionada pelo movimento denominado de Primavera Feminista, parece sublinhar a importância da empreitada diante do machismo arraigado do meio.

REFERÊNCIAS

ANCINE (2018). **Diversidade de gênero e raça nos lançamentos brasileiros de 2016**. Disponível em: <https://www.ancine.gov.br/sites/default/files/apresentacoes/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Diversidade%20FINAL%20EM%2025-01-18%20HOJE.pdf>. Acesso em 07 de jul. 2018.

ALMEIDA, Carol (2017). **Contra a velha cinefilia**: uma perspectiva feminista de filiação ao cinema. Texto lido durante o debate das Elviras – Coletivo de Mulheres Críticas de Cinema, no 50º Festival de Brasília, publicado no site *Fora de quadro* em 19 set. 2017. Disponível em: <https://foradequadro.com/2017/09/19/contra-a-velha-cinefilia-uma-perspectiva-feminista-de-filiacao-ao-cinema/>. Acesso em: 27 de set. 2017.

CANDIDO, Marcia Rangel; TOSTE, Verônica (2014). Infográfico **A cara do cinema nacional**: O Brasil das telas de cinema é um país branco. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/infografico/infografico1/>. Acesso em 07 de jul. 2018.

CANDIDO, Marcia Rangel; MORATELLI, Gabriela; DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João (2014). “A Cara Do Cinema Nacional”: gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012). **Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ)**, n. 6, pp. 1-25. Disponível em http://gema.iesp.uerj.br/wpcontent/uploads/2014/10/images_publicacoes_TpD_TpD6_Gemaa. Acesso em 07 de jul. 2018.

CARVALHO, Danielle Crepaldi (2014). **Luz e sombra no écran**: realidade, cinema e rua nas crônicas cariocas de 1894 a 1922. Campinas, SP: [s.n.].

CARVALHO, Luciane (2013). **A representação feminina na *nouvelle vague***: Jean-Luc Godard e Anna Karina (França 1961 – 1964). Curitiba, PR: [s.n.].

FERREIRA, Ceiza; SOUZA, Edileuza Penha de. “Formas de visibilidade e (re)existência no cinema de mulheres negras”. IN: HOLANDA, Karla; TEDESCO, Marina Cavalcanti (orgs). **Feminino e plural**: mulheres no cinema brasileiro. Campinas, SP: Papius, 2017. pp.175-186.

FREIRE, Vera (1986). “Pesquisa ‘Participação, formação técnica e aspirações das mulheres de cinema e vídeo no Rio de Janeiro”. In: COLETIVO DE MULHERES DE CINEMA E VÍDEO DO RIO DE JANEIRO. **Seminário Cinema e Mulher**. Gramado: Coletivo de Mulheres de Cinema e Vídeo do Rio de Janeiro, pp. 18-32.

HOOKS, Bell (1992). **The Oppositional Gaze**: Black Female Spectators. Traduzido por Maria Carolina Morais no blog *Fora de Quadro* disponível em <https://foradequadro.com/2017/05/26/o-olhar-opositivo-a-espectadora-negra-por-bell-hooks/>. Acesso em 08 de jul. 2018.

MARTINS, Cleissa Regina (2018). **Raça e Gênero na curadoria e júri de cinema**. Boletim Gemaa, nº 5. Disponível em: http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/06/Boletim_05_2018.pdf. Acesso em 07 de jul. 2018.

MENDONÇA, Luís (2016). **Sylvie Pierre**: “Pensar no feminino não era elogio”. Disponível em: <http://www.apaladewalsh.com/2016/12/sylvie-pierre-pensar-no-feminino-nao-era-elogio/>. Acesso em: 28 mar. 2017.

SARMET, Érica; TEDESCO, Marina Cavalcanti. “Articulações feministas no cinema brasileiro nas décadas de 1970 e 1980”. IN: HOLANDA, Karla; TEDESCO, Marina Cavalcanti (orgs). **Feminino e plural**: mulheres no cinema brasileiro. Campinas, SP: Papius, 2017. pp.115-129.

HIPÓTESE-CINEMA, CURITIBA, 2013-2018

Alexandre Rafael Garcia¹Juliana Rodrigues Pereira²

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão conceitual sobre as possibilidades do cinema como meio artístico no âmbito da educação básica do Brasil contemporâneo. Abordando a Base Nacional Curricular Comum, um breve panorama do uso e da compreensão do cinema na instituição escolar é colocado em discussão. A partir da proposta pedagógica de Alain Bergala em *Hipótese-Cinema*, é apresentado um relato da experiência de oficinas de cinema no Colégio Medianeira em Curitiba entre os anos de 2013 e 2018. O objetivo é oferecer uma proposta do cinema como arte capaz de propiciar experiências – estéticas, emocionais, individuais, sociais – no trabalho com crianças e adolescentes, que são próprios exercícios de subjetividade.

Palavras-chave: Artes. Cinema. Estética. Educação. Experiência.

1 Alexandre Rafael Garcia é professor de Cinema em oficinas no Colégio Medianeira e na Universidade Estadual do Paraná (Unespar). É doutorando em História na Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre em Multimeios pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e graduado em Cinema na Faculdade de Artes do Paraná (FAP-Unespar). E-mail alexandre33@gmail.com

2 Juliana Rodrigues Pereira é mestra em História na Universidade Federal do Paraná (UFPR), graduada em Cinema na Faculdade de Artes do Paraná (FAP-Unespar) e em Jornalismo na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Trabalhou com oficinas de cinema no projeto Experiência do Olhar, entre 2009 e 2010. E-mail chromatique@gmail.com

THE CINEMA HYPOTHESIS, CURITIBA, 2013-2018

Alexandre Rafael Garcia
Juliana Rodrigues Pereir

Abstract: This article presents a conceptual discussion about the possibilities of cinema as an artistic medium in the context of the basic education in contemporary Brazil. Approaching the National Curricular Common Base, a brief overview of the use and understanding of cinema in the school institution is put into question. From the pedagogical proposal by Alain Bergala in Hypothesis-Cinema, an account of the experience of cinema workshops in Medianeira School in Curitiba between the years of 2013 and 2018 is presented. The goal is to offer a proposal of cinema as an art form capable of providing experiences - aesthetic, emotional, individual, social - in working with children and adolescents, which are themselves exercises of subjectivity.

Keywords: Arts. Cinema. Aesthetics. Education. Experience.

CINEMA E AUDIOVISUAL

Fredric Jameson apontou o cinema como “a primeira forma de arte nitidamente mediática” e a única “na história a ser inventada no período contemporâneo” (1997, p. 93). Surgido em 1895, o cinema se consolidou como arte no início do século XX ao desenvolver a capacidade de narrar histórias, tal como já o faziam o teatro e a literatura, consideradas as artes nobres do fim do século XIX. O som entrou na equação cinematográfica apenas em 1927, quando os filmes passaram a reproduzir sincronicamente sons e imagens, estabelecendo a relação direta entre ambos.

Mas não foi naquele momento que surge a palavra “audiovisual”. Foi apenas nas últimas décadas, com a pluralização de mídias que possibilitam a criação e a reprodução de sons e imagens em movimento, que o termo se popularizou. Mas o que é audiovisual? É qualquer obra que utiliza sons e imagens para transmitir informações e sensações ao espectador, é reproduzível e é apresentada em algum tipo de tela. Herdeiro direto do cinema, audiovisual tornou uma mídia maior e mais ampla, proliferando-se de maneira intensa na televisão, na internet ou em qualquer dispositivo capaz de exibir sons e imagens.

Para Jameson, o audiovisual tornou-se a mídia paradigmática do século XX – neste começo do século XXI essa posição se tornou ainda mais evidente. Consumimos diariamente “filmes”, mas também telenovelas, telejornais, videoclipes, documentários, séries televisivas, vídeos domésticos compartilhados em redes sociais e formatos mais novos, com nomes ainda discutíveis, como *vlogs*, *gameplays*, “vídeo ensaios” ou com definições ainda a serem consolidadas. Entre as razões para a consolidação como mídia preferencial e dominante em nossa sociedade estão sua abrangência (a princípio não se exige um letramento prévio nem uma língua comum), seus poderes de sedução e persuasão e sua facilidade para ser reproduzido (copiado).

A ideia de uma linguagem audiovisual deriva também do cinema. Grosso modo, “linguagem” refere-se a um sistema de signos e códigos destinado à comunicação e pressupõe uma organização formal, e eventualmente oficial, de uma “gramática”. Foi o que aconteceu neste último século: por meio do acúmulo de conhecimentos e de convenções, estabeleceu-se o que chamamos de “linguagem audiovisual” a partir de procedimentos comuns repetidos primeiro em filmes ficcionais.

Não ignoramos o audiovisual enquanto mídia, linguagem, estética e até arte. Mas, como pesquisadores e educadores, focamos no cinema como ponto de partida por algumas crenças:

1. Cinema enquanto arte é capaz de gerar experiências e subjetividades.

2. Cinema possui um trajeto histórico, traçado por pessoas e filmes, que evidencia transformações na sua maneira de produção e na maneira como nos relacionamos como sujeitos históricos.

3. Cinema não é somente uma linguagem, mas uma arte com características próprias, maleáveis em suas formas, em sua plasticidade e em sua sensibilidade. Assistir um filme pode ser uma experiência por inteiro, sem necessidade de justificativas – o que me levou ao filme, o que o filme me mostrou, aonde o filme me levou, o que o filme me ensinou e assim por diante. O cinema não é somente um meio, mas é também um ponto de partida e um ponto de chegada; é a própria experiência.

E, por fim, uma proposta pragmática elaborada pelo crítico e professor Alain Bergala:

Minha posição consistiu simplesmente em afirmar que seria preciso, por um lado, renunciar à palavra audiovisual – demasiado imprecisa, já que nunca se sabe se remete a uma montagem de slides sonorizados ou à televisão pública [ou a salas que guardam equipamentos de áudio e vídeo ou a obras no YouTube], o que evidentemente não tem nada a ver, ou ainda a outras técnicas que recorrem a um misto de imagens e sons (BERGALA, 2008, p. 52).

Poderíamos falar de audiovisual, mas tomamos a decisão de nos focar no cinema como pesquisa e prática pedagógica.

A HIPÓTESE-CINEMA, NA FRANÇA, EM 2000

A discussão sobre a presença do cinema na instituição escolar básica não é recente, inclusive no Brasil. Fernanda Carvalhal aponta que desde o início da década de 1920 as potencialidades do cinema na escola eram discutidas por educadores brasileiros. A autora aponta para a existência de “tensões e articulações que iriam culminar, em 1936, na criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) – primeiro órgão oficial do governo planejado para o cinema” (CARVALHAL, 2008, p. 20).

Apesar de um longo tempo ter se passado desde então, infelizmente ainda não podemos considerar a questão “cinema na escola” como algo consolidado e aprofundado. “Numa área tão ingrata quanto a da pedagogia, em que todo mundo sempre recomeça do zero, e em que os ganhos da experiência se capitalizam, em geral, muito pouco, sobretudo num campo minoritário como o do cinema” (BERGALA, 2008, p. 11).

Até hoje falou-se muito mais sobre os filmes feitos “para a escola” (como no caso do INCE) do que sobre os filmes feitos “na escola”, pelos próprios estudantes. O que há até os dias atuais é uma relação vertical de inserção do cinema na escola – os filmes são trazidos pelos professores e apresentados aos alunos, que os consomem, com finalidades informativas e conteudistas. Nas últimas décadas, desde 1980, essa aproximação se tornou ainda mais fácil, pelo barateamento dos equipamentos de reprodução e exibição cinematográficos (televisores, monitores, projetores, reprodutores de VHS, de DVD e de arquivos digitais).

As implicações dessa [...] [popularização] do digital constituem uma pequena revolução nas relações da escola com o cinema: pela primeira vez na história da pedagogia, podia-se dispor de um material leve, de utilização ultra simples e relativamente pouco oneroso (BERGALA, 2008, p. 22).

A maior parte dos materiais disponíveis no Brasil a respeito do uso educativo do cinema são relatos de casos e registro de experiências – sugestões de atividades e exercícios, listagem de obras e temas possíveis de discussão. Por se tratar de uma arte relativamente jovem, temos clareza que a discussão sobre cinema ligado à educação se tornará ainda mais comum e profunda, principalmente se fizermos nossa parte como pesquisadores e compartilharmos nossas experiências e reflexões. Nestes últimos anos, vimos o número de seminários, congressos, eventos, livros e atividades relacionadas a essa discussão crescer. Projetos como *Olho vivo* (PR), *Imagens em movimento* (RJ) e *Inventar com a diferença* (RJ) percorreram diversos cantos do Brasil, dialogando com instituições de ensino e aproximando jovens da estética cinematográfica, com exibições e produções de filmes.

No momento, pela relativa novidades da questão, não pretendemos nem conseguiríamos aqui definir uma didática “correta” para o trabalho de cinema na educação. Os relatos de que temos registro são de certa maneira experimentais – por se tratar de algo relacionado às artes isso não é necessariamente algo ruim. O caminho que acreditamos é o da sensibilização cinematográfica por meio de um método que combine análise com produção de filmes, estabelecendo uma relação dialógica-crítica.

Uma referência no campo do cinema e educação com certa difusão no Brasil é o livro *A Hipótese-Cinema (Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola)*, do francês Alain Bergala, publicado em 2008. A princípio, a obra não se difere da categoria “relato de experiência”, pois narra o trabalho desenvolvido pelo autor para o Ministério de Educação da França no período de 2000 a 2002. No entanto, um diferencial é a trajetória profissional de Bergala, que por mais de 30 anos trabalhou na área do cinema como crítico, professor e realizador. O seu trabalho com educação foi, portanto, uma transposição de suas reflexões prévias.

Em junho de 2000, Bergala foi convidado para desenvolver um projeto de educação artística e de ação cultural pelo então ministro da educação Jack Lang. Por não partir do trabalho com educação, Bergala apontou uma hipótese pedagógica peculiar, levando em conta o potencial artístico do cinema

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência de “fazer” e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. A arte não deve ser nem a propriedade, nem a reserva de mercado de um professor e especialista. Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado. (BERGALA, 2008, p. 30)

O seu livro é ainda mais interessante porque discorre sobre pedagogia e estética ao mesmo tempo – é, talvez, o único livro que faz isso. Bergala criou sua hipótese justamente porque teve um longo percurso na reflexão estética, incluindo a participação na redação da revista *Cahiers du Cinéma*, revista que muitas vezes é criticada por ser considerada excessivamente formalista. “Qualquer pessoa que tenha trabalhado um certo tempo nos *Cahiers*, não importando o que neles tenha escrito, é suspeita pelo resto da

vida de intelectualismo e de dogmatismo sectário” (BERGALA, 2008, p. 19). O que Bergala prega não é a educação do/pelo cinema, mas sim o que ela chama de “transmissão do cinema” – que poderíamos chamar também da experiência do cinema. É essa hipótese que assumimos como referência e que baliza nossas práticas de cinema como gerador de experiências e subjetividades.

CINEMA NA ESCOLA, NO BRASIL, EM 2018

Não podemos negar que o cinema é um assunto cotidiano, em todos os setores da sociedade. Na escola, somos educados a fazer contas, a dominar a língua local, a aprender sobre história, geografia e todas as ciências naturais. É comum a utilização de filmes em salas de aula como instrumento de apoio para ilustrar determinados conteúdos. Mas, no entanto, não somos estimulados a questionar, a criticar e a produzir obras audiovisuais. É como se ignorássemos a origem e a composição de algo do qual nos alimentamos diariamente. Mas é possível educar alguém a ver?

De maneira simples e direta, sim, é possível educar alguém a ver melhor, a enxergar detalhes e nuances que não seriam percebidos por olhos ingênuos, a se tornar mais crítico. Trata-se de uma questão de sensibilização, de nos tornarmos mais críticos, questionadores e atuantes frente a toda estética audiovisual.

Camille Paglia é uma professora e escritora norte-americana que trabalha na área da crítica e da história das artes visuais. Em seu recente livro *Imagens cintilantes – Uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars*, ela escreve sobre esse percurso histórico enunciado e introduz sua obra:

A vida moderna é um mar de imagens. Nossos olhos são inundados por figuras reluzentes e blocos de texto explodindo sobre nós por todos os lados. O cérebro, superestimulado, deve se adaptar rapidamente para conseguir processar esse rodopiante bombardeio de dados desconexos. A cultura no mundo desenvolvido é hoje definida, em ampla medida, pela onipresente mídia de massa e pelos aparelhos eletrônicos servilmente monitorados por seus proprietários. A intensa expansão da comunicação global instantânea pode ter concedido espaço a um grande número de vozes individuais, mas, paradoxalmente, esta mesma individualidade se vê na ameaça de sucumbir. Como sobreviver nesta era da vertigem? Precisamos reaprender a ver. Em meio a tamanha e neurótica poluição visual, é essencial encontrar o *foco*, a base da estabilidade, da identidade e da direção na vida. As crianças, sobretudo, merecem ser salvas desse turbilhão de imagens tremeluzentes que as viciam em distrações sedutoras e fazem a realidade social, com seus deveres e preocupações éticas, parecer estúpida e fútil (PAGLIA, 2014, p. VII).

Aqui não estamos defendendo a obrigatoriedade do ensino da história das artes visuais ou do cinema. Mas sim defendendo que, em uma sociedade dominada por imagens, é fundamental sensibilizar os olhos para refletir sobre o fluxo contínuo de estímulos visuais que experimentamos todos os dias.

A Lei Federal nº 13.006, de 26 de junho de 2014, em seu parágrafo 8º, determina que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. Apesar de a lei ressaltar a importância do cinema, por isso sua obrigatoriedade na escola, ela se abstém de qualquer consideração a respeito de uma educação sobre o cinema – seja enquanto arte ou enquanto fenômeno cultural, industrial ou midiático.

Outro documento importante para pensar essa questão é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que baliza o currículo da educação básica brasileira³. Em sua terceira edição, publicada em março de 2018, a BNCC prevê o ensino de artes na educação fundamental⁴, mas não considera o cinema como uma linguagem específica a ser trabalhada. “[...] o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro” (BNCC, 2018, p. 191).

Poderíamos supor que o cinema estivesse incluído no que é chamado de “artes visuais”, mas um trecho do próprio documento evidencia que não é isso que ocorre.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (BNCC, 2018, p. 194).

Ou seja, o cinema, ainda que considerado enquanto elemento cultural, não recebe a mesma atenção que as outras quatro artes elencadas.

3 Que compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

4 O ensino médio não é contemplado nesta edição porque se encontra atualmente em reforma curricular. Nas versões anteriores do documento, as artes também eram contempladas no ensino médio.

A BNCC se posiciona quanto ao modo como as artes devem ser trabalhadas na escola. O documento indica que essa abordagem deve estimular as seis dimensões do conhecimento – a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão – que “de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BNCC, 2018, p. 192). “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BNCC, 2018, p. 191).

Apesar de reconhecermos a importância aferida pela BNCC às artes, conceitualmente o documento apresenta três problemas principais de abordagem:

1. Arte como linguagem. Acreditamos que encarar as artes como linguagem é reduzir o seu potencial, pois a arte não existe somente para expressar ideias ou sentimentos, muito menos para comunicar. Em seu livro, *A Hipótese-cinema*, Bergala cita o cineasta Jean-Luc Godard:

Pois existe a regra e existe a exceção. Existe a cultura, que é regra, e existe a exceção, que é a arte. Todos dizem a regra, computadores, *t-shirts*, televisão, ninguém diz a exceção, isso não se diz. Isso se escreve, Flaubert, Dostoievski, isso se compõe, Gershwin, Mozart, isso se pinta, Cézanne, Vermeer, isso se grava, Antonioni, Vigo” (BERGALA, 2008, p. 30).

As artes, justamente, existem para experimentarmos coisas que não são exprimíveis ou equivalentes nas linguagens. Arte é experiência. Bergala continua: “A arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. O ensino se ocupa da regra, a arte deve ocupar um lugar de exceção” (BERGALA, 2008, p. 31).

2. Noções de ensino e aprendizagem. Se acreditamos nas artes como experiência e exercícios de subjetividade, como poderemos falar de ensinar e conseqüentemente de aprender? Retomemos Bergala, que diferencia a educação artística do ensino artístico. Para o autor, é necessário “distinguir a educação artística do ensino artístico [...] e afirmar o seguinte: a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos” (BERGALA, 2008, p. 29).

O texto da BNCC propõe, sim, a experiência artística, mas sabemos também que a disciplina de *Artes* é sufocada na grade curricular em todas as séries da educação básica e que as dimensões do conhecimento artístico são diminuídas em prol do ensino conteudista. Ou seja, a retórica sufoca a experiência. Pois, em nossas escolas, é mais importante saber fatos históricos sobre o impressionismo do que se experimentar uma impressão do pôr do sol.

3. Cinema apenas como fenômeno cultural e objeto de consumo. Nas menções ao cinema na BNCC, ele aparece como mídia a ser identificada, analisada e criticada. O cinema é visto como gerador de obras que inquestionavelmente consumimos, mas não como arte própria, acessível a todos – seja como espectadores e produtores – e capaz de gerar experiências subjetivas.

HIPÓTESES-CINEMA

Assumir o cinema como fonte de informações sociais é uma importante via de conhecimento e transformação, mas não é a única. Um filme é expressivo tanto por seu tema quanto por sua forma. Filmes também podem tratar da metafísica tanto quanto das nossas emoções ou dos fenômenos naturais. Para isso não é necessário utilizar sentenças verbais, pois estamos falando de estética: formas, movimentos, cores, gestos e sons que se manifestam de maneira diferente do que a linguagem textual. O cinema parte da forma das coisas, de objetos brutos que são intermediados pelo produtor e reapresentados ao espectador. É uma relação dialética, em constante atrito e transformação.

Assistir a um filme é uma experiência estética, pois somos atingidos por diversos elementos visuais e sonoros que foram manipulados para causar determinadas sensações. Essas sensações podem não ser exprimíveis em palavras, ainda que a obra trate de algum assunto bastante compreensível. Isso ocorre porque estamos no campo da estética, um campo sem regras ou barreiras. Por meio de um filme, ainda que não narrativo, podemos incitar uma pessoa a sentir medo, coragem, amor, ódio ou sentimentos quaisquer que nem reconheçamos.

Compartilhar uma experiência coletiva de foco e contemplação é um gesto de transcendência, como um ritual religioso. O ritual também depende do conteúdo, mas o estímulo à empatia, à atenção, à inteligência, à reflexão e ao respeito não devem ser ignorados. Em uma sociedade de consumo cada vez mais acelerado e fugaz, o gesto de contemplação prolongado pode e deve ser valorizado. Experimentar um filme não deve ser encarado somente como uma atividade de fácil empreendimento e absorção. Assim como qualquer atividade intelectual e emocional, exige-se esforço para o foco e a atenção. Desde que efetivamente nos disponhamos a vivenciar a experiência proposta, somos recompensados pelas obras de boa qualidade – sejam filmes, livros, músicas, espetáculos quaisquer.

O importante, como educadores, é termos consciência do potencial artístico e subjetivo do cinema e estimular nossos estudantes da maneira mais profunda possível com essa possibilidade estética.

O objetivo dessa iniciação não é o saber escolar, que depende da aprendizagem, mas aprender a gostar (*aimer*), segundo a fórmula de Nietzsche: 'Foi justamente assim que aprendemos a amar todas as coisas que agora amamos. Afinal sempre somos recompensados pela nossa boa vontade, nossa paciência, equidade, ternura para com o que é estranho, na medida em que a estranheza tira lentamente o véu e se apresenta com uma nova e indizível beleza: e a sua *gratidão* por nossa hospitalidade. Também quem ama a si mesmo aprendeu-o por esse caminho: não há outro caminho. Também o amor há que ser aprendido'. (BERGALA, 2008, p. 72)

Acreditamos que a escola deveria ser simultaneamente tanto local de guarda e apresentação dos cânones e do conhecimento historicamente consolidado, como de vanguarda e de promoção de experiências humanas.

Será que uma instituição como a Educação nacional pode acolher a arte (e o cinema) como um bloco de alteridade? [...] Esse trabalho cabe à escola? Tem ela condições de fazê-lo? Uma resposta se impõe: a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar. Portanto, ela deve fazê-lo, ainda que sua mentalidade e seus hábitos sofram um pequeno abalo. (BERGALA, 2008, p. 32-33)

É a luta de Paulo Freire contra a educação bancária (de depósito de conhecimentos) e em defesa da conquista da autonomia de todas as pessoas (enquanto estudantes e sujeitos). A experiência do cinema como arte dentro da escola é um incentivo à subjetividade e por consequência à autonomia.

Sobre o objetivo da educação, segundo a BNCC, de formar pessoas críticas em relação à sociedade, aos meios de comunicação, ao audiovisual, ao cinema, acreditamos que quando nos tornamos realizadores – mesmo que medíocres – nos tornamos críticos. O objetivo deveria ser, então, não sermos somente espectadores, mas também criadores de formas e de conteúdos. Enquanto a BNCC apresenta o cinema como produto, nós aqui o encaramos como uma prática libertadora que deveria ser estimulada e exercitada na escola, pois acreditamos na educação e na escola como vanguarda da luta por um mundo melhor.

É preciso questionar todos os pragmatismos que acabam em receitas nas quais ninguém mais é capaz de avaliar muito bem o que está fazendo e por que o faz, sobretudo se a coisa parece “funcionar”. Na pedagogia, mais do que em outras áreas, é preciso evitar permanentemente tomar como critério “aquilo que funciona”, e que nunca é uma validação suficiente: pois a globalização funciona, o comércio funciona, a mídia funciona, a divisão do trabalho funciona, a demagogia funciona; mas é mesmo isso que queremos transmitir e reproduzir? Toda pedagogia deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela visa, mas nunca em detrimento do seu objeto. Se ela não respeita o seu objeto, ela o simplifica ou caricaturiza em demasia, mesmo com as melhores intenções pedagógicas do mundo, ela faz um trabalho ruim (BERGALA, 2008, p. 27).

Estamos falando de uma escola utópica, distante de nossa realidade? Acreditamos que essa é uma escola possível e temos alguns indícios de que ela já é a escola do presente em algumas práticas.

A Universidade Federal Fluminense (UFF) oferece o único curso superior de licenciatura em cinema e audiovisual do Brasil. Todos os demais cursos de graduação na área de cinema são bacharelados. Ou seja, a preocupação em formar professores e professoras de cinema capacitados para trabalhar com crianças e adolescentes ainda é incipiente no Brasil, fato que está relacionado às atuais diretrizes da BNCC.

Mas isso não impede práticas inovadoras de experiência do cinema na escola, como o caso Colégio Medianeira, em Curitiba, que desde 2007 oferece aos alunos oficinas extracurriculares de cinema.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: COLÉGIO MEDIANEIRA

A Oficina de Cinema do Colégio Medianeira é ofertada no contraturno escolar para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental ao do 3º ano do Ensino Médio, a um custo financeiro adicional (o colégio é privado). A proposta é possibilitar o contato de estudantes com a experiência artística, tanto de fruição como de realização.

As turmas variam entre cinco e 25 estudantes e são divididas por faixa etária e categoria – “iniciante” e “avançada” (para quem já frequentou a oficina por pelo menos um ano). Elas acompanham o calendário acadêmico e são permanentes, isto é, qualquer aluno pode entrar ou sair da oficina conforme o desejo, havendo vagas disponíveis. Há uma sala específica para o trabalho, com equipamentos especiais, e um professor com formação em cinema. A carga horária semanal é de 4 horas/aula, que podem ser ministradas em um ou dois dias.

Hoje é relativamente rápido e barato produzir filmes, fato que é comprovado nas oficinas, e isso fomenta o interesse de jovens que passam a enxergar com interesse a possibilidade de fazer cinema de maneira amadora – não somente como exercício técnico, mas também como prática de expressão pessoal e exercício de coletividade.

Dado o amplo consumo de conteúdo digital por parte de crianças e adolescentes, atraí-las para uma atividade que envolve tecnologia não é muito difícil. Mas como gerar experiências e exercícios de subjetividade a partir do cinema? Como mostrar que não é a tecnologia a grande responsável pela qualidade das coisas que consumimos, mas sim, nós, seres humanos? E como integrar essas atividades ao currículo escolar? Como fomentar a criatividade, o lúdico, o aprendizado, a generosidade, a criticidade, a reflexão e a expressão própria? Essas são questões centrais na Oficina de Cinema.

A estratégia desta atividade pode ser simplificada em três etapas: sensibilizar, produzir e criticar.

A sensibilização ocorre por meio do exercício de assistir filmes que são relevantes por diferentes aspectos. São exibidas obras de realizadores consagrados e também curtas-metragens produzidos tanto em anos anteriores na própria oficina do colégio como em outros projetos semelhantes com jovens. O importante é que o professor compreenda que a experiência de assistir um filme também deve ser prazerosa e não somente “didática”.

A única atitude possível para o pedagogo é falar com toda honestidade dos filmes de que ele gosta – com a parte de infância que persiste nele – com a expressa condição de que ele próprio tenha tido um real prazer de espectador, e não entrevisto os prazeres adulterados um pedagogismo paternalista do tipo: “isso é bom para eles, mesmo se não é para mim”. (BERGALA, 2008, p.77)

A produção de filmes na oficina está vinculada à aprendizagem das convenções da produção cinematográfica, à idealização a respeito da própria obra e à reflexão sobre questões técnicas e práticas. Primeiro, o professor apresenta um modelo (estético e produtivo) viável e que possibilita a expressão pessoal. Depois, há o incentivo em buscar novas maneiras de se produzir e de se expressar.

Finalmente, criticar o próprio fazer. Nessa proposta, é fundamental a exibição pública, que permite o exercício da alteridade de experimentar coletivamente os filmes produzidos na oficina. Com isso, os alunos percebem que os filmes são realmente obras subjetivas – nem sempre o que pretendemos é o que resulta da exibição.

A ideia de espectador-criador é uma ideia forte e pouco familiar à escola, que tem tendência a passar um pouco rápido demais à análise, sem deixar à obra o tempo de desenvolver suas ressonâncias e de se revelar a cada um segundo sua sensibilidade. (BERGALA, 2008, p. 65)

É uma espécie de técnica em espiral, de idas e vindas na interação com a estética audiovisual. Assistimos, idealizamos, produzimos, exibimos, refletimos e produzimos de novo. O objetivo é “aprender a tornar-se um espectador que vivencia as emoções da própria criação” (BERGALA, 2008, p. 35). Nesse percurso, o trabalho é guiado pelo professor, que apresenta os recursos e as possibilidades, mas é levado adiante pelos alunos, pois deles depende a maior parte do esforço para que as obras e as reflexões aconteçam. O objetivo é fomentar o prazer em se experimentar o cinema, pois, a partir desse prazer, acreditamos na conquista da autonomia – de espectadores e de produtores.

Em constante processo de reflexão ao longo dos anos nas oficinas, aprimoramos metodologias para a melhor interação e desenvolvimento dos alunos. Elas partem de alguns fundamentos, que são usados para as exibições de filmes em sala de aula e para as produções próprias.

1. Condições técnicas de exibição.

Boas condições de exibição são essenciais. O objetivo é que haja uma troca fluída entre a turma e a obra exibida. Para que o foco esteja no filme, o ideal é que haja uma sala com certo conforto, com cadeiras razoáveis e com isolamento acústico e visual. É importante que os equipamentos disponíveis sejam adequados para a sala utilizada: deve-se considerar em conta as dimensões físicas do ambiente, o número de pessoas e a mídia utilizada (DVD, blu-ray, arquivo digital, etc.). Muitas vezes, são utilizados aparelhos inadequados para o tamanho da sala e o número de alunos, comprometendo a experiência do espetáculo. Por tratar-se uma obra audiovisual, devemos ouvir os sons com clareza e ver as imagens com nitidez. Lembrando que não é só o aspecto textual e narrativo das obras que são relevantes para a experiência.

A redução de problemas técnicos é essencial para que a fruição seja proveitosa para os alunos. O papel do professor é fundamental nesse aspecto, porque ele deve intermediar a relação entre as obras e os alunos (tanto em termos conceituais como técnicos).

2. Escolha do filme adequado.

Exibir um filme inadequado ao público pode ser um desserviço a todos, criando rejeição ao meio e à experiência. É importante promovermos o contato com determinadas obras canônicas, mas também é essencial que haja a compreensão do desenvolvimento cognitivo e cultural daqueles para quem se exhibe. O ideal é apresentar primeiro filmes com os quais a turma já possua alguma familiaridade, seja estética ou cultural, e então levar a novos caminhos e desafios. O professor deve pesquisar filmes que ao mesmo tempo fujam de uma hegemonia industrial-cultural contemporânea e que dialoguem com os alunos.

Certos artistas comprovam-se universais, como Charles Chaplin e Buster Keaton, ícones do cinema silencioso. Mas exibir seus filmes, por exemplo, não é garantia de sucesso. É necessário sensibilizar o público quanto à forma estética e ao contexto histórico.

Ainda que um filme seja escolhido por suas questões sociais, deve-se atentar igualmente à sua forma. Por exemplo, *Rio Zona Norte*⁵, de 1957, e *Cidade de Deus*⁶, de 2002, são obras que abordam o mesmo eixo temático, as desigualdades sociais e as favelas

5 Dirigido por Nelson Pereira dos Santos.

6 Dirigido por Fernando Meirelles.

cariocas, mas possuem formas completamente diferentes. A data de produção não indica qual é o filme mais apropriado. Para diferenciarmos um filme bom de um ruim é necessário fortalecer nosso repertório cultural.

3. Ritual do espetáculo.

Silêncio, atenção e foco. Ensinamos pelo exemplo e, por isso, nós educadores devemos demonstrar também nossa dedicação ao ritual do espetáculo e de fruição que propomos. Devemos evitar distrações e interrupções. Se o próprio educador não se interessa pela obra que exhibe, é injusto ele cobrar uma imersão do público; o educador é o primeiro espectador e aquele que deve conduzir sua fruição.

Um bom intermediador evidencia a sua paixão pela obra exibida, mas também demonstra ter clareza e conhecimento do porquê. O crítico de cinema Jean Douchet evidencia essa relação no texto “A arte de amar”.

A crítica é a arte de amar. Ela é o fruto de uma paixão que não se deixa devorar por si mesma, mas aspira ao controle de uma vigilante lucidez. Ela consiste em uma pesquisa incansável da harmonia no interior da dupla paixão-lucidez. [...] É porque a arte tem uma necessidade vital da crítica. Sem ela, a arte não pode existir. E isso de duas formas. Primeiro, uma obra de arte morre, se não se desencadear, por seu intermédio, um contato entre duas sensibilidades, a do artista que concebeu a obra e a do amador que a aprecia. O próprio fato de sentir profundamente uma obra, e depois de propagar seu entusiasmo, constitui uma ação crítica, mesmo que ela seja apenas oral. (DOUCHET, 1961, sem paginação)

Podemos aproximar o crítico de cinema do mediador de filmes na escola: é fundamental que ele possua tanto paixão quanto lucidez no trato com a obra. É necessário que o professor, essa pessoa que media e facilita o acesso à experiência de assistir ao filme, também respeite o tempo e as subjetividades dos alunos-espectadores. As obras artísticas nos tocam de diferentes maneiras e muitas vezes não sabemos como descrever ou colocar essa fruição em palavras. Devemos respeitar isso. Em determinados casos, não é necessário iniciar discussão sobre o filme. É tarefa do professor identificar estas situações, pois a experiência também vai reverberar sutilmente nas vidas dos alunos que se dedicaram em silêncio à tarefa.

4. A produção: equipamentos, pessoas e criatividade

Cinema é uma mídia moderna e sua existência não se desvincula da tecnologia. Hoje é possível fazer filmes a custos muito mais baixos do que em todas décadas anteriores, mas ainda assim bons equipamentos carecem um valor financeiro que pode não ser acessível em todos os contextos. O mínimo ideal em práticas de produção cinematográfica é contar com uma câmera e um computador para edição de sons e imagens.

O custo benefício da aparelhagem adequada para as oficinas de cinema deve ser avaliado pelo educador. Câmeras e computadores sozinhos não criam arte, nem experiências e nem pensamento crítico. Pode haver limitações técnicas, mas não devemos limitar nossa criatividade pelo que não temos.

Um filme não acontece ao vivo, como acontece com o teatro. O período de idealização de um filme é um exercício de abstração. A gravação é também um exercício combinatório, pois deve-se considerar que pequenos trechos gravados de maneira aleatória serão combinados posteriormente e somados a outros elementos também posteriores para formar um todo que, a princípio, só estava na imaginação de quem dirigiu. Por isso, um filme é resultado do trabalho coletivo, por mais que haja alguém dirigindo a produção.

5. Estímulo à autonomia.

O professor pode apresentar técnicas consolidadas de produção cinematográfica e artifícios estéticos e narrativos para que os alunos produzam seus filmes. Porém, o objetivo é que os estudantes conquistem sua autonomia também como realizadores e consigam expressar seus interesses.

O verdadeiro cineasta é “trabalhado” por sua questão – que seu filme, por sua vez, trabalha. É alguém para quem filmar não é buscar a tradução em imagens de ideias das quais ele já está seguro, mas alguém que busca e pensa no ato mesmo de fazer o filme. Os cineastas que já têm a resposta – e para os quais o filme não tem que produzir, mas simplesmente transmitir uma mensagem já pronta – instrumentalizam o cinema. A arte que se contenta com enviar mensagens não é arte, mas um veículo indigno da arte: isso vale também para o cinema. (BERGALA, 2008, p. 48)

Ao longo das oficinas, os estudantes se desenvolvem enquanto pessoas e como realizadores. Os filmes registram em imagens e sons essas transformações físicas, comportamentais e estéticas. Alguns repetem técnicas e estéticas de anos anteriores, enquanto outros buscam novos caminhos. Isso evidencia a experiência de subjetividade que é o trabalho do cinema na escola.

6. Proposta de exercícios para oficinas.

Nesses anos de trabalho no Colégio Medianeira, foi desenvolvida uma proposta pedagógica que contempla o ciclo de um ano para as turmas que iniciam a oficina de cinema. Ela consiste em propor de exercícios com limitações técnicas e ir progressivamente adicionando novas possibilidades. A ideia de impor restrições é um estímulo para que os alunos busquem soluções criativas, assim como foi feito durante toda a história do cinema. Se oferecemos um exercício sem limite de possibilidades, é comum o aluno sentir-se oprimido e não saber por onde começar ou onde poderá chegar. Trabalhar com metas e restrições é um bom caminho para direcionar as produções e o aprendizado. O educador sempre deve estar atento e ser participativo em todo o processo criativo, filtrando e direcionando os temas e as questões estéticas que acha mais relevante a serem trabalhados. Apesar da busca ser pela autonomia dos estudantes, o professor não deve negar seu papel de mediador e facilitador do processo educativo. Os exercícios produzidos durante o ano no percurso da oficina são: minuto Lumière, tomada única, escala de planos, fotonovela, videoclipe, passeios fotográficos, filme ficcional curta-metragem silencioso e filme ficcional curta-metragem. Esses exercícios de produção são intercalados com a exibição de filmes relacionados às estéticas que estão sendo trabalhadas no momento.

Tentamos apresentar ferramentas clássicas da produção cinematográfica e fomentar a autonomia na produção, para que os estudantes que continuem nas oficinas em anos posteriores desenvolvam suas próprias obras com cada vez mais independência – técnica, estética e conceitual. É a busca por uma voz, por uma expressão própria a partir de uma estética comum, que é o cinema.

No fim do ano acadêmico, os filmes produzidos pelas turmas da oficina são exibidos para todos os alunos do colégio em um evento aberto. Dessa forma, promove-se o rico exercício de empatia e subjetividade de assistir com outras pessoas o resultado do seu trabalho e permite-se a reflexão sobre essa experiência de partilha.

Com o passar dos anos, o número de inscritos na Oficina de Cinema tem aumentado, bem como a proporção de estudantes de turmas avançadas, o que evidencia o interesse nessa atividade extracurricular. Isso comprova a motivação de crianças e adolescentes em

aprofundar o conhecimento sobre a prática e a reflexão sobre o cinema. Hoje temos alunos cursando as séries finais do ensino médio que começaram a frequentar as oficinas quando ainda estavam no ensino fundamental.

O sucesso das oficinas é fruto de toda a riqueza da experiência. Os grupos formados por estudantes de diferentes turmas e séries se consolidam, criando novos sentidos de comunidade. Os bons filmes produzidos atraem outros alunos e dão orgulho em quem produziu. Mesmo no caso de filmes considerados ruins, a turma valoriza o aprendizado por saber que ele proporcionará obras melhores na sequência. Há uma referência de desenvolvimento pessoal: percebe-se que aqueles estudantes que se dedicaram ao processo proposto nas oficinas conseguiram se expressar de diferentes maneiras, não importa qual a função técnica desempenhada na produção do filme. Portanto, percorrer esse trajeto abre espaço para o processo de busca do estudante em tornar-se uma pessoa atuante e transformadora da realidade. Tudo isso, a partir da interseção entre o cinema e a educação.

REFERÊNCIAS

BERGALA, A. **A Hipótese-cinema** – Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink / CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, 3. ed. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

BRASIL. LEI Nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

CARVALHAL, F. C. A. **Luz, câmera, educação** – O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp066409.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

CIDADE DE DEUS. Direção: Fernando Meirelles. Brasil, 2002. DVD, 130 min, sonoro, colorido, filme.

DOUCHET, J. A Arte de amar. Tradução de GARDNIER, Ruy. **Cahiers du cinéma**, Paris, n. 126, dez 1961. Disponível em: <<http://www.contracampo.com.br/100/arttraddouchet.htm>>. Acesso em: 03/06/2018.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1997. p. 91-117.

PAGLIA, C. **Imagens cintilantes** – Uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars. Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.

RIO ZONA NORTE. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1957. DVD, 90 minutos, sonoro, preto e branco.

ROHMER, E. O antigo e o novo [entrevista]. Tradução de MEDEIROS, F. **Cahiers du cinéma**. Paris, n. 172, nov 1965. Disponível em: <<http://www.focorevistadecinema.com.br/rohmer.htm>>. Acesso em 13 de maio de 2014.

“EXPERIÊNCIAS QUE NOS TORNAM UNIVERSIDADE”: NARRATIVAS SOBRE UM ENCONTRO COM O CINEMA

Beatriz Avila Vasconcelos (Organizadora)¹

Karine Ladeira²

Cláudio Henrique Soares³

Ivanize Soares⁴

Gláucia Galvão⁵

Andressa Megiolaro⁶

Carolina Cardozo⁷

Resumo: Este escrito se constitui de uma partilha de experiências de estudantes de Letras da Unespar – *Campus* de Paranaguá sobre a visita que realizaram ao Curso de Cinema da mesma Universidade no *Campus* de Curitiba II (antiga Faculdade de Artes do Paraná), ocorrida em outubro de 2016. A partilha das narrativas serve aqui como ponto a partir do qual tensões e diferenças podem ser contempladas, desde aquelas advindas do encontro entre dois cursos distintos, em dois *campi* com realidades muito diversas, passando pelas tensões e diferenças entre a própria linguagem do *logos* acadêmico, como *episteme* fundada numa ideia de objetividade e de uma certa ordem de verdade, e a linguagem da experiência, como *empeiria*, fundada no vivido por um sujeito singular, que quer poder falar de si com você. Para além destas tensões, ou por meio delas, este escrito quer também possibilitar encontros, deixando que as experiências aqui comunicadas pelos sujeitos diminuam os isolamentos, revelem os elos possíveis e nos reúnam numa roda em que as narrativas sobre experiências singulares nos convidam ao reconhecimento de uma vida em comum.

Palavras-chave: Experiência. Narrativa. Formação. Cinema.

1 Doutora em Letras Clássicas pela Universidade Humboldt, de Berlim. Professora do curso de Letras da Unespar – *Campus* Paranaguá. Atua na formação de leitores de literatura e de cinema como uma das coordenadoras do Projeto de Extensão Fora das Grades: literatura e cinema como prazer e liberdade. Coordena o grupo de estudos CiGNO – Cinema e Significação. É membro do Cineciare – Cinema: Criação e Reflexão (Unespar/CNPq). Desenvolve pesquisas no campo dos Estudos da Recepção, da formação de espectadores e das relações entre literatura e cinema, com foco atualmente na presença do poético no cinema de Andrei Tarkovski.

2 Estudante do curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/ *campus* de Paranaguá.

3 Estudante do curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/ *campus* de Paranaguá.

4 Estudante do curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/ *campus* de Paranaguá.

5 Estudante do curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/ *campus* de Paranaguá.

6 Estudante do curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/ *campus* de Paranaguá.

7 Estudante do curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/ *campus* de Paranaguá.

**“EXPERIENCES THAT TURN US INTO AN UNIVERSITY”: NARRATIVES ON AN
ENCOUNTER WITH CINEMA****Beatriz Avila Vasconcelos (Organizadora)****Karine Ladeira****Cláudio Henrique Soares****Ivanize Soares****Gláucia Galvão****Andressa Megiolaro****Carolina Cardozo**

Abstract: The present writing consists of a narrative of experiences shared by a group of undergraduate students of Letters from the Paranaguá *Campus* of the State University of Paraná during their visit to the School of Cinema of the same University, at the Curitiba II *Campus* (former Faculty of Arts of Paraná), held in October 2016. The narrative sharing is seen here as a place from which tensions and differences can be addressed, raging from the tensions and differences arising from an encounter between two distinct courses, located at two *campuses* baring very different realities, to the tensions and differences between the language of the academic *logos* itself, as *episteme*, based on an idea of objectivity and a certain order of truth, and the language of experience, as *empeiria*, based on what is lived by a singular subject who wants to be able to speak of her/himself with you. Going beyond those tensions, or through them, my writing also wants to make room for encounters, allowing for the experiences here shared by those singular subjects to lessen our isolation, to reveal possible bonds, and to bring us together around a wheel in which narratives on singular experiences invite us to the perception of a life in common.

Keywords: Experience. Narrative. Formation. Cinema.

1. “O ACONTECIMENTO É COMUM...”

“A experiência e não a verdade é o que dá sentido à escritura.”
(LARROSA, KOHAN, *apud* LARROSA, 2016, p. 5)

Devo começar este escrito com uma observação sobre a sua própria forma. Não se trata aqui de um “artigo científico”, como o resumo e as palavras-chave talvez possam induzir. E devo confessar que ainda estou à procura de um nome para o gênero textual capaz de nomear o que poderá ser lido nestas páginas: dizeres, narrativas, relatos de partilha, memórias? Isto faz com que eu entre neste dossiê, em uma revista denominada “científica” como alguém que está de calça jeans e camiseta entrando em uma festa *black tie*, com uma certa ousadia e tudo de tensão que ela carrega, mas também com toda promessa de renovação que a ousadia, em seu confronto com as formas mais estabelecidas, traz. Em todo o caso, trata-se de um texto que entra neste dossiê para compartilhar narrativas, e, com elas, experiências vividas por sujeitos singulares, mais especificamente um grupo de estudantes de Letras da Unespar – *Campus* de Paranaguá que estiveram, no dia 14 de outubro de 2016, em visita ao curso de Cinema da mesma universidade, no *Campus* de Curitiba II, antiga Faculdade de Artes do Paraná, localizado a pouco mais de 100 km de Paranaguá.

A visita foi organizada por via de uma parceria, envolvendo pessoas dos dois *campi*. Do curso de Cinema foram responsáveis pela organização deste encontro a Profa. Juslaine Abreu-Nogueira e o Prof. Eduardo Baggio, além da estudante Helena Volani e da egressa do curso e então bolsista do LICA (Laboratório de Investigações em Cinema e Audiovisual) Agnes Vilseki. Também o Prof. Fábio Allon e a então estudante de Cinema, Waleska Antunes, estiveram presentes nesta ocasião, recebendo os estudantes de Letras e desenvolvendo com eles atividades de aproximação ao cotidiano do curso de Cinema. Do curso de Letras, as responsáveis foram eu mesma e a Profa. Cristian Pagoto, ambas como coordenadoras do Projeto de Extensão “Fora das Grades: literatura e cinema como prazer e liberdade”, projeto em que, desde 2011, vamos vivendo formas “fora das grades”

– curriculares e de qualquer outra ordem – de aprender pela experiência – simples, livre e direta – dos sujeitos com obras literárias e cinematográficas e pela partilha dessas experiências entre os participantes.

A ideia desta excursão surgiu como uma demanda dos professores organizadores de estreitarmos os laços daqueles dois *campi* da Unespar, aproximando os estudantes dos cursos de Letras e de Cinema, criando situações de convivência e troca que poderiam ser enriquecedoras para eles e para nós também, como professores. O Projeto Fora das Grades já havia promovido algumas aproximações, convidando a Paranaguá professores e alunos do curso de Cinema para ministrar oficinas e minicursos, fazer exhibições de filmes e conversar com os estudantes. Nestas ocasiões, pudemos ver o quão intenso era o desejo de muitos estudantes de Letras de estreitar ainda mais os laços com este universo do cinema.

Figuras 1, 2 e 3: Momentos de encontro de pessoas do Curso de Cinema da Unespar – *Campus* de Curitiba II e estudantes do *Campus* de Paranaguá. Da esquerda para a direita em sentido horário: Mini-curso de Linguagem Cinematográfica ministrado por Eduardo Baggio na Unespar - Paranaguá; Oficina de Introdução ao Cinema, ministrado por Helena Volani e Agnes Vilseki, na Unespar Paranaguá; Encerramento da Mostra Mulheres em Foco, promovida pelo Projeto Fora das Grades na Biblioteca Mário Lobo, em Paranaguá.



A curiosidade entre alguns estudantes de Letras e participantes do Projeto Fora das Grades para conhecer o curso de Cinema em Curitiba foi aumentando a cada contato. Também nós, professores – Eduardo, Juslaine, eu e Cris – começamos a ver o quão rico para todos nós poderia ser esta visita ao curso de Cinema, proporcionando a alguns estudantes de Letras com interesse pelas artes o contato com um curso e com um *campus* inteiramente de artes. O único empecilho para a realização deste encontro era a indisponibilidade de transporte: a van do *campus* de Paranaguá estava sem manutenção por falta de recursos e não podíamos contar com a van do *campus* de Curitiba II também por algum motivo de força maior ou menor. Assim, surgiu entre o grupo de participantes do Fora das Grades a ideia de fazer uma vaquinha para cobrir os custos de locação de uma van privada para o transporte até Curitiba. A adesão foi imediata da parte de todos, e eles tiveram que se planejar financeiramente para pagarem os R\$ 40,00 da van mais a refeição em Curitiba. Muitos trabalhavam e batalharam para também conseguir folga no dia da excursão. Alguns moravam em cidades vizinhas, e tiveram que pegar o ônibus para Paranaguá ainda de madrugada para conseguirem chegar a tempo da partida de nossa van. Um dos participantes, residente em Antonina, perdeu o horário do ônibus para Paranaguá, e conseguimos “resgatá-lo” em um ponto no meio da BR 277. Tudo isto são gestos que expressam o enorme desejo dessas pessoas de fazer essa viagem, que parecia poder abrir-lhes a porta para um mundo por onde só conseguiam olhar pelo buraco da fechadura.

Erfahrung, termo alemão usado por Benjamin para designar a experiência, no pleno sentido coletivo e comunicável que toda experiência possui, tem em sua raiz o verbo *fahren*, que significa ir, viajar, transportar-se, deslocar-se, geralmente por via de algum veículo, palavra também associada etimologicamente a *Gefahr* (perigo). Assim, a nossa travessia física naquela van (*fahren*) materializava a travessia anímica que toda experiência (*Erfahrung*) possui, expondo-nos generosamente a tudo de inesperado, de risco (*Gefahr*), que a viagem da experiência provoca.

Nossa Jornada ao curso de Cinema teve a seguinte programação:

7h30 - Saída do *Campus* de Paranaguá
9h30 - Visita à sede do Curso de Cinema, em Quatro Barras. Café da manhã. Participação na disciplina de Direção I, ministrada pelo prof. Fábio Allon (com exibição das produções Ele-Retrato, feitas por alunos da disciplina)
11h30 - Transporte para o *Campus* II, no bairro Cabral, em Curitiba
12h -13h15 - Pausa para almoço
13h30-16h30 – Minicurso de História do Cinema (ministrante: Waleska Antunes - aluna do curso de Cinema)
16h30 - Lanche e confraternização
17h - Retorno da van ao *Campus* de Paranaguá

Nossa intenção com esta programação era possibilitar que, além de conhecer as instalações na sede do Curso de Cinema e o *Campus* II, os estudantes pudessem ter um primeiro contato também com os estudantes de cinema e com os saberes construídos e veiculados naquele curso. Para isto a participação dos estudantes na aula de Direção I, do Prof. Allon foi essencial. Naquela aula foram apresentados curtas metragens produzidos pelos alunos de cinema como resultado do aprendizado feito na disciplina de Direção I. Os estudantes exibiam seus filmes e falavam sobre seu processo criativo, recebendo os comentários dos colegas e do professor. Tanto o professor como os estudantes de Cinema receberam muito bem a turma de estudantes de Letras e alguns destes também entraram no debate. Além da aula do Prof. Allon, à tarde os estudantes de Letras assistiram a um minicurso de História do Cinema, ministrado por uma estudante do último período, Waleska Antunes, estreitando o contato tanto com um saber da área do cinema quanto com uma estudante que ali compartilhava seus conhecimentos. O modo como esses eventos e toda a travessia pelo curso de Cinema foram experienciados pelos estudantes de Letras ali em visita será conhecido por suas próprias narrativas, que foram registradas em um fórum que criei no *Facebook* para que pudéssemos compartilhar nossas impressões daquela jornada.

Porém, falar de experiência obriga-nos a encontrar uma linguagem da experiência, como adverte Jorge Larrosa (2016), uma linguagem que se choca com o *logos* acadêmico, esperado na escrita de um dossiê de uma revista científica. Então, antes de compartilhar as experiências dos estudantes a partir de suas próprias narrativas, sinto-me impelida a falar algo sobre este choque de linguagens. Começo com um dizer do pedagogo da experiência, Jorge Larrosa:

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual a sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós (LARROSA, 2016, p. 32).

Assim, também o escrito ou a fala da experiência não pode separar-se do indivíduo concreto em quem esta experiência encarna. Assim como “ninguém pode aprender da experiência de outro” (LARROSA, 2016, p. 32), do mesmo modo ninguém pode falar da experiência de outro. A linguagem da experiência coloca com isso alguns impasses – terríveis e libertadores – aos parâmetros tradicionais da escrita acadêmica. Em primeiro lugar, a linguagem da experiência exige uma escrita do eu, talvez do nós, mas rigorosamente do eu, na medida em que este nós é composto da união das vozes dos vários eus que viveram um mesmo acontecimento, porém cada um sempre a seu modo particular. Isto confronta diretamente com a ideia de um saber científico fundado num distanciamento entre sujeito e objeto, sustentado linguisticamente pelas formas impessoais da terceira pessoa. Nesse sentido, a linguagem da experiência abala os fundamentos de uma certa ideia de verdade, supostamente objetiva e válida universalmente, descolada das particularidades das subjetividades.

Em segundo lugar, derivadamente, a linguagem da experiência abala o próprio fundamento da autoria, outro conceito importante para a produção do conhecimento científico e igualmente para esta certa ideia de verdade. A autoria é, na tradição discursiva acadêmica, selo de qualidade do dito, atribuindo-lhe origem e conseqüente credibilidade. A função-autor, para falar da compreensão discursiva dada ao autor por Michel Foucault, não deve ser confundida, porém, nos gêneros textuais acadêmicos, com a noção de pessoa, subjetivamente marcada. O autor de um artigo não surge ao leitor como um indivíduo com dimensão pessoal e subjetiva – ainda que a possua e que isto tenha feito parte, inclusive, do modo como ele construiu o próprio conhecimento que aparece no artigo como um conhecimento objetivo. O autor de um artigo é uma função do discurso -- assim, a este autor ou a esta autora é conferida autoria não por sua existência individual, mas por seu lugar em uma formação discursiva de saber-poder. Em termos concretos, o autor ou a autora de um artigo acadêmico não é João ou Maria, mas sim Doutor ou Doutora, Pesquisador ou Pesquisadora, desta ou daquela Universidade, com esta ou aquela titulação e aquele

percurso na pesquisa que lhe conferiram a sua autoridade. Ainda que Doutor João seja velejador, goste de cozinhar e seja pai de Joãozinho, não é como tal que ele surge ao leitor de seu artigo. O mesmo não acontece na linguagem da experiência, em que o sujeito da experiência surge com tudo o que ele é, gosta e possui, como tudo o que ele viveu e vive. A linguagem da experiência, por conseguinte, abala o lugar discursivo do autor, na medida em que se erige sobre o lugar da pessoa, naquilo que ela viveu, experienciou.

Desse modo, neste escrito de experiências, surge de pronto a tensão inevitável entre aquilo que é da ordem da ciência e da técnica (*epistême*, *téchne*) e aquilo que é da ordem da experiência (*empeiria*), pois, afinal, é uma tentativa de trazer a linguagem da experiência para um lugar – um dossiê numa revista científica – em que ela é estranha, deslocada e, em muitos casos, incompreendida, desprezada, negada. No caso particular deste escrito, esta tensão já começa pela dificuldade de nomear o gênero textual ao qual ele pertence, tal como deixei expresso nas primeiras linhas. Depois esta tensão atinge também o campo “autor”: de quem é este escrito? Quem o assina? Na revista em que este dossiê se encontra, a regra é que os “autores” sejam doutores, regra que evidencia a dimensão discursiva do autor como marca de credibilidade do escrito a partir de certos critérios de verdade e de saber. Mas os autores das experiências aqui auto-relatadas não são doutores, o que os excluiria, em princípio, de estarem aqui, de terem entrado nesta festa *black tie* por não portarem o traje adequado. E daí? Devo eu, como mediadora deste escrito e professora doutora assinar por eles? Mas o que esta assinatura atestaria, o que ela autorizaria, sobre o que ela falaria? Se a experiência não pode ser vivida nem relatada por um terceiro, a não ser apenas pelo si mesmo, como fazer esta experiência ser dita em um dossiê acadêmico? E se os si mesmos não possuem a titulação exigida para serem autorizados a falar, deve-se transgredir as regras para que suas experiências possam ser comunicadas neste lugar? Ou o muro será realmente denso demais para permitir que seja aberta uma passagem? Trazer a linguagem da experiência a este espaço me impõe tensões deste tipo, tensões que eu acolho de muito bom grado porque me apontam pontos de ruptura, de mais além.

Posso nomear a vontade deste mais além, desta ruptura com formas enrijecidas da língua acadêmica, como um dos meus propósitos em trazer para um dossiê científico estes dizeres de experiência de estudantes de Letras em seu encontro com o curso de Cinema.

Mas este não é senão um desejo secundário, porque o desejo principal é mais simples e mais vital. Meu desejo principal com estes dizeres é o de simplesmente pôr-nos em contato com as pessoas, estas que experienciaram este encontro, pôr-nos em contato com a sua linguagem, que revela o modo como um acontecimento foi vivido por elas e como, a partir do que elas nos narram, podemos também ser ligados às suas experiências e uns aos outros. Sim, meramente o contato, deixando que as pessoas que aqui dialogam deixem a linguagem da experiência dizer inteiramente o que foi esta experiência subjetivamente para cada uma delas. O que quero é simplesmente compartilhar o maravilhamento que pude ter ao ler os relatos destes estudantes, maravilhamento que eles compartilharam comigo por meio dos escritos que abaixo podem ser lidos.

Creio que o contato, puro e simples, com os dizeres / escritos de experiência são uma espécie de resistência, em tempos em que a regra mais forte é aderir a uma enxurrada de discursos que, sem falar de nós, a partir do vivido, nos informam, nos afirmam, nos negam, nos exortam, nos agitam, nos impelem a todo tipo de reação a partir de coisas externas a nós mesmos, e que nos retira do centro da vida vivida, a única narrável, a única verdadeiramente comunicável, lançando-nos numa profusão de palavras que, apesar de soarem, estabelecem um silêncio mortificante entre todos nós. Neste silêncio do narrar, Walter Benjamin (2012) melancolicamente viu o fim da experiência, uma vez que não há experiência sem que o vivido se compartilhe em narrativa. Então, narrar é, de certo modo, por-se em defesa da vida da experiência, do elo entre as pessoas produzido pela comunicação entre o que se experienciou, mantendo vivas formas reais de conexão uns com os outros.

“As ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”, vaticina Benjamin (1994, p. 197) em seu texto sobre o narrador. Esta morte da experiência não é, para ele, senão uma consequência da morte do narrador no mundo entre-guerras em que ele vivia e do qual o nosso mundo é herdeiro. Quão atual não soa esta sua constatação para nós!: “Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p.197).

Então, valorizar as narrativas, ouvi-las, lê-las, compartilhá-las não é uma forma “menor” de comunicação. Trata-se de um verdadeiro ato de resistência à morte da experiência e à morte de tudo o que nos liga e nos permite fazer parte de uma vida em comum, esta que foi experienciada e nos é narrada. Credo nisso, passo às narrativas, linguagem da experiência.

Figuras 4 e 5 – Da direita para a esquerda, presença dos participantes do Projeto Fora das Grades na aula de Direção I, do Prof. Fábio Allon; Mini-Curso de História do Cinema, ministrado pela então aluna do Curso de Cinema, Waleska Antunes.



Fotos: Beatriz Vasconcelos, em 14/10/2016

2. “... MAS A EXPERIÊNCIA É PARA CADA QUAL A SUA, SINGULAR.”

Karine: A reflexão da professora Cris feita ontem no final do encontro fez todo o sentido para mim e confirmou o que venho pensando há algum tempo sobre a relação entre o curso de Letras e a formação de professores. Devido a algumas experiências vividas posso dizer que o que é realmente necessário no curso de Letras é o enriquecimento cultural dos acadêmicos, pois somente através disto poderão ser bons professores, ou seja, somente aumentando seu conhecimento e vivendo experiências intelectuais poderão representar para seus alunos um saber. Não é a preparação técnica que nos faz bons, até porque pode ter certeza de que, principalmente se você for trabalhar em escola particular, o sistema vai ditar as regras de como organizar o trabalho e, infelizmente, ou você se encaixa ou você perde seu emprego e vai ficar sem dinheiro até para comprar um bom

livro. Não adianta dizer que não é assim, porque é! Diante disso, penso que o curso de Letras, realmente, deveria repensar seus objetivos. Estou cursando uma especialização em Filosofia e lá sempre nos é dito que o professor de Filosofia não deve ser entendido apenas como um professor, mas como o próprio filósofo, ou seja, não se forma para ser professor de Filosofia, mas para ser filósofo. Creio que assim deveria ser também com a formação em Letras. Por tudo isso, penso que conhecer outros saberes, outras culturas, outras áreas, etc amplia significativamente nosso olhar para nossa própria formação. Nós temos muito para conhecer e é uma pena nos limitarmos (eu mesma acabo me limitando às vezes). Nossa cidade já ajuda nessa limitação e, por isso, é muito importante buscarmos outros meios de vivenciarmos o conhecimento e até mesmo pensarmos em outras possibilidades. Para mim, a visita ao curso de cinema foi reanimadora e me lembrou do que devo considerar como realmente importante tanto na vida profissional como pessoal. Foi uma experiência maravilhosa, enriquecedora e muito necessária.

Beatriz: Sempre gosto muito quando você participa das atividades do projeto, Karine, porque a sua visão sensível sempre se conecta com o melhor que as experiências podem oferecer e sei que você sempre as aproveita para fazer revisões da vida, de si mesma e de suas potencialidades. Foi muito rica nossa conversa motivada por suas percepções do curso de Letras e do que ele poderia ser se estivesse mais conectado às artes. Espero que possa estar sempre com a gente nos enriquecendo.

Gláucia: Os filmes fazem parte da minha vida desde sempre, não consigo me ver sem eles. São memórias de infância e perspectiva futura, pois agora tento pesquisar sobre essa maravilhosa arte que não é só entretenimento pra mim. O passeio à FAP foi enriquecedor e prazeroso, adorei conhecer o *campus* e estreitar laços dos cursos que a cada vez mais dialogam entre si. Espero que essa experiência continue; vou torcer para que o próximo encontro aconteça em breve.

Beatriz: Que bom ver você podendo agora fazer dessa paixão de vida também uma paixão de estudo, Gláucia! Espero poder, com a ajuda de vocês, continuar promovendo este contato com essa arte maravilhosa que é o cinema.

Claudio Henrique: Eu fiquei um tempão pensando em como expressar a minha felicidade de participar desse passeio, mas acredito que a melhor forma de tentar dizer o que estou sentindo dentro de mim, desde que voltamos, é da forma mais informal possível. Todos aqui sabem que eu amo, amo mesmo, ser professor de português, amo literatura, amo discutir sobre o ensino, sobre percepções de língua, mas já faz uns 4 anos que a arte tem tido um peso muito importante na minha vida, pois eu vivo isso todos os dias, não só com a Literatura, mas com a Dança também. Desde o primeiro momento que entramos no prédio, eu fiquei igual uma criança que entra pela primeira vez num parquinho, nossa, eu fiquei maravilhado, com todo aquele pessoal, com toda aquela identidade sendo expressada de diversas formas, respirando arte 24 horas por dia, como todos eles estavam engajados naquilo tudo. Eu quero muito isso pra mim também, não só com as letras, mas com a arte. Fiquei maravilhado com a aula do professor, com a ajuda dos alunos com os demais colegas, com os trabalhos dos calouros que me fez arrepiar até os cabelos, com a oficina da história do cinema com a estudante, que me fez olhar para o cinema com olhares diferentes. Bom, acredito que não tem nada mais forte do que o amor, e eu amei o passeio com todas as minhas forças.

Quero agradecer muito a oportunidade e o convite, vocês sabem, eu não sou um participante do projeto Fora das Grades, por conta dos horários e tals, mas quero deixar bem claro que esse projeto é o mais TOP que existe hahaha. Quando cheguei em casa, contei minha experiência pra todo mundo, não consegui dormir de tão animado que eu estava, estou, com isso tudo. Preparei aulas utilizando filmes, já estou aplicando, nossa eu estou mais que 220 de animado com a arte. Não sei mais o que dizer, haha, vou ficar por aqui, amei amei, amei, amei tudo, agradeço a todo o pessoal da FAP, à professora Bea e à professora Cris. Vocês são demais, tomara que vocês continuem transformando a vida de muitas pessoas por aí. Um beijo a todxs, e não esqueçam de mim nas próximas hahaha.

Karine: Que lindo!

Eduardo Baggio: Que bonito relato, Cláudio! Uma universidade se faz com humanidade e humanidade se faz com trocas, com os outros, com amor e dedicação. Trocarmos experiências entre as sedes da Unespar é passo fundamental para sermos de fato uma universidade. A Bea e a Cris sabem disso, praticam isso. Precisamos mostrar para toda a Unespar que esse é o passo mais importante.

Claudio Henrique: Concordo professor, são experiências como essas que nos tornam universidade. Tomara que esse tipo de troca aconteça com mais frequência.

Beatriz: Nossa, Cláudio, muito lindas as tuas palavras! Vem lá de dentro mesmo. Sabe, tem um ditado que eu acho que se aplica inteiramente a ti: “Alegra-te com a vida, que tudo te será dado”. Acho que você é esta eterna criança alegre e grata por tudo que te é oferecido pela vida e esta gratidão vai abrindo os caminhos para você. Você tem tudo a ver com o *Campus II* e torço muito para que você possa estudar lá um dia. Sua contribuição na interação com os alunos do cinema foi essencial, muito rica mesmo. Fico muito grata por ter tido você entre nós.

Claudio Henrique: Professora eu só tenho a agradecer por todo seu suporte nesse meu lado que a senhora sabe que eu amo, e com certeza eu tb quero estudar no *campus II*, e se eu estou me mandando tão bem nesse lado, a senhora é uma das grandes contribuidoras pra isso.

Ivanize Soares: O encontro que tive com o curso de Cinema trouxe para mim a importância da troca de experiências com os diversos cursos, a ligação que possuem, que bom seria se todos os cursos de graduação tivessem essa parceria, essa troca de experiências, essa harmonia, esse diálogo com o saber. Conhecer as dependências onde os alunos do curso de cinema desenvolvem suas práticas, assistir uma aula com a apresentação de filmes que os alunos em conjunto fizeram, e assistir uma palestra sobre a história do cinema, foi enriquecedor para todos que ali estavam. Nunca passou pela minha cabeça e nem imaginava que ao assistir os filmes, documentários, e depois das rodas de conversas sobre o que assistimos no Fora das Grades fôssemos a fundo, ou seja, ver o que

acontece por trás da tela, ver o início de tudo, todo o trabalho que é feito, todos os detalhes, e isso a profª Juslaine, o prof. Eduardo Baggio, os alunos do curso de Cinema, a profª Bea e a profª Cris me proporcionaram. Foi algo maravilhoso, importante e significativo, e que ficará marcado para sempre em minha vida , pois foi inesquecível.

Beatriz: Agora tentando encontrar a linguagem da minha experiência com o nosso passeio. Começo falando que é difícil falar disso, porque, como toda experiência, ela parece incapturável pela linguagem. Pessoalmente, eu desejei muito que este encontro acontecesse, como uma forma de juntar minhas próprias partes. Eu - coordenadora do Fora das Grades - com o Eu - amante do cinema, esse campo de estudos enorme para quem vem da área dos estudos da literatura e da linguagem. Além disso eu queria também juntar as partes desta universidade, as realidades tão diferentes que vivemos em cada *campus*, em cada curso, mas também queria provocar as possibilidades de crescimento que surgem destas diferenças e a descoberta de que os pontos comuns e de comunicação são ainda maiores que estas diferenças. Creio que tudo isso aconteceu neste encontro.

Esta atividade que fizemos mostrou um potencial enorme deste grupo, fundado em uma autêntica vontade de aprender, de crescer e de se (auto)conhecer. Vi esta vontade em tudo: desde a responsabilidade de todos para pagar a van e não desistir de última hora, desde a pontualidade inglesa para a nossa partida, até o entusiasmo e alegria de cada um de vocês. Foi maravilhoso perceber como vocês, na parte da manhã, estavam ligados nos filmes produzidos pelos alunos na disciplina do professor Fábio Allon. O entusiasmo manifesto do Cláudio, mas que eu podia perceber no olhar de todos também, já me deu a certeza de que valeu a pena o esforço de estar ali. Foi muito importante ver as percepções que vocês puderam ter da atitude dos alunos, do quão diferente é quando realmente abraçamos aquilo que se põe como tarefa em um curso e do quanto se pode crescer com isso. Claro que o momento que vimos da aula do professor Allon foi apenas o momento da colheita, e talvez tenha ficado ainda obscuro o quanto de trabalho árduo e de estudo «chato» havia para se chegar àquele resultado.

Também o minicurso da Waleska nos trouxe aprendizado. Para muitos, foi o primeiro contato com a ideia de que o cinema tem uma história, e fiquei muito feliz pelo material riquíssimo que nos foi trazido pela Waleska para nos permitir fazer esta descoberta. Sei que é difícil pela primeira vez incorporar tanta informação, mas aos poucos esse conhecimento vai se sedimentando e dando uma percepção mais profunda do que está envolvido na arte do cinema. De minha parte, considero a história do cinema uma das coisas mais fascinantes, assim nem mesmo a batalha por uma garrafa de café – que nos foi arrancada por parte da funcionária do *campus*, já que a garrafa não era “nossa” - foram suficientes para aplacar minha curiosidade e entusiasmo pelo material trazido pela Waleska. Acho também que o fato de podermos ver uma aluna ministrando um curso para nós foi uma experiência importante, porque tem a potência de revelar o quanto podemos aprender uns com os outros, como alunos. Enquanto professora, eu anseio o tempo todo que os alunos me destituam deste lugar, no qual me sinto tão isolada, e me integrem à comunidade não hierárquica daqueles que simplesmente aprendem uns com os outros. Então para mim este mini-curso da Waleska teve este valor enorme, de me fazer estar com vocês como aluna, diante de outra aluna. Quanto à experiência na disciplina do Fábio Allon, só tenho a agradecer enormemente a oportunidade de poder estar presenciando com vocês um processo de aprendizado em que eu realmente acredito, fundado na autonomia e na atitude dos alunos de dar o seu melhor, porque o que estava ali era algo seu, uma obra sua, era a sua própria identidade como artista começando a se formar.

De tudo, para mim o mais especial foi a discussão que tivemos ao final da nossa jornada, que mostrou percepções tão ricas da parte de vocês. Além disso, foi importante para mim também saber na prática o quanto as parcerias que podemos estabelecer com o cinema podem enriquecer a formação dos estudantes de Letras, e também em sentido inverso, e o quão bom é poder contar com a amizade e a alegria de colegas parceiros nessa empreitada, como a Cris, a Juslaine e o Eduardo, além do apoio inestimável da Helena e da Agnes Vilseki. Espero ter forças e energia para estreitar mais estes laços e realizar mais ações como esta. Só tenho a agradecer a todos por me darem a oportunidade de crescer tanto junto com vocês.

Claudio Henrique: Maravilhoso, professora, eu quero mais. Quero sentir essa sensação de degustação da arte novamente. Haha, estou no aguardo por mais Haha.

Beatriz: Vamos “armar” coisas, Cláudio, juntos, sempre!

Andressa Megiolaro: No final da oficina ministrada pela Waleska eu me senti extasiada ao pensar na relação entre o curso de Letras e o curso de Cinema. Comecei a pensar e pensar e percebi que, como as Letras, o Cinema acompanha a humanidade... fiquei maravilhada em ver e sentir que a língua está em tudo, que ela se relaciona com as mais variadas formas de arte, e isso é lindo, é de uma grandiosidade que me deixou ainda mais apaixonada por ter estudado a língua, mas ao mesmo tempo triste por não ter me dedicado como deveria, durante a faculdade. Esse encontro me acrescentou muito, pois agregou um valor ainda maior ao curso de Letras, pra mim... Me fez sentir GRANDE, IMPORTANTE, plena, apaixonada, e com mais vontade ainda de conhecer sobre cinema, mais vontade de estudar a linguagem e buscá-la nas outras formas de arte... Enfim, a arte me transforma... ela me engrandece, me faz sentir rica, feliz, e ver a arte na língua e a língua na arte é maravilhoso.

Karine Ladeira: Eu tenho um sentimento parecido com o teu, eu me sinto grande quando estou em contato com a arte.

Beatriz: A arte nos faz sentir grandes porque ela nos põe em contato com nossa verdadeira natureza, que é grande, sempre. Nosso eu não é este monte de picuinhas cotidianas que vivemos, somos seres espirituais, isto é, nascemos para compreender, tornar-nos menos ignorantes e superarmos nossos obstáculos em direção à liberdade, e a arte nos lembra disso.

Karine: O Fora das Grades ocupa uma parte do meu coração. Não sei como esse grupo passou a ter tanta importância pra mim, mas estar no grupo é uma das atividades que mais gosto na vida. Esse sentimento se estende também às pessoas, eu amo estar com as pessoas do grupo, amo conversar com elas. Enfim, a relação que eu tenho com esse

grupo e tudo o que ele me proporciona - a apreciação da arte, o conhecimento, a reflexão, a sensibilidade, o sentimento de estar entre pessoas que pensam comigo, a conversa boa... - é uma relação de amor que atribui sentido para minha vida.

Beatriz: Karine, você se tornou uma pessoa essencial em nosso grupo, como um grande pilar dele, pois, tal como vários membros do grupo, você fez um percurso de transformação profunda ao longo de nossos encontros e, com isto, deu profundidade ao próprio projeto. Este projeto só está de pé porque tem este afeto todo sustentando a gente. Você e os membros mais engajados do grupo nos ajudam sempre a manter o foco certo e a não esmorecer.

Carolina Cardozo: Bom, eu não costumo muito me pronunciar, porém, depois que dei um tempo para eu mesma digerir tudo o que houve de bom nesse encontro, resolvi escrever sobre. Achei que o encontro já começou fascinante, assim que chegamos naquele espaço cheio de verde e totalmente diferente do que todos nós esperávamos. Automaticamente me senti acolhida pelo ambiente, não parecia com a faculdade que estamos acostumados, parecia algo mais leve e despojado, algo mais acolhedor, em que as pessoas se expressam como querem sobre elas mesmas e elas têm liberdade para isso. Assim que fomos assistir as apresentações dos alunos do primeiro ano, eu reparei o quanto eles são bons naquilo que fazem, que se esforçam, mesmo com todas as adversidades que tiveram de enfrentar em suas produções, todas as improvisações que elaboraram. Isso foi inspirador. Mas o que mais me chamou a atenção foi a cooperação entre todos os alunos. Todas as apresentações tiveram seus pontos positivos colocados em ênfase pelos colegas que não faziam parte do grupo, também ouviam sugestões de uma forma aberta sobre os pontos que não saíram do jeito que se esperava. A oficina ministrada pela Waleska foi, sem dúvida, um divisor de águas. Nunca imaginei que a história do cinema fosse tão rica e tão antiga, que fosse tão cheia de obstáculos e que tivesse tantas fases.

Eu lembro do sentimento de deslumbramento que se apossou de mim durante o dia inteiro, semelhante ao sentimento do meu primeiro contato com o Fora das Grades e acho que em apenas um texto não consigo expressar o quanto o Fora das Grades tem me motivado a melhorar como pessoa, a respeitar a minha própria subjetividade e a dos outros. Eu só tenho que agradecer a todos que possibilitaram esse contato com a arte do cinema, todos que participaram no dia, nos recepcionaram tão bem, de forma tão aberta e acolhedora. Os meus colegas e as professoras do Fora das Grades, que tornaram tudo enriquecedor e divertido, pois melhor do que aprender, é aprender se divertindo.

Beatriz: Muito importante o teu depoimento, Carol. Fico muito feliz de ver quantas percepções importantes um encontro como este que fizemos pode proporcionar. Acho que você menciona todos os pontos importantes, a percepção de que nossa universidade vai para além dos limites do nosso *campus*, a percepção de que um *campus* pode e deve ser “algo mais leve” e acolhedor, “verde”, a percepção de atitudes de aprendizagem dos alunos de cinema e a percepção mesma da riqueza que é o cinema como arte e campo de estudos. Este deslumbramento que você menciona é maravilhoso, pois é o deslumbramento diante de uma visão mais positiva e mais enriquecedora de nossa universidade. Também é o deslumbramento de uma descoberta pessoal, de suas conexões com o mundo e com aquilo que pode se constituir como caminho pra você. Obrigada pelo depoimento, pela gratidão, ela é mútua.

Beatriz: Agora não falarei de minha experiência com nossa visita ao curso de Cinema, mas falarei sobre o fato de compartilharmos nossas experiências. Primeiramente gostaria de agradecer a todos que compartilharam seus escritos neste fórum e em todos os demais que temos feito. Dedicar um tempo a isto é algo inteiramente incomum em nosso mundo em que o que vale a pena se mede pelo lucro, pelo quanto a coisa rende, seja para o meu bolso, seja para a minha imagem, seja para o meu tempo. Mas escrever assim, para apenas compartilhar uma experiência, é algo que foge inteiramente a esta lógica do lucro e que demonstra uma enorme força, vinda da gratuidade. Falar sobre uma experiência não é compartilhar informação. A informação é uma moeda de troca, a experiência não é

nada. É apenas o nosso eu, querendo se encontrar com o outro. Então falar sobre nossas experiências tem muito de amor. Nisso não há lucro, há alegria, há celebração, que se manifesta na vontade de dizer para o outro: Ei, eu vivi isto, ouça e viva junto comigo, e sejamos uma mesma humanidade!

Eu sempre insisto para que nós escrevamos ou falemos sobre nossas experiências. Não faço isso com a intenção de dar trabalho a nenhum de nós, ou de impor-nos mais uma chatice ou tarefa, mas faço-o motivada por uma fé, que é a fé na narração e no quanto ela pode nos salvar, transformando o vivido em experienciado, em algo realmente nosso e, portanto, nos enriquecendo e nos tornando mais felizes. Um grande filósofo judeu-alemão chamado Walter Benjamin, e que se matou em 1940 diante do desespero de ser deportado e morto pelos nazistas, escreveu coisas muito acertadas sobre a função da narração como fundamento da experiência. Ele diz, se eu puder resumir superficialmente seu pensamento, que sem narração não há experiência, que aquilo que vivemos, se não for compartilhado, é apenas algo vivido, mas não experienciado. Em um texto chamado *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (aliás, temos que ler esse Leskov, é muito bom!), Benjamin faz toda uma análise sobre as transformações da modernidade que tornaram o ato de narrar algo supérfluo. Entre estas coisas está a morte da experiência (do vivido subjetivamente e compartilhado coletivamente), que foi substituída pela informação (o não vivido subjetivamente e que fazemos meramente circular, calando a nós mesmos e ao outro). Substituímos o eu-experiência pela coisa-informação. Cotidianamente compartilhamos no *facebook* muitas informações, mas muito raramente experiências. Com isso, raramente compartilhamos, no sentido estrito do termo. E com isso diminuímos o nosso campo de experiência, contribuindo para a morte da experiência anunciada por Benjamin, e, conseqüentemente, para o empobrecimento de nossas vidas, daquilo que realmente nos conecta com elas.

Não por acaso o nome inteiro do nosso projeto é “Projeto Fora das Grades: experienciando a literatura e o cinema como prazer e liberdade”. A ideia de experiência está já no nome do Projeto, porque ele não é nada além de um projeto para permitir que cada um de nós façamos a experiência de nós mesmos. A literatura e o cinema nos ajudarão nesta jornada, mas o objetivo é entender melhor quem somos, porque estamos aqui, o

que estamos buscando. Para isso é preciso experienciar o que vivemos, lemos, vemos, é preciso tornar tudo isso nosso, tornar isso algo vivido em conexão profunda com o nosso eu. Mas como acessar este eu senão em conexão com o outro? Por isso narrar é tão importante, porque é a narração do que vivemos que irá fazer do vivido uma experiência no sentido próprio do termo. A narração faz com que o que vivemos possa, no dizer de um educador espanhol chamado Jorge Larrosa, não “se passar” (como um acontecimento), mas passar por nós (como uma experiência) e alcançar o outro. No limite, a narração nos salva da apatia de pensarmos erroneamente que estamos isolados e que o que vivemos é algo comunicável, que não pertence a mais ninguém. Como diz Larrosa, em um livro seu chamado *Tremores: escritos de experiência*, publicado em 2016 no Brasil, precisamos encontrar uma linguagem para a experiência, e com isso, diz ele, “quero dizer que gostaria de poder falar com você, pensar com você” (ele diz isso na página 69).

Obrigada a todos que enfrentaram todos os obstáculos para encontrar esta linguagem da experiência, que dedicaram seu tempo para falar, a partir de dentro, de algo que vivemos juntos e que, por ter sido experienciado, se tornou nosso, parte de nossa vida.

UMA PALAVRA FINAL

Recentemente, pedi ao Cláudio que ele nos falasse sobre aquele dia em que visitamos o curso de Cinema, lá nos “idos” de 2016. Com as palavras dele, às quais nada tenho a acrescentar, encerro este escrito, na esperança de ter envolvido cada um dos que o leram na partilha de uma vida em comum, de uma universidade e de uma universalidade feita de singularidades.

Cláudio Henrique: O dia 14 de outubro de 2016 foi um divisor de águas na minha vida, não só pessoal como profissional. Nesse dia fui com um grupo de estudantes e a professora Beatriz Vasconcelos da universidade UNESPAR - *Campus* Paranaguá, visitar o Curso de Cinema no *Campus* de Curitiba II, da mesma universidade. O que encontrei lá foram pessoas apaixonadas pela arte, assim como eu, claro dadas as devidas proporções, pois não trabalho com cinema, sou dançarino, mas o que me realizou foi ver que poderia viver do que amo. Assistindo uma aula com alunos do curso de cinema e conhecendo um pouco

daquele mundo, percebi que não estava apenas “conhecendo”, e sim percebendo que eu também estava, de certa forma, incluso naquilo tudo. Assim, andando pelos corredores do *Campus* encontrei uma sala de dança, e lá, sozinho, olhando para os espelhos, percebi e decidi o que realmente queria fazer pelo resto da minha vida, decidi ser artista. Depois disso mudei todo meu projeto de vida, estou começando do zero, mas feliz, pois finalmente sei o que quero. Enfim, Só tenho a agradecer à professora Beatriz e a todo pessoal do *Campus* de Curitiba II, vocês me ajudaram a me reconhecer como artista, e isso não tem preço.

Figura 6: Participantes do Projeto Fora das Grades e professores do Curso de Letras e do Curso de Cinema da Unespar em frente à Faculdade de Artes do Paraná, atual Unespar – *Campus* de Curitiba II. Data 14/10/2016.



Da esquerda para a direita: Leonardo Souza, Cláudio Henrique Nascimento Silva, Beatriz Vasconcelos, Carolina Cardozo, Gláucia Glavão, Andressa Megiolaro (à frente), Camila Serafim, Cristian Pagoto, Ivanize Soares, Magna Gomes, Karine Ladeira, André Dallabrida, Patrícia Coelho Tarrachuque, Kethelin Rocha, Viviane Nascimento (à frente), Juslaine Abreu Nogueira, Eduardo Baggio, Agnes Vilseki.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. São Paulo: Autêntica, 2016.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: . **Magia e técnica, arte e política, Obras escolhidas I**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

VIDEOCARTAS: PARTILHAS DO VIVIDO E DIÁLOGOS COM BAKHTIN

Katyuscia Sosnowski¹

Resumo: À luz de uma perspectiva teórico/metodológica ético-estética, apresentamos neste texto um estudo realizado sobre videocartas trocadas entre estudantes (brasileiros e norte-americanos) de licenciatura em Artes Visuais. Na intenção de contribuir com a discussão sobre a linguagem videográfica, discorre-se sobre o conceito de enunciado verbo-áudio-visual, desenvolvido a partir da perspectiva Bakhtiniana. A partir dos dados apresentados – que fazem parte de uma pesquisa de doutorado – temos o objetivo de identificar como ocorrem os processos de autoria em experiências colaborativas presencialmente e à distância. Numa escuta ética e responsiva, atentamo-nos aos enunciados produzidos por esses dois grupos de sujeitos, em relações comunicativas e estéticas, por meio da troca de videocartas. A partir das análises, é possível inferir que a videocarta pode ser vista como um enunciado, uma voz construída a partir de outros enunciados, que nesta proposta foi um disparador do diálogo.

Palavras-chave: autoria. enunciado. processo criativo. videocarta.

1 Professora no Instituto Federal do Paraná - IFPR - Doutora em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS); membro do grupo de pesquisa NESTA - Núcleo de Estudos em Subjetivação Tecnologia e Arte UFRGS e do grupo de pesquisa RETLEE - UNIOESTE/FB. Coordenadora do NAC - Núcleo de Arte e Cultura do IFPR. Mestre em Artes Visuais (PPGAV/UDESC); especialista em Arte - Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UNB, especialista em Mídias na Educação pela FURG, Licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas pela FAP. E-mail: kaluhe@gmail.com.

VIDEO LETTERS: SHARING FROM LIVED AND DIALOGUES WITH
BAKHTIN

Katyuscia Sosnowski

Abstract: In the light of an ethical-aesthetic theoretical/methodological perspective, this paper presents a study about video letter exchanged among students (Brazilian and American) from Visual Art course. In order to contribute with the comprehension of the discourse in the videographic language, we discuss the concept of verbal-audio-visual utterance, that we developed in Mikhail Bakhtin's perspective. All the data presented are part of a doctorate degree research and our objective is to identify how the authorship processes occur in collaborative experiences either personally, either at a distance. At an ethical and responsive listening, we pay attention to the utterances produced by these two groups of subjects that consist in communicative and aesthetic relationships through video letters. From the analysis, it is possible to infer that the video letter can be seen as an utterance, a voice constructed from other utterances, that in this proposal was a trigger of the dialogue.

Key-words: authorship. utterance. creative process. video letter.

INTRODUÇÃO

São muitas as narrativas visuais que navegam pela internet chegando a lugares longínquos, propondo e experimentando formas de comunicar por meio de imagens. Em maio de 2014, Jean-Luc Godard enviou uma videocarta ao invés de comparecer presencialmente ao festival de Cannes na França. A videocarta, de 9 minutos, foi chamada de “*Letter in motion*” e era endereçada ao presidente e ao diretor do Festival, respectivamente Gilles Jacob e Thierry Fremaux. Aquela videocarta não era um filme, narra Godard no próprio vídeo, era “uma simples valsa”. Godard chamava a atenção para o caráter fluído e multiplamente indeterminado deste tipo de obra.

Os processos de criação sempre estiveram sob condições técnicas disponíveis à sua época. Considerando esse aspecto, Maio (2005) diz que: “variando de acordo com o campo filosófico, o sistema semântico de implicações da estética pode ser mais vasto que o da imagem, mas de qualquer modo é impossível desconsiderar a técnica como um elemento determinante no fenômeno estético” (p. 73). O cinema, o vídeo e as novas formas de produção da imagem, atrelados às novas tecnologias de informação e comunicação nesse século XXI, enquadram-se nas diversas linguagens audiovisuais. Arlindo Machado diz que não se trabalha apenas com o discurso (verbal) de cada personagem, quando se analisa uma obra audiovisual, é preciso considerar também o olhar que cada uma das personagens deposita sobre a cena: “mais que um jogo de falas, uma polifonia como queria Bakhtin, no cinema temos um jogo de olhares, uma ‘polivisão’, cuja natureza é difícil de decifrar” (MACHADO, 2007, p. 14).

Embora se faça uso do termo “linguagem”, proveniente da linguística, as regras de criação nas linguagens audiovisuais são mais orgânicas e não seguem o caráter normativo de uma gramática. Elas necessitam do espaço e do tempo para se constituir. A percepção do espaço é determinada pelo enquadramento da câmera dado pelo sujeito-autor, que recorta o espaço por meio de cenas em enquadramentos, sejam eles mais amplos ou restritos. Mello (2008, p. 9) nos fala sobre o vídeo que se apresenta “[...] de forma múltipla, instável, variável e complexa, com uma diversidade infinita de formas, temas e estratégias de apresentação”. O vídeo é capaz de operar de forma simultânea com diferentes elementos;

trabalhar sincronicamente com múltiplas linguagens e processos de significação; estar em processo, não como produto acabado, mas como um enunciado inacabado, como queira Bakhtin (2011), como discurso visual entre sujeitos que o produzem e o compartilham na/ pela internet.

Diante desse cenário da estética contemporânea, que intercambia dados visuais e opera com múltiplas linguagens em uma mesma obra, cabe a pergunta: de que forma a teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin pode contribuir na compreensão do discurso que se apresenta na linguagem audiovisual?

Entre os estudos analíticos que abordam os enunciados visuais, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, Stam (1992) versa sobre o cinema; Haynes (2002) sobre as artes visuais; e a brasileira Beth Brait (2013) discute sobre textos verbo-visuais. Brait alerta para a problemática da imbricação de linguagens nos textos imagéticos. Para essa autora, o verbo e o visual precisam ser analisados em conjunto, “[...] não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente” (BRAIT, 2013, p. 44).

Nossa perspectiva teórico/metodológica tem como principal autor Mikhail Bakhtin (1895-1975), dedicado a estudar o sujeito da linguagem e suas relações discursivas. De acordo com ele, a linguagem ocorre em um movimento de interação social, antes de qualquer apropriação individual. As reflexões sobre estudos da imagem, numa perspectiva bakhtiniana, ainda aparecem tímidas nos discursos contemporâneos, principalmente no cenário das artes visuais, que abrangem o cinema, a pintura, a escultura, o vídeo, as performances, entre outras.

Para Bakhtin, o sujeito da linguagem é um ser inacabado que produz também enunciados inacabados, buscando sempre se constituir no encontro com o outro. Em sua teoria do dialogismo, que trata sobre a participação ativa dos interlocutores no diálogo, afirma que “reagimos àquelas (palavras) que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2012, p. 99). Bakhtin elege o enunciado como unidade de análise, e o princípio do dialogismo baseia-se na relação entre esses enunciados. Os interesses do autor constituíam-se em especial nas obras literárias; no entanto, investigamos

a partir da amplitude de sua teoria outras obras, tais como as produzidas com tecnologias da informação e comunicação de nossa época. Irene Machado nos ajuda nesse sentido quando diz:

[...] ao refletir sobre o diálogo como forma elementar de comunicação, Bakhtin valorizou, indistintamente, esferas de usos da linguagem que não estão circunscritas aos limites de um único meio. Com isso, abriu caminho para as realizações que estão além dos domínios da voz como, por exemplo, os meios de comunicação de massa ou as mídias eletrônico-digitais. Meios, evidentemente, não estudados por ele. Graças a essa formulação, o campo conceitual do dialogismo não foi simplesmente transportado, mas sim pode ser visto como uma reivindicação de vários contextos e sistemas de cultura (MACHADO, 2005, p. 163).

Assim, a pesquisa em questão, abarca as produções audiovisuais criadas em um projeto de intercâmbio intercultural entre estudantes de Licenciatura em Artes Visuais, situados distantes geograficamente. Sendo assim, criamos um projeto colaborativo - Aprendi 2.0 - entre professoras de duas universidades, uma brasileira e outra norte-americana. O Projeto, que teve duração de quatro meses, envolveu o Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em Porto Alegre - RS - Brasil e o College Visual Arts & Design da University of North Texas – UNT, em Denton - TX – Estados Unidos. Os sujeitos da pesquisa compreenderam dois grupos, o primeiro composto por quatorze estudantes brasileiros e segundo por treze norte-americanos. Os estudantes se propuseram a dialogar à distância usando ferramentas de tradução da internet e a linguagem videográfica para se conhecerem e aprenderem juntos.

A base do Projeto foi em um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA na plataforma *Moodle* organizada em três modos de dialogar entre os participantes: Modo 1 – Diálogos sobre cada um de nós/Dialogues about each of us; Modo 2 – Diálogos sobre arte contemporânea com ênfase a 9ª Bienal do Mercosul/Dialogues about contemporary art with focus on the 9th Mercosul Biennale; Modo 3 – Diálogos com a 9ª Bienal do Mercosul/Dialogues with the 9th Mercosul Biennale.

O recorte feito para discussão nesse texto foi extraído das videocartas produzidas no modo 1 de dialogar do Projeto. Nele foram criadas, compartilhadas e discutidas doze videocartas. A proposta feita aos participantes foi um vídeo de apresentação com algumas indicações das professoras: a) dia a dia na universidade e na cidade; b) a arquitetura da

cidade, aspectos geográficos e clima. “Clima” foi proposto por motivo do tema da 9ª Bienal: “E se o clima for favorável”, que seria discutida durante o projeto. Entre as indicações, estavam o limite de cinco minutos para o vídeo e a exigência de haver a imagem dos participantes, além das legendas e créditos em ambas as línguas nativas dos países participantes: português e inglês.

Nossa análise considera que a compreensão das videocartas se dá pelos textos escritos (legendas, títulos sobrepostos na imagem e mensagens publicadas sobre o vídeo postados nos fóruns), pelo som (música, ruídos, entonação, palavra oral, ritmo) e pelos elementos visuais (fotografias, vídeos, desenhos, cores, movimentos). Todos esses elementos estariam imbricados no mesmo texto analisado, as videocartas, e operariam sincronicamente na compreensão global do texto. Portanto, nossa investigação incide tanto sobre as videocartas quanto sobre os enunciados escritos produzidos pós-recebimento das mesmas, publicados nos fóruns de discussão.

O VÍDEO COMO ENUNCIADO

Na contemporaneidade, o vídeo pode ser entendido como arte e discurso ao mesmo tempo. Arlindo Machado (1988, 2007), Cristine Mello (2008) e Maio (2005), discutem a linguagem videográfica e reconhecem os componentes desta, qualificando-a como discurso, ou seja, pressupõem o entendimento do vídeo como um texto contemporâneo, do ponto de vista técnico, artístico e estético.

Para Paulo Cesar Machado (2013), o vídeo, como texto-discurso ideológico, possui uma dupla história:

[...] do ponto de vista técnico, a história de expansão dos sistemas e suportes de comunicação social que condiciona a apresentação do seu material semiótico; do ponto de vista social, a história do indivíduo, do seu grupo social e dos objetos que elegem para representar como conteúdo, deixando suas marcas sociais (MACHADO, 2013, p. 33).

Podemos compreender um texto-discurso também como uma manifestação artística a partir de fatores como a intencionalidade dos sujeitos-autores e sua inserção no sistema das artes. Estas se estruturam de forma simbólica, tais como: videoarte, videoclipe, videopoesia, videotexto, videoescultura, videoinstalação, videoperformance, videocarta, videoteatro, entre outros.

Arlindo Machado (1988) afirma que, a partir do momento em que a palavra está inserida na tela, movimentando-se ou transformando-se em algo que colabora para o dinamismo cromático ou gramatical, as relações de interpretação e de sentido se tornam outras. Para o autor, o vídeo estimula todos os sentidos e caracteriza-se numa intensa mistura de linguagens e gêneros, de signos sonoros, visuais, verbais e cinéticos transformando a tela num espaço sensório.

O vídeo, criado para exibição em telas menores do que as do cinema, e com objetivos diferentes dos da televisão, insere-se inicialmente no campo da arte e da experimentação. Variações de velocidade, efeitos tremidos, desfocados, imagens sobrepostas ou incrustadas, são algumas entre outras estéticas exploradas no vídeo. O nascimento da arte do vídeo na década de 1950, nos estúdios e emissoras de TV norte-americanas e europeias, anunciam que: “a televisão ignorou, na maior parte do tempo, essa produção que paradoxalmente se prestava de forma perfeita à tela pequena, utilizava com adequação o tempo televisual e usava em abundância os recursos eletrônicos de estúdio” (MACHADO, 1988, p. 9). Foi necessário o surgimento do videotape, do portapack e do videocassete “[...] para que as possibilidades da televisão enquanto sistema expressivo viessem a ser exploradas por uma geração de artistas e *videomakers* disposta a transformar a imagem eletrônica num fato da cultura do nosso tempo” (MACHADO, 1988, p. 9). Segundo Mello:

Falar de vídeo significa colocar-se fora de qualquer território institucionalizado e aceitar o desafio de lidar com um objeto híbrido, camaleônico, de identidades múltiplas, resistente a qualquer tentativa de redução, muitas vezes nem mais objeto, mas acontecimento, processo, ação, dissolvido ou incorporado em outros fenômenos (MELLO, 2008, p. 10).

As imagens, os signos que permeiam nosso cotidiano acabam por seguir regras da cultura visual contemporânea, impregnadas de traços culturais situados no tempo e no espaço. As ferramentas digitais de produção da imagem dão forma e expressão à linguagem

imagética, tomam emprestadas, citam, parodiam, plágiam imagens em um remix quase infinito. Todos esses aspectos fazem sentido quando visualizados por um interlocutor que reconhece tais códigos.

O vídeo tende ao primeiro plano, mas isso não é uma regra fixa. De acordo com Maio (2005), o uso do enquadramento dependerá sempre das ideias e da intencionalidade que o sujeito-autor quer desenvolver e dos conceitos que ele deseja materializar na obra. O ângulo da imagem é determinado pela posição da câmera ou do dispositivo de filmagem em relação ao que se quer mostrar. O movimento panorâmico realizado pelo sujeito-autor operador da câmera intervém sobre como os objetos e os sujeitos são mostrados, participando da narrativa na construção de sentidos. Na atualidade, as webcams e os smartphones com câmeras de vídeo proporcionaram uma estética de autoprodução recorrente nos vídeos contemporâneos, como os chamados “selfies” ou ainda os vídeos 3D.

Entre as imagens contemporâneas veiculadas pelas mídias de massa, é possível observar o deslocamento da autoria, os padrões estéticos homogêneos, achatados em gostos “universais” os quais impõem um referencial estético único. Exemplo disso são os documentários que, muitas vezes, têm o objetivo da neutralidade; porém, do ponto de vista do princípio dialógico, há sempre uma interpretação do real por parte dos sujeitos que o produziram. Suas escolhas, seus modos de narrar implicam em recriação, em acabamento provisório, como ressalta Machado (2010), sobre o conceito de inacabamento em Bakhtin.

Para Bakhtin, as linguagens são construídas a partir de um conjunto de signos, organizados segundo códigos culturais e ideológicos. Essa construção é feita por um sujeito-autor-locutor que almeja alcançar o sentido na relação interativa de comunicação com o “outro”. Nesta via, Bakhtin (2011) nos ajuda a refletir sobre o processo autoral que envolve o sujeito-locutor, o qual se utiliza da linguagem para produzir enunciados, tendo em seu horizonte um interlocutor. Ao desenvolver o conceito de autor/autoria, Bakhtin defende dois entes autorais em um mesmo corpo, os quais atuam dentro da atividade estética: o autor-pessoa e o autor-criador.

O autor-pessoa, de acordo com Bakhtin (2011), tem a intenção de comunicar algo a alguém, produzir sentido, seja por meio de linguagens, tais como gestos, sons ou palavras, seja através de mediadores cada vez mais complexos - tais como o desenho, a

pintura, o vídeo, o cinema ou até mesmo o próprio corpo, como em uma peça teatral ou uma performance. Esse autor-pessoa, ser em processo no curso da vida acontecendo, responsável pelo recorte valorativo de seu contexto, é quem, em um movimento exotópico, vai inserir suas ideias objetivadas como autor-criador em outro plano, o plano estético.

Bakhtin (2011), ao discorrer sobre esse movimento exotópico, trata de deslocamento do olhar a partir de um lugar exterior. É esse lugar exterior que permite ao autor ver o sujeito como um todo acabado, algo que o próprio sujeito nunca poderá ver sem movimentar-se para fora. Esse movimento comporta um olhar comprometido e ético. Tal movimento, que Bakhtin caracterizou como exotopia ou excedente de visão, diz respeito às relações humanas, na criação estética ou na pesquisa científica na área de ciências humanas. Movimento no qual me coloco no lugar do outro e a partir de sua visão (que é única) me movimento indo e retornando à minha posição, acrescido da experiência do outro, ao fim desse percurso sou eu que finalizo, dou acabamento ao outro, inversamente, é o outro que pode dar-me o acabamento, situar-me de meu lugar no mundo também, num processo de trocas recíprocas e mutuamente esclarecedoras. Se pensarmos a partir dessa premissa, podemos entender o movimento exotópico, que segundo o autor em questão, é uma exigência para o acabamento da obra/outro. Toda obra/outro possui um certo inacabamento, um chamado para a participação do “outro” para se constituir nessa perspectiva.

O PRINCÍPIO DIALÓGICO E A PERSPECTIVA ÉTICO-ESTÉTICA

A contemporaneidade, no que se refere ao acesso ao mundo digital, foca nas potencialidades de novos modos de comunicação. O sujeito da linguagem é incluído em redes enunciativas do ciberespaço e convocado a ouvir/ver/falar a todo instante em que está conectado, conferindo-lhe um lugar nessas novas redes dialógicas. Sua imagem e seus gestos são vistos por meio do vídeo e seu tom de voz é interpretado por meio da interface e recebido por um outro sujeito do outro lado da tela. A estética e a ética, tributárias de seu tempo, na contemporaneidade, permeiam o ciberespaço, operam por meio de webcams, smartphones e ambientes virtuais de aprendizagem.

Nosso modo de investigar é orientado pela dialogia e passa pela construção de planos de ação, que operam simultaneamente em dois movimentos. Axt (2008) propõe um primeiro movimento de implicação-vivenciação que ocorre dentro no campo empírico; o outro movimento é “[...] o de explicar, escrever, falar sobre (no sentido de uma tradução interpretativa, não literal) as relações sobre esse plano ao dobrar-se com o fora [...]”, distanciando-se, em um movimento de distanciação-explicação (AXT, 2008, p. 96).

Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria de outro como valor, é a relação com o outro: [...] “isso define a obra de arte não como objeto de um conhecimento puramente teórico, desprovido de significação de acontecimento, de peso axiológico, mas como acontecimento artístico vivo – momento significativo de um acontecimento único e singular do existir” [...] (BAKHTIN, 2011, p. 175).

ENUNCIADO VERBO-ÁUDIO-VISUAL

As imagens e os sons, tais como as palavras, são signos que nós, sujeitos da linguagem, utilizamos para nos comunicar, e nesse sentido podem ser considerados como (parte de) um projeto enunciativo. Na linguagem audiovisual, as imagens estáticas ou em movimento, somadas a sons diretos ou indiretos, tais como falas ou trilhas sonoras, compõem a forma e o conteúdo do enunciado.

A linguagem audiovisual opera por meio de enunciados semioticamente híbridos no objetivo de produzir sentido ao interlocutor. Este texto trata sobre o ato de enunciar por meio de uma videocarta endereçada a interlocutores que falam uma língua diferente – portanto, o enunciado se constitui em elementos verbo-áudio-visuais.

O termo audiovisual é comumente utilizado quando se separa as linguagens sonoras e visuais para o cinema, a televisão e o vídeo; no entanto, em nosso estudo, adicionamos uma dimensão que chamamos de verbal, por não encontrar outro termo que indique a palavra escrita na tela - os participantes que trocaram videocartas não falavam o mesmo idioma e necessitavam utilizar a palavra escrita (legendas, créditos, títulos) para adentrar ao processo de construção do sentido. Sem as legendas que potencializam a fala do narrador, o acesso à videocarta seria insuficiente para decodificá-la. As videocartas podem ser analisadas como enunciados, pois atuam como pontes, como elos da cadeia

dialógica, são os motores dos diálogos entre discursos. Todo enunciado pressupõe um “outro” que se movimenta numa alternância de sujeitos, um ir e vir de enunciados que buscam juntos, num tecer de vozes, uma produção de sentidos para os participantes da corrente dialógica.

“Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: [...] ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2011, p. 297). As respostas de que trata Bakhtin são no sentido de um enunciado que é único e irrepetível. No entanto, de certo modo, não é totalmente novo, pois ele carrega sentidos do passado atualizados pelo locutor- narrador.

Toda enunciação se caracteriza por seu endereçamento, inacabamento e conclusibilidade provisória, como também pela alternância entre os sujeitos. Os enunciados, que sempre carregam em si a inconclusividade, são ávidos por respostas.

“Cada réplica, por mais breve que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 275). O locutor dá certo acabamento para que um novo enunciado seja ativado. Os participantes da corrente dialógica dependem da noção de acabamento do enunciado para dar continuidade às inter-relações da comunicação.

A conclusibilidade de um enunciado, mesmo que provisória, proporciona a possibilidade de responder “[...] (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2011, p. 281).

Essas três possibilidades, considerando a leitura na linguagem audiovisual, podem ser entendidas assim: 1) a exauribilidade do objeto é a exploração do tema, a insistência em tornar a construção do enunciado densa, preenchendo aquilo do que o desejo de interlocução vai se alimentar; 2) a vontade de discurso do falante pode ser entendida como a intenção do sujeito ao produzir um campo de forças, quando se cria a possibilidade de um enunciado ganhar um sentido; 3) as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento seriam por exemplo: o beijo da heroína com o galã; o casamento e “viveram

felizes para sempre”; o personagem inicia de um ponto, passa por uma trajetória e alcança o ponto desejado; o fechar das cortinas, a música em tom mais alto e o rolar dos créditos com os nomes dos autores ao fim da obra. Estes exemplos, entre outros, podem ser considerados como acabamento (provisório) na linguagem visual.

VIDEOCARTAS PARTILHAS DO VIVIDO DIÁLOGOS COM BAKHTIN

Considerar o contexto circundante dos nascedouros das vozes que narram nas videocartas é um entre outros aspectos que necessitam ser considerados quando queremos analisar com uma lente bakhtiniana os enunciados produzidos naquela esfera social. Os enunciados são sempre contextualizados, nascem em um determinado local e em uma determinada época, e habitam o contexto social dos sujeitos que os produzem.

Neste texto, atemo-nos à análise da videocarta brasileira² endereçada aos estudantes norte-americanos, a qual consideramos como enunciado concreto de natureza sócio-histórico-cultural, com efeitos de sentido no contexto norte-americano.

No processo de criação coletivo ou individual nos quais se apresentaram as produções, foi possível observar a atividade estética do autor-criador, que em um movimento exotópico deu voz ao sujeito social.

Para efeito de compreensão dos dois contextos que fizeram parte desta investigação, organizamos as análises em macro³ e microcontextos. Todos os participantes do Projeto eram estudantes de Artes Visuais, portanto, conheciam e trabalhavam com a linguagem audiovisual; a particularidade foi o fato de estarem situados em dois contextos diferenciados (Brasil e EUA). Os encontros foram assíncronos, isto é, os estudantes não acessavam o Ambiente virtual de aprendizagem ao mesmo tempo. Foi utilizada a Plataforma Moodle, na qual ficavam registradas as interações e todas as postagens foram no formato bilíngue.

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LI2eIXdaYFg&list=PL3EtZOdXjuVESew6W-_BDpGDXC4fzBldK&index=29> Acesso em: 04 Mar. 2018.

3 O conceito de esferas sociais de comunicação em Bakhtin refere-se as diferentes esferas em que atuamos tais como: a escola, uma audiência, etc. para cada uma dessas esfera utilizaremos uma determinada linguagem (BOLL, 2013). A autora versa sobre contexto ampliado e contexto restrito para melhor localizar o leitor. Em nossa investigação essa diferenciação é construída a partir de macro e microcontextos, entendendo macro como a esfera social/cultural circundante dos grupos, tais como acontecimentos municipais, regionais ou nacionais de ambos os países, conhecidos da pesquisadora e que, de alguma forma afetam a vida dos acadêmicos. E microcontextos compreendendo os acontecimentos na esfera universitária, em sala de aula, dentro do grupo, ou ainda no AVA Moodle.

MACROCONTEXTO BRASILEIRO

Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, segundo dados do IBGE, possuía 1.409.000 milhão de habitantes em 2010. Entre os meses de junho e julho de 2013, ocorreram manifestações⁴ populares de cunho político em doze capitais brasileiras. Iniciadas em Porto Alegre, as manifestações levaram dois milhões de pessoas às ruas. Naquele mesmo ano ocorreu a 9ª Bienal do Mercosul na cidade - entre os meses de setembro a novembro. Outro aspecto relevante do contexto dos sujeitos brasileiros, eram os quase dez anos de movimentação no sentido de ações compensatórias aos cidadãos afro-brasileiros, com políticas de ação afirmativa, sendo uma delas a reserva de vagas para alunos cotistas em universidades públicas⁵.

MICROCONTEXTO BRASILEIRO

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi fundada em 1934 e completou 80 anos em 2014, e o Instituto de Artes, fundado em 1908, já alcançou um século de história. O grupo brasileiro de estudantes era formado por 14 sujeitos com idades entre 19 e 57 anos, moradores da cidade de Porto Alegre. Um dos estudantes era da cidade de Livramento, situada a 500 km de Porto Alegre, na fronteira com o Uruguai. Os estudantes estavam em diferentes fases do curso; alguns estavam cursando o primeiro semestre de oito, outros o último. O curso era presencial e matutino. Algumas duplas já se conheciam por terem cursado disciplinas juntos anteriormente, mas a maioria se encontrou pela primeira vez naquele momento.

4 Popularmente chamadas de “manifestação dos 20 centavos” e que Gohn (2014) chamou de Movimento dos Indignados, as manifestações são comparáveis a três momentos históricos no Brasil: em 1992, o impeachment do ex-presidente Fernando Collor de Mello; em 1984, o movimento “Diretas Já”, no período do regime militar; e nos anos de 1960 no pré-golpe de 1964 e 1968 com os estudantes na Passeata dos cem mil. A princípio as pessoas foram manifestar a favor da qualidade de vida urbana e contra o aumento do preço da tarifa do transporte público, da violência policial e dos grandes gastos com os preparativos para sediar a Copa do Mundo de futebol de 2014, no entanto os protestos ganharam força e se transformaram em revolta popular de massa. (GOHN, 2014).

5 A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

O “Projeto Aprendi 2.0” ocorreu concomitantemente ao currículo da graduação, dentro da disciplina - “Laboratório de Informática no Ensino das Artes Visuais”, com encontros duas vezes por semana. Os estudantes já utilizavam o AVA Moodle como repositório de textos publicados pelos professores, mas não tinham tido experiência em projetos de intercâmbio com outra turma.

A CRIAÇÃO COLABORATIVA DA VIDEOCARTA BRASILEIRA

Conhecer uma cidade, ou mesmo pessoas de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, ou Denton, no Texas, pode ser mais fácil e rápido por meio da nova socialização das imagens possibilitada por sites de busca ou redes sociais e até mesmo pelo acesso a câmeras de vigilância na internet. No entanto, o que se quer ressaltar é o caráter singular de se conhecer uma cidade e um colega de curso pelo olhar de um sujeito-autor que escolhe intencionalmente imagens, sons e palavras, organizando-as como linguagem, numa criação estética. Um sujeito-autor discursivo e social que tem dentro de si a latência da intencionalidade é interessado e, por isso, recorta, seleciona e estiliza para se comunicar por meio de um enunciado. Uma história contada por um ser/sujeito que em um movimento exotópico se distancia para rever, perceber/apreciar/analisar o que para ele se tornou naturalizado pela rotina e já não ensina mais, dando-lhe novo acabamento (provisório).

A proposta de criação de uma videocarta, cujos destinatários eram estudantes do mesmo curso, tinha por objetivo realizar o primeiro contato com os norte-americanos e apresentar o grupo brasileiro e seu contexto. Atendendo às regras estabelecidas pelas professoras, os estudantes organizaram um roteiro. Um momento de escolhas, uma luta de forças, de discussões, de uma vontade de autoria, de olhar com distanciamento para emoldurar discursos e personagens que atuariam na videocarta. No entanto: que mensagem a videocarta levaria aos estudantes norte-americanos? Que estilo adotaríamos? Que imagens produziríamos? O que faz sentido para o grupo brasileiro faria também para o grupo norte-americano?

As discussões dos catorze estudantes brasileiros eram, predominantemente, no sentido de fugir do estereótipo construído pela mídia de massa sobre Porto Alegre - e mesmo sobre o Rio Grande do Sul - como o gaúcho de bombacha, que toma chimarrão e come churrasco, considerando que três estudantes eram vegetarianas naquele grupo.

Apresentada a proposta da produção da videocarta, alguns estudantes tomaram a frente para dar ideias de como proceder: Mateus⁶, compositor de músicas tradicionalistas, ofereceu-se para compor a trilha sonora; Júlia, produtora profissional de vídeos, prontificou-se a fazer a edição final. Elyan, artista e ativista cultural, disse que escreveria um texto para ser narrado; Rebecca, que cursava a segunda licenciatura, disse que gostaria de narrar o texto evidenciando o sotaque gaúcho. Eliane e Cerice ficaram responsáveis por traduzir os textos da narração para inglês. Ao fim do encontro, ficou acordado entre todos, que seriam captadas imagens do cotidiano, cientes que essa forma de captação acarretaria diferenças de qualidade de imagem. Sobre isso, ressaltaram que poderia gerar um problema técnico, mas não seria um problema estético. Na semana seguinte, cinco estudantes trouxeram vídeos. Tereza apresentou um vídeo publicado na internet para a turma como ponto de partida. Nesse vídeo, “Move”⁷, quatro universitários viajam por dezesseis países e montam um único vídeo com uma sequência de múltiplos cenários por eles visitados.



Move Rick Meik - Disponível em: <<https://vimeo.com/27246366>> Acesso em 12 Abr 2017.

6 Os nomes dos sujeitos foram substituídos por pseudônimos, adicionando a sigla da instituição como um sobrenome a qual eles pertencem. Todos os participantes concordaram, por meio de um consentimento informado, em participar da pesquisa, e cederam o direito ao uso de sua imagem bem como suas imagens produzidas para fins de desta pesquisa. No caso dos estudantes norte-americanos, o projeto foi aprovado pelo comitê de ética da UNT.

7 Move Rick Meik - Disponível em: <<https://vimeo.com/27246366>> Acesso em 12 Abr 2017.

Tereza pensou que poderiam se apropriar daquela estética para a apresentação dos participantes na videocarta. Cerice trouxe para o grupo a sugestão de incluir trechos do vídeo “Porto Alegre de Brinquedo⁸”. Todos concordaram com as ideias.



Porto Alegre de Brinquedo Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KXsDmfvpijw>> de Alexandre Alaniz e Luís Carlos Vaccaro. Acesso em 04 Mar 2018.

Júlia saiu na frente: sugeriu que a turma fosse dividida em três grupos para realizar as filmagens externas. Logo, cada estudante fez a escolha do cenário para a cena em que eles apareceriam no vídeo. Entre as escolhas, estavam algumas das fachadas históricas do conjunto de arquitetura neoclássica da cidade de Porto Alegre, tais como as do Mercado Público, a do Colégio Militar e a da Casa de Cultura Mário Quintana, bem como a obra de arte pública “Olhos Atentos”, de José Resende, a paisagem da orla do Rio Guaíba e o Parque da Redenção. Este último foi escolhido como cenário de três participantes. O Instituto de Artes foi escolhido por Taiana e Cerice, e a própria sala de aula foi o cenário para Valter.



Frames da Videocarta Brasileira - Porto Alegre, 2013. Fonte: do autor

É possível perceber os enunciados estéticos implicados nos cenários escolhidos pelos estudantes brasileiros. A fachada do Museu de Artes do Rio Grande do Sul – MARGS – faz parte do primeiro e do último quadro da cena da introdução do vídeo, como cenário

8 Porto Alegre de Brinquedo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KXsDmfvpijw>> de Alexandre Alaniz e Luís Carlos Vaccaro. Acesso em 04 Mar 2018.

a caminhada do Félix. A cena teve o objetivo de dar um certo acabamento ao enunciado: ela inicia e finaliza a introdução do vídeo com a apresentação dos catorze participantes do projeto. Cada estudante caminha aproximadamente dez passos ao encontro da câmera, e o cenário vai mudando. A cada mudança de participante muda novamente o cenário.

Na sequência, o vídeo segue mostrando uma vista aérea de Porto Alegre e começamos a escutar Rebecca narrando. Os autores da videocarta brasileira, em um exercício exotópico, afastaram-se do autor-pessoa, do sujeito físico, para ocupar o lugar de autor-criador, um sujeito social, não físico. Bakhtin(2011) fala da necessidade do artista em ocupar uma posição firme fora de si mesmo, e encontrar-se com o autor-artista investido de autoridade que vence o artista-homem. Faraco (2011, p. 4) diz que “[...] mesmo a narrativa autobiográfica exige um autor-criador com excedente de visão”.

A proposta era uma produção coletiva; os sujeitos envolvidos necessitaram se deslocar, posicionar-se fora dos limites do vivido, tornar-se outro em relação a si mesmo, ao incluir suas próprias imagens no vídeo, precisaram olhar-se com certo excedente de visão em um exercício de alteridade. Só assim puderam dar um relativo acabamento ao vivido, como bem lembra Bakhtin (1990, p. 15).

A introdução da videocarta tem a duração de 33 segundos. As imagens das manifestações de 2013 nas ruas de Porto Alegre foram incluídas a partir do conteúdo do texto escrito por Elyan, que abordava questões sociopolíticas importantes no universo artístico local.



Frames da Videocarta Brasileira - Porto Alegre, 2013. Fonte: do autor

Na edição final, Júlia utilizou o programa Final Cut (editor de vídeo) para editar as imagens de Karina e de Valter. Júlia trabalhava com uma ideia de acabamento exigida pelo mercado profissional, enquanto os outros estudantes tinham o desejo de produzir algo autoral. O texto de Elyan servia de roteiro e, quando apresentado ao grupo, foi possível perceber um desconforto por parte de Júlia e Rebecca.

Júlia e Elyan estavam engajados e disputavam, mais do que outros estudantes, as decisões éticas e estéticas para aquela videocarta. Júlia tinha a intenção de realizar um vídeo no estilo publicitário, com cenas populares e pontos turísticos da cidade, com os times de futebol, a partir de vídeos já disponibilizados no Youtube, enquanto o roteiro de Elyan narrava cenas problemáticas do contexto local. Elyan defendia um conceito próximo à videoarte, com tomadas no estilo de documentário, com informações sobre o número da população e a localização geográfica. No entanto, na hora da edição final, as dificuldades e a falta de tempo para padronizar o formato do montante de arquivos produzidos pelos estudantes fez com que Júlia descartasse muitas das imagens autorais e decidisse considerar os temas da narração ilustrando-os com imagens já disponíveis no Youtube; essas já estavam no formato exigido pelo software. Quando o vídeo ficou pronto, Elyan deixou a sala de aula e enviou um e-mail à professora responsável pelo projeto dizendo: “Fiquei muito decepcionado com esse grupo de aspirantes a professores/artistas que não querem se posicionar e que acham relevante falar sobre futebol num vídeo que tinha tudo para ser uma obra de arte, enfim, só posso participar se for assim, à distância, via Moodle” (via e-mail, Elyan). Elyan desistiu de participar do Projeto e Júlia, na semana seguinte, assistindo à versão final, que manteve o texto escrito por Elyan, comenta: “As imagens não dialogam com o texto narrado”.

O diálogo na concepção de Bakhtin não exclui uma possível harmonia ou compreensão mútua, mas é principalmente lugar de tensões, uma “arena de vozes”, “[...] um campo de luta, de confronto entre diferenças, estando seu aspecto principal no fato de que somos seres relacionais, seres que vivem e se constituem nas relações uns com os outros, que se formam nos diálogos que travamos ao longo da vida” (SOBRAL, 2008, p. 222).

No momento de recortar imagens do mundo real, os estudantes escolheram os acontecimentos que eles tinham testemunhado, tais como o cartaz da casa do estudante - “cachaça a 1 real” -, instaurando-se uma dimensão ética, “[...] porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (BAKHTIN, 2011, p. 21). Ao recortarem do cotidiano cenas de repercussão nacional e internacional na mídia, organizá-las e modelá-las para incluir

na videocarta, os estudantes realizaram um movimento exotópico, isto é, um movimento de alteridade, de distanciamento dos fatos e passaram a ver, a partir disso, pelos olhos do outro sem ser o outro. Com isso, deram a eles um acabamento estético, produzindo não somente uma videocarta, mas também um objeto estético.

A videocarta do grupo da UFRGS opera como objeto estético a partir do momento em que podemos considerá-la enunciado concreto aberta ao diálogo, um convite à participação do interlocutor. Uma construção sócio-histórico-cultural que reflete e refrata, entre muitas outras coisas, as relações de poder, a(s) cultura(s), as formas de cognição e de fruição estética existentes no contexto dos sujeitos brasileiros.

Além das cenas dos protestos, os estudantes explicitaram no vídeo o processo da produção da videocarta, mostrando cenas deles próprios refletidos no espelho, a utilização dos dispositivos móveis na captação das imagens, o mundo real, o “como” foi feito. As imagens divergem na qualidade ao longo do vídeo, reforçando o processo autoral da produção.

O descontentamento com o mau estado das calçadas para pedestres e a insuficiência das vias públicas para os ciclistas emergiu na narrativa da videocarta, bem como a preocupação com a falta de conservação do prédio histórico do Instituto de Artes. Além dos aspectos estruturais e de mobilidade urbana, comentou-se sobre a forma de ingresso nas universidades públicas e gratuitas no Brasil, em específico na UFRGS, em que, segundo eles, não é democrática, privilegiando estudantes oriundos de instituições privadas de ensino onde são melhor preparados para o ingresso. Aos 4 min e 50 s do vídeo, imagens de arte pública local e da arquitetura do Museu Iberê Camargo finalizam o vídeo com os créditos dos autores e a voz de Júlia convidando os interlocutores: “Pode vir!”

A conclusibilidade do enunciado se dá com a voz de Júlia ao dizer - “Pode vir!” - e a tela escurecendo com o efeito de *fade in*, passando os créditos ao final do vídeo e abrindo para respostas e reverberações no fórum de discussões. O grupo brasileiro disse tudo para aquele momento ou sob dadas condições. “Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado.” [...] Essa conclusibilidade é específica e determinada por categorias específicas: [...] alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 280).

De acordo com o dialogismo de Bakhtin, o processo de criação se completa quando dialoga com o mundo, com o “outro”. No enunciado verbo-áudio-visual, isto é, na videocarta, o compartilhamento de imagens das cidades, das universidades e dos participantes foi o elo com o “outro”, os norte-americanos.

O ACOLHIMENTO DA VIDEOCARTA BRASILEIRA NO CONTEXTO NORTE-AMERICANO

Os efeitos de som, tais como a música instrumental que pode ser ouvida ao fundo da narração, competem pela atenção do interlocutor com os movimentos da câmera, que ora mostra tomadas que se movimentam de baixo para cima, ora no sentido da esquerda para direita em 180 graus. Enquanto as imagens sofrem cortes e ganham velocidade de transição, possibilitados pelos programas de computação, os efeitos de sentido são ativados pelas imagens aéreas do vídeo “Porto Alegre de Brinquedo”, que é inserido na narrativa visual em três momentos, promovendo o sentido de continuidade.

Ao clicar/abrir na/a videocarta brasileira, os estudantes norte-americanos deram início ao processo ativo responsivo que podemos situar na perspectiva ético-estética.

Na videocarta brasileira, é possível observar citações literais, casos de intertextualidade a partir de recortes de cenas do vídeo “Porto Alegre de brinquedo”. O sotaque gaúcho evidenciado na narração de Rebecca lembra, por meio de uma citação indireta, o estilo de documentário. O estilo contemporâneo de produção da videocarta caracteriza-se pela utilização de remix de imagens, a apropriação de vídeos já publicados na internet, na composição dos 5 min 12 s de vídeo. A voz de Rebecca, que narra o texto escrito por Elyan in off, não reitera o que está sendo mostrado nas imagens. Há um descompasso entre texto narrado e imagens mostradas. O conceito de polifonia pode ser entendido a partir das vozes em luta de forças. Entende-se o conceito de polifonia como um conjunto de vozes equipolentes em interação. Há várias vozes no vídeo, a imagem é uma voz e a narração é outra e todas as citações são outras vozes dentro do mesmo vídeo. No vídeo há divergência entre todas elas. A imagem aérea da cidade de Porto Alegre não é reiterada pela narração que fala sobre chimarrão e sobre personalidades construídas a partir de dois times de futebol.

O uso de cartazes da casa do estudante brasileira anunciando a “cachaça por um real”, promovendo a venda da bebida dentro dos próprios alojamentos estudantis, não reverbera nas publicações dos norte-americanos. Podemos entender a não reverberação destes enunciados pela perspectiva da diferença cultural existente entre os dois grupos. Bakhtin (2011, p. 272) fala sobre uma “[...] compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. Na videocarta há variadas condições, tais como a entonação, a situação social determinada que afetou o sentido, bem como um conteúdo ideológico expresso nos signos compartilhados. Signos que resultam “de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN, 2012, p. 45).

O acolhimento das videocartas ocorreu em um movimento de alternância entre sujeitos e linguagens. Tivemos um enunciado verbo-áudio-visual, a videocarta brasileira (UFRGS) que foi remetida aos sujeitos norte-americanos (UNT). Eles, por meio da linguagem escrita, nos fóruns, responderam à videocarta; os sujeitos-autores da videocarta brasileira tiveram acesso pelo AVA a essas respostas, alimentando a cadeia dialógica. A utilização de múltiplas linguagens dialogando dentro do ambiente virtual mostrou as oportunidades ampliadas de comunicação possibilitadas pelas linguagens e pelos meios.

Os efeitos de sentido reverberaram nos fóruns de discussão. Logo após ser publicada no fórum, treze réplicas foram postadas pelo grupo norte-americano da UNT, três delas enviadas pela professora norte-americana. Os interlocutores tornaram-se co-produtores de sentido ao publicarem no fórum suas respostas, percepções, considerações sobre a videocarta, que agora não é mais apenas um vídeo, é um complexo de criação coletiva, que agrega os vídeos e os comentários publicados sobre ela nos fóruns. Nessa criação coletiva, brasileiros e norte-americanos se tornaram coautores num jogo equipolente de vozes, criando um sentido polifônico. Kissi (UNT), após assistir à videocarta brasileira, postou no fórum: “Minha parte favorita do vídeo é quando cada um de vocês está no elevador (espelho) e eu posso ver cada reflexo. Isso deixa o vídeo muito autoral”. Juliane (UNT) responde à videocarta do grupo da UFRGS:

[...] ouvir o Português foi bom, tentei entender através do espanhol, que eu sei. Eu particularmente gostei de como vocês incluíram cada participante caminhando em direção à câmera e no elevador. Esta foi uma maneira muito legal de nos apresentar sem falar com a câmera. Eu também gostei do material com a gravação de telefone celular e nos mostrou parte do seu processo. Algumas das imagens que você usou é tão interessante e eu gostaria de saber como elas foram feitas. Muitas das imagens aéreas têm distância focal curta e algumas cenas são borradas (fora de foco), enquanto outros estão em foco. São filmagens muito atraentes. Foram vocês mesmos que filmaram? Estou muito impressionada com o seu vídeo! Grande trabalho! (Juliane, UNT).

Há uma construção da consciência de si através do olhar e da palavra alheia - como Bakhtin nos instiga a pensar. Juliane demonstra compreender e conhecer o código quando questiona sobre a distância focal nas imagens aéreas da videocarta:

[...] a inclusão de certas informações e imagens, em particular sobre os protestos em relação ao evento Copa do Mundo e às dificuldades com o tráfego. Vocês poderiam ter apenas nos mostrado aspectos positivos da sua cidade, mas vocês optaram por incluir algumas de suas preocupações, ansiedade e as incertezas. Esta é uma visão muito realista de sua cidade e do ambiente em que vocês estão trabalhando e como vocês dizem, um fator motivador na produção artística (Juliane, UNT).

O que se pôde perceber nos posts de Juliane (UNT) são os efeitos de sentido provocados pelo enunciado em forma de videocarta. [...] Eu acho tudo o que vocês estão fazendo com arte digital muito interessante, construindo **pontes entre espaços e realidades é uma meta interessante**. [grifos nossos] (Sam, UNT).

Sam (UNT) acolhe a videocarta brasileira dando-lhe um acabamento, responde às preocupações que também são suas como futura arte-educadora. Enuncia anunciando, questionando e alimentando a cadeia dialógica. Ela reitera o assunto abordado na videocarta da UFRGS sobre a falta de material didático de arte nas escolas e o alto custo dos livros de arte, e finaliza o enunciado com um novo questionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto examinamos um caso particular de comunicação, uma videocarta produzida coletivamente por um grupo de estudantes brasileiros participantes de um projeto de intercâmbio/colaboração acadêmico. No processo de criação coletiva de uma videocarta brasileira, endereçada a estudantes norte-americanos, foi possível identificar os processos de autoria nas negociações éticas e estéticas realizadas pelos participantes. O

conteúdo ideológico, apresentado nas imagens dos cartazes das manifestações de 2013 incluídos nessa videocarta, e as críticas dos estudantes quanto ao sistema de ingresso na universidade pública no Brasil, expondo o contexto social vivido por eles.

A videocarta brasileira operou como um suporte expressivo na relação entre os enunciados, uma voz coletiva construída a partir de outros enunciados (legendas, trilha sonora, imagens estáticas e em movimento). Nesse projeto ela foi um disparador da discussão e um facilitador da comunicação, indispensável para o andamento do Projeto Aprendi 2.0.

Os valores ideológicos assumidos pela autoria coletiva do grupo brasileiro, ao se apropriar de imagens, músicas, falas e textos, organizaram e transformaram a videocarta em um objeto estético com interpretações de mundo, aberto ao diálogo, dando início à corrente dialógica.

Por meio de signos imagéticos, verbais e sonoros, sincronizados ou não, a videocarta apresentou vozes sociais que anunciaram/denunciaram o abuso e o descaso do estado brasileiro e a banalização da vida, que estiveram ali presentes na obra-discurso, objetivadas na imagem da videocarta brasileira. Por fim, foi no fórum de discussão do AVA que as diferentes linguagens dialogaram. A linguagem escrita respondeu/complementou/discordou da linguagem audiovisual.

Os estudantes ocuparam um lugar de geradores de conteúdo midiático e de produtores de cultura, construindo novas dimensões da cultura a partir de uma alteridade que se construiu numa trajetória plural, visual e pedagógica. Se por um lado a autoria dependeu, sem dúvida, de um sujeito coletivo e do encontro com o interlocutor para produzir sentido, por outro lado, é inegável o peso da atitude e das escolhas desse autor-criador (coletivo). Na contemporaneidade, a assunção da autoria depende de uma atitude ético-estético-política que o autor-criador assume a partir de suas escolhas.

O discurso sobre a estética continua sendo continuamente formulado na contemporaneidade; no entanto, muito sem considerar as contribuições de Mikhail Bakhtin. Suas contribuições são no sentido da necessidade de duas percepções ativas e conscientes, que não coincidem para que ocorra a experiência estética. Tem-se nela um

fator incontornável: a presença de um interlocutor, exteriormente situado. Esperamos, com esse texto, problematizar a necessidade do “outro” na atividade estética – como proposto por Bakhtin.

REFERÊNCIAS

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. In: **Revista informática na educação**, Porto Alegre, v.11, nº.01. jan/jun. 2008. pp. 91-104.

BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, nº 02. jul./dez. 2013. pp. 43-66.

FARACO, Carlos A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, nº. 1. jan./mar. 2011. pp. 21-26.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no Mundo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

GODARD, Jean Luc. **Letter in Motion**. Disponível em: <https://vimeo.com/102328968> acesso em: 25 fev 2018.

HAYNES, Deborah. J. Bakhtin and the Visual Arts. In: SMITH, P. & WILDE, C. **A Companion to Art Theory**. Oxford; Malden, MA: Blackwell, 2002. pp. 292-302.

MACHADO, Paulo C. **A civilização da imagem**: reflexões sobre outras língua(gens) e seu espaço na educação escolar. 2013. Disponível em: <https://2eeba.wordpress.com/> Acesso: 12 jun 2017.

MACHADO, Arlindo. **A Arte do Vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. A. **O sujeito na tela**: Modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: Brait, B (org.). **Bakhtin – conceitos-chave**. São Paulo: Contexto; p. 151-166. 2005.

_____, Irene. **Inacabamento como modelo artístico de mundo**. Revista Bakhtiniana - São Paulo v.1 nº3, 2010.

MAIO, Ana Z. **Um modelo de núcleo virtual de aprendizagem sobre percepção visual aplicado às imagens de vídeo**: análise e criação. Tese de doutorado, UFSC, Florianópolis, 2005. 223 p.

MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

SOBRAL, Adail. O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **Revista SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 11/1, jul. 2008. pp. 219-235

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

À MARGEM DA POLÍTICA; À MARGEM DA IMAGEM. UM ENSAIO SOBRE A *IMAGEM MARGINAL* DE OZUALDO CANDEIASSissi Valente Pereira¹

Resumo: O presente artigo propõe uma análise sobre os usos dos procedimentos narrativos adotados por Ozualdo Candeias no filme *A Margem* (Ozualdo Candeias, 1967) com o objetivo de identificar, por meio da ideia de uma *imagem marginal*, as formas como este autor estabelece um universo imagético marginalizado no qual subsistem seus personagens. Para tanto, será feita uma inter-relação entre a ideia de marginalidade presente na narrativa, e que compõe seus personagens, e a ideia de marginalidade de forma mais ampla, que perpassa o meio social de indivíduos excluídos, bem como o meio cultural do período, no qual artistas ditos marginais se posicionaram às margens do sistema para elaborar suas obras. Considera-se que, por meio deste filme, Candeias se insere nos debates críticos sobre as vicissitudes do seu tempo, discutindo a posição social de indivíduos apartados, por meio da marginalidade estética composta em sua narrativa cinematográfica, vista aqui de forma entrelaçada aos conceitos de marginalidade social e cultural.

Palavras-chave: Ozualdo Candeias. Marginalidade. Cinema Marginal.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná, Mestra em História pela Universidade Federal de Santa Catarina e Professora Substituta no Departamento de História da UFPR. Desenvolve pesquisas sobre Cinema Experimental e Cinema Marginal brasileiro.

AT THE MARGIN OF POLITICS; AN ESSAY ON THE *MARGINAL IMAGE* BY OZUALDO CANDEIAS.

Sissi Valente Pereira

Abstract: This article proposes an analysis of the uses of the narrative procedures adopted by Ozualdo Candeias in the film *A Margem* (Ozualdo Candeias, 1967) in order to identify, through the idea of a marginal image, the ways in which this author establishes an imaginary universe marginalized in which its characters subsist. In order to do so, an interrelation will be made between the idea of marginality present in the narrative, which composes its characters, and the idea of marginality in a broader way, that permeates the social environment of excluded individuals, as well as the cultural environment of the period, in which so-called marginal artists positioned themselves on the margins of the system to elaborate their works. It is considered that, through this film, Candeias is inserted in the critical debates on the vicissitudes of his time, discussing the social position of separated individuals, through the aesthetic marginality composed in his cinematographic narrative, seen here in a way intertwined with the concepts of social and cultural marginality.

Keywords: Ozualdo Candeias. Marginality. Marginal Cinema.

Sou, se não me engano, daqueles que acham que o cinema é uma coisa muito séria e de custo muito alto, para que se faça dele somente um espetáculo, sem outras consequências. Acho que ao espetáculo se deve acrescentar uma outra qualquer dimensão, e a dimensão, a meu ver, é o homem. Coloquei os meus personagens num plano narrativo – quase onírico, com a intenção e a pretensão de me fazer entendido por aqueles que podem ou poderiam fazer algo para anular sua marginalização.
Ozualdo Candeias, Revista Filme Cultura, 1968.

Em 1967, Ozualdo Ribeiro Candeias² lança seu primeiro filme de longa-metragem, intitulado *A Margem*. Aclamado pela crítica, ganhador do prêmio INC de melhor direção, melhor atriz coadjuvante (para Valéria Vidal) e melhor trilha sonora (para o trio de jazz *Zimbo Trio*), o filme se propõe a traçar os percursos de dois casais e seus encontros e desencontros, em torno das margens do rio Tietê, onde indivíduos sobreviviam em meio à pobreza e ao lixo. Sob uma atmosfera onírica, utilizando-se de procedimentos narrativos não convencionais, Candeias apresenta personagens marginais como protagonistas, num universo imagético quase fantástico, mas que desvela uma realidade de extrema pobreza e exclusões. Os personagens de *A Margem* – dois homens e duas mulheres – vivem simbolicamente presos às margens do rio Tietê (pois não há lugar para eles na cidade). Sob uma suposta redenção final, o filme se organiza na forma de distopia, pois propõe a realização da felicidade, representada pela união dos dois casais, somente após a morte.

Este artigo propõe uma análise sobre os usos dos procedimentos narrativos adotados por Candeias³ para compor uma espécie de universo marginal, no qual subsistem seus personagens. Será feita uma inter-relação entre a ideia de marginalidade presente na narrativa, e que compõe seus personagens, e a ideia de marginalidade de forma mais

2 Ozualdo Candeias foi um dos principais cineastas atuantes no chamado *Cinema da Boca do Lixo*, região central de São Paulo e também núcleo cinematográfico. Realizou dez longas-metragens de ficção, seis documentários, onze curtas-metragens e dois filmes de média duração, além de extensa produção de vídeos e participações como ator em diversas produções, entre as décadas de 1960 e 1980.

3 Nas últimas décadas foram realizados alguns estudos pormenorizados sobre a obra deste cineasta, como os trabalhos de Fábio Raddi Uchôa (citado neste artigo), Angela Aparecida Teles e o de Alessandro Constantino Gamo. Angela Teles, por meio da ideia de uma *estética da precariedade*, problematiza em sua tese de doutorado as fronteiras entre o mundo urbano e rural apresentadas na obra de Ozualdo Candeias (TELES, 2006). Alessandro Gamo, em sua dissertação de mestrado, trata da característica de transitoriedade e inconsistência das personagens de Ozualdo Candeias nos filmes *Manelão*, *O Caçador de Orelhas* (1982), *Meu nome é Tonho* (1969) e *O Vigilante* (1992), estabelecendo relações com o gênero *western spaghetti* e *A Margem* (1967) e *As Bellas da Billings* (1987), relacionando a afinidade de seus personagens a uma esfera estética composta pelo lixo (GAMO, 2000).

ampla, que perpassa o meio social de indivíduos excluídos, bem como o meio cultural do período, no qual artistas ditos marginais se posicionaram às margens do sistema para elaborar suas obras.

No filme *A Margem*, uma misteriosa mulher, chegada numa barca pelo rio Tietê, transmite pelo olhar aos quatro personagens uma espécie de anunciação. Eles iniciam a partir daí seu processo de deambulação, um caminhar sem rumo definido, em que vão deflagrando os espaços vazios e estáticos da várzea, tomados em contraste à imagem imponente da cidade de São Paulo. Os personagens⁴ – Horácio, um ex-burguês de trajes surrados, e Ponciana, mulher negra e prostituta; Laura, uma vendedora ambulante e João, homem aparentemente louco e inocente – buscam no amor um sentido maior para suas vidas errantes. Seus desencontros constantes são flagrados pela subjetividade do plano-ponto-de-vista, transmitindo ao espectador uma série de sentimentos confusos e conflitantes. O recurso é utilizado quando o cenário é a margem do rio. Distintamente, na caracterização da cidade de São Paulo, o plano predominante é o plano objetivo, e a presença dos personagens é solitária e fantasmagórica. Ao final de seu percurso, a violência ou a indiferença impostas pela cidade os expulsa de volta à margem, onde morrem em circunstâncias fortuitas. A misteriosa mulher, que personifica a figura da Morte, viera para carregar as quatro almas que, reunidas na barca, abandonam finalmente as margens do rio. Aqui, a suposta redenção do filme, a partir de uma organização que pressupõe um *telos* – a anunciação do destino dos quatro indivíduos pela mulher misteriosa que desencadeia o comportamento errático das personagens –, é falsa, pois não aponta para a realização, mas sim para a morte.

Como define Ismail Xavier, o cinema nacional, entre 1968 e 1969, teria sofrido uma crise em seu sistema de organização narrativo, que adotou para si “uma antiteleologia como princípio organizador da experiência” (XAVIER, 2012, p. 35). Caracterizada pela negação de vias de salvação ou redenção, observadas nas obras cinemanovistas, esta desorganização das narrativas em direção a uma antiteleologia teria como ponto de partida o Golpe de 1964,

4 As informações sobre os nomes dos personagens presentes neste texto foram retiradas do roteiro original do filme, examinado na Cinemateca Brasileira. No filme, que possui raros diálogos, os personagens não são nominados, porém, optei por utilizar seus nomes aqui, para que sua identificação fique mais fácil ao longo do texto.

momento de revisão dos projetos esquerdistas nas artes nacionais que antes se pautavam pelo mote da conscientização da plateia. Ozualdo Candeias, já em 1967, portanto, antes do auge da crise apontado por Xavier, negava a perspectiva teleológica redentora para apresentar um universo desorganizado e fragmentado, no qual personagens e espectador se confundem sob o olhar subjetivo da câmera. Desta forma, queremos propor que este cineasta subverteu o uso de procedimentos narrativos cinematográficos para compor um universo marginal, sob a perspectiva de um autor marginal, produzindo a partir de um espaço marginal e, criando assim, o que chamaremos aqui de *imagem marginal*.

Pretendemos, portanto, traçar considerações em torno da ideia de marginalidade social, cultural e imagética, bem como de suas possibilidades de entrelaçamento, em torno do estudo do filme *A Margem*, em busca desta marginalidade da própria imagem. Para tanto, nos colocamos a pergunta: *o que é ser marginal?*

ENTRE A MARGINALIDADE POLÍTICA E A MARGINALIDADE ESTÉTICA

Frederico Coelho ajuda-nos a entender as formas assumidas pela ideia de marginalidade no Brasil, em fins da década de 1960. Para o autor, o termo marginal passou a se relacionar com determinada produção artística e intelectual do período, expressa nas obras finais de Glauber Rocha, nas manifestações tropicalistas da música popular, na nova imprensa representada pelo *Pasquim* e nos filmes de cineastas como Ozualdo Candeias, Rogério Sganzerla, entre outros (COELHO, 2010, p. 197-198).

Primeiramente o autor nos coloca as seguintes questões: por que tais autores investiram parte de suas obras em temas e estéticas não reconhecidas e pouco toleradas socialmente? Por que buscaram nos morros ou na vida de ladrões os temas e representações de uma proposta estética transformadora da sociedade? (COELHO, 2010, p.197) Entender o porquê desta associação entre tema e estética marginais, que gerou uma determinada cultura marginal, ajuda-nos a entender a assunção da marginalidade como uma posição estética e política ativa: para estes artistas, negar-se a fazer parte da norma, pôr-se à margem, significava assumir uma posição engajada:

O que deve ser entendido é a diferença entre ser *passivamente* marginalizado em um determinado espaço de ação social e *estar estrategicamente* se colocando à margem do que acontece nos canais ditos 'normais', negando-se a fazer parte destes, com o intuito de efetivar práticas. (COELHO, 2010, p. 207).

Coelho acentua ainda o caráter polissêmico do termo marginal⁵, associado tanto ao indivíduo desajustado culturalmente, quanto ao imigrante, ao desempregado crônico, ao trabalhador informal, ao morador da periferia:

o trabalhador brasileiro que não tivesse posição fixa no mercado formal de trabalho ou dependesse de sua mão de obra física para viver passava a ser *marginal* em relação ao sistema econômico hegemônico. Passava não só a fazer parte da "periferia", como a ser legitimado sociologicamente como excluído. Numa economia de mercado implementada a ferro e fogo em um país de desigualdades sociais como o Brasil, aqueles que não conseguiam se "integrar", se "incluir", ou atingir o "centro" eram legitimamente marginais, no sentido de não fazerem parte da esfera da normalidade econômica e social. (COELHO, 2010, p. 212-213).

O marginal, portanto, é aquele que, socialmente, politicamente ou culturalmente ora põe-se, ora é colocado à margem de uma dada normalidade, seja por escolha engajada – para expressar um não pertencimento a uma norma excludente –, seja por personificar a exceção à regra social, por fazer parte de um contingente populacional que não se encaixa no equilíbrio pretendido pelo progresso: aquele que deflagra a falha teleológica do progresso contínuo e sem contradições. A figura do marginal, seja ele o indivíduo política ou culturalmente atuante, seja ele o indivíduo excluído socialmente, encerra em si contradições latentes de uma realidade controversa. O indivíduo estigmatizado é o protagonista da cultura marginal – no caso, por exemplo, dos personagens do filme de Ozualdo Candeias –, pois encerra em sua própria existência a falha do sistema que o exclui. Ele foge à norma, pois a norma não o contempla. Sendo, portanto, representado a partir de uma lógica imagética que não pode servir-se da norma (cinematográfica) para pô-lo como protagonista.

Edmundo Coelho, em seu estudo sobre criminalidade (COELHO, 2005, p. 255-288), aponta dois caminhos que relacionam a marginalidade e a criminalidade. Para o autor, a *marginalização da criminalidade* "consiste em imputar a certas classes de comportamento, probabilidades elevadas de que venham a ser realizadas pelo tipo de indivíduo socialmente

5 Frederico Coelho se apoia no estudo da antropóloga estadunidense Janice Perlman, que pesquisou a associação entre a ideia de marginalidade e condições precárias de moradia em quatro favelas cariocas, entre 1968 e 1969. (COELHO, 2010, p. 210-213).

marginal ou marginalizado” (COELHO, 2005, p. 286). Ou seja, são criados socialmente mecanismos pelos quais se tornam altas as probabilidades de que os marginalizados cometam determinados tipos de crimes, ou tipos de comportamentos desviantes e que sejam conseqüentemente penalizados; bem como, num sentido inverso, reduzem-se as chances de que grupos de status socioeconômicos mais altos cometam os mesmos crimes ou que sejam penalizados por suas ações ilegais, comumente não consideradas como crimes, apesar de ilegais. Já a *criminalização da marginalidade* se dá na medida em que há uma predisposição a se considerar criminoso aquele que é marginal, antes mesmo que tenha cometido algum ato ilícito. Ou seja, marginaliza-se o crime, à medida que são considerados crimes determinados atos cometidos por marginalizados sociais e criminaliza-se a marginalidade, considerando criminosos os marginais, somente por sê-lo. Desta forma,

não importa muito o que o marginalizado faz ou deixa de fazer, pois, no momento em que ele é estigmatizado como um criminoso potencial, começam a ser acionados os mecanismos legais (polícia, tribunais, júris e autoridades penitenciárias) que farão com que a profecia se auto-realize.” (COELHO, 2005, p. 286).

Percebe-se que ambos os conceitos se complementam e encerram o indivíduo marginal em um ciclo fechado: criminaliza-se a marginalidade e esta, por ser crime, é penalizada com a marginalização.

Michel Foucault, ao historicizar e problematizar os mecanismos de controle social de indivíduos desviantes, estabelece a substituição do modelo medieval de exclusão de leprosos pelo modelo de inclusão do pestífero, a partir do século XVIII, como o modelo de controle social e político adotado pelas sociedades ocidentais modernas. Enquanto a rejeição da lepra se constituía como uma política de distanciamento e isolamento de indivíduos num mundo exterior, o controle de pestilentos se baseava na sujeição de indivíduos sob um patrulhamento constante, um policiamento minucioso de quarentena. No modelo da peste, não se trata de excluir indivíduos, mas de fixar para eles um lugar pré-determinado, de onde serão patrulhados, observados, classificados. A reação à peste, portanto, seria uma medida de inclusão, na efetivação de “um poder que não age pela separação em grandes massas confusas, mas por distribuição de acordo com individualidades diferenciais.” (FOUCAULT, 2001, p. 60). Uma vez que esse modelo de inclusão cria ainda a perspectiva da exclusão,

sob o viés da assimilação e diferenciação dos corpos, pode ser relacionado à ideia de margem e marginalização, à medida que estar à margem sob a sujeição do Estado é como estar incluído sem de fato pertencer a este ordenamento social. Giorgio Agamben, ao se referir aos estudos *foucaultianos* em torno do conceito de biopolítica, acrescenta que o estado de exceção dentro do qual o indivíduo era, ao mesmo tempo, excluído e capturado pelo ordenamento (como no modelo da peste), teve suas fronteiras diluídas nas sociedades contemporâneas. Desta forma, a exceção da sujeição (delimitação de indivíduos em quarentena) se torna a regra e os espaços de exclusão/sujeição, ao mesmo tempo em que perdem suas fronteiras definidas, expandem-se para todos os lugares (AGAMBEN, 2012, p. 16). Inseridos no ordenamento jurídico, os indivíduos marginais na modernidade usufruem do controle social, sem de fato usufruírem do direito à vida pública. Sua presença na sociedade não é oficialmente proibida, mas veladamente não permitida. Estão assim, incluídos num sistema de exclusões, marginalizados sob o controle da lei, estigmatizados como criminosos potenciais, cuja vida pode ser eliminada sem que este ato se constitua crime, sob a lógica da biopolítica.

Dadas estas reflexões, nossa análise considera que Ozualdo Candeias, por meio de seu longa-metragem de estreia, o filme *A Margem*, se utiliza de mecanismos de representação desta ideia de marginalidade, partindo de uma postura marginal, que escolhe para si o lugar de exceção da norma, para problematizar a própria anormalidade (no sentido de desvio, que se opõe ao padrão). Candeias realiza este intento assumindo estrategicamente esta postura marginal, da forma como teoriza Frederico Coelho, ao se utilizar de maneira alternativa e até subversiva, de procedimentos da linguagem cinematográfica, para produzir significados diversos:

Se vou tratar, por exemplo, de um marginal, tenho que levar tudo mais ou menos em termos de marginalidade. Não adianta nada fazer um marginal à Tarcísio Meira, que no fundo não vai existir o marginal. Isso porque só a mistificação ou a elaboração demasiada do negócio – aqueles recursos todos, etc. – acabam com o marginal. É um marginal de faz de conta.⁶

Para Frederico Coelho,

⁶ Entrevista concedida por Ozualdo Candeias a Valêncio Xavier. Documento pertencente ao Acervo de Pesquisa da Cinemateca de Curitiba.

ser um artista marginal naquele período ditatorial de cassações, torturas e consensos ufanistas era fazer parte de um esforço na fundação de um espaço em que o outro, o estranho, o desviante e sua voz podem – e devem – ecoar para sempre em nossa sociedade. (COELHO, 2010, p. 14).

Ou seja, somente numa cultura posicionada politicamente à margem do Estado, o indivíduo desviante pôde ocupar a posição de protagonista e adquirir visibilidade ante às contradições de sua condição. Como argumenta Ismail Xavier, para os cineastas da geração das décadas de 1960 e 1970,

o subdesenvolvimento como condição dramática deveria vir à tela em filmes que apostavam na luta contra as regras do espetáculo e da cultura de mercado, fatores vistos como parte de um sistema reprodutor da pobreza e da desigualdade. (XAVIER, 2012, p. 14).

Para tanto, estes cineastas redefiniram a forma como deveriam representar seus temas, apoiados na fragmentação, colagem, justaposição e em recursos que desorientam o espectador, pois o ordenamento, a simetria, a teleologia, característicos do cinema clássico, estão no âmbito da normalidade, da regra. Desta forma, a *imagem marginal* de Candeias parece subverter não somente um ordenamento imagético que presume a representação da marginalidade como uma massa homogênea sem face e sem identidade⁷; mas também um ordenamento jurídico que prevê como regra a manutenção dos marginais sob um controle político velado, por meio do estigma. Atribuindo-lhes identidade e protagonismo no cinema e discutindo as implicações de seu papel social, por meio da imagem, Candeias parece questionar a lógica da biopolítica: o controle social por meio da distinção entre o normal e o patológico, a normalização dos comportamentos e a consequente segregação dos anormais (aqueles que fogem à norma).

A MARGINALIDADE EM CANDEIAS E A BOCA DO LIXO

Por este viés posicionaremos, neste texto, a obra de Candeias, que começa a definir-se como autor com o lançamento de seu primeiro longa-metragem, *A Margem*, em 1967, tendo a partir de então dedicado sua carreira a representar personagens cujas existências

⁷ Didi-Huberman relaciona a sobre-exposição contemporânea nas representações dos povos, por meio das imagens, com a subexposição que este fenômeno acarreta. Ao serem sobre-expostos, os povos são anulados numa invisibilidade equivalente, por meio da saturação de uma imagem espetacularizada, que acaba por anular as identidades (DIDI-HUBERMAN, 2014).

se passam à margem do “milagre econômico” dos discursos oficiais. Em seus filmes, as situações de exclusão são apresentadas por recursos cinematográficos alternativos, de maneira a expressar o estranhamento e o não pertencimento marginais, seja por meio de abordagens estéticas experimentais, seja pelos usos radicais dos procedimentos de narrativa, não raramente fragmentada, que mesmo quando formalizada é constantemente desorientada pela deambulação de personagens.

Candeias vinha de uma breve carreira de cinegrafista quando estreou como cineasta com o documentário de curta-metragem *Tambaú – Cidade dos Milagres* (1955), que documenta os milagres do padre Donizetti, na cidade de Tambaú, em São Paulo. Dentre tantas funções que ocupou e tantos lugares onde viveu, a profissão de caminhoneiro⁸ é a que parece ter transferido, de certa forma, a seus personagens, uma característica claramente percebida em sua trajetória de vida, a da constante deambulação. Foi em suas viagens pelo país como caminhoneiro que Candeias tomou gosto pelo cinema, ao registrar suas andanças buscando ser surpreendido por objetos voadores não identificados. Na década de 1950 frequentou o Seminário de Cinema do MASP, seu primeiro curso profissional, para logo depois aventurar-se no principal núcleo de produção cinematográfica brasileiro daqueles tempos, a Boca do Lixo, em São Paulo.

Localizada no bairro da Luz, no centro de São Paulo, a Boca do Lixo, como foi denominada por volta da década de 1950, tornou-se, no mesmo período, reduto de prostituição e criminalidade. Em sua dissertação, Fábio Raddi Uchôa nos conta que Hiroito de Moraes Joanides, famoso bandido da Boca na década de 1960, em sua obra autobiográfica intitulada *Boca do Lixo*, relata que a prostituição “desoficializada” se concentrou na região após a proibição das casas de meretrício por decreto do então governador Lucas Moreira Garcês, em 1953 (UCHÔA, 2008, p. 30). Com a extinção das “casas de mulheres”, até então localizadas no bairro do Bom Retiro, as prostitutas sem teto organizaram-se em passeatas e protestos até sucumbirem à repressão da polícia e abandonarem o local, dirigindo-se à região dos Campos Elíseos, onde se concentrava grande número de pequenos hotéis, devido à proximidade com as Estações Ferroviárias da Luz e Sorocaba (JOANIDES,

⁸ Informações retiradas de uma breve biografia de Candeias, publicada no livro em homenagem ao diretor: (ALBUQUERQUE; PUPPO, 2002, p. 15-31).

1977, p. 27). Como aponta ainda Hiroito de Moraes, esta reorganização da atividade do meretrício deu início ao chamado *trottoir*, modalidade de prostituição a céu aberto, diferente do confinamento a que estas mulheres estavam sujeitas anteriormente. A partir de então, as mulheres puderam deixar de se submeter “à promiscuidade e ao maior aviltamento do confinamento”, podendo agora, escolher o freguês a quem oferecer-se e não de serem irrecusavelmente escolhidas por qualquer que fosse (JOANIDES, 1977, p. 28). Nota-se aqui, que a liberdade de ação das meretrizes veio acompanhada da possibilidade deambulatória, não por acaso, tão presente nos filmes de Candeias.

A partir de então, a região da Boca do Lixo constituiu-se como local de meretrício e criminalidade, características que seriam representadas nos enredos dos filmes do movimento cinematográfico intitulado por alguns de Cinema Marginal, após 1968. Como aponta Uchôa, paralelamente a este processo de marginalização da região, houve outro maior de deterioração do então centro da cidade (hoje chamado de centro-velho, ou histórico), e a criação de outros centros, onde passaram a se concentrar as atividades econômicas, como na Avenida Paulista, dado que contribuiu para a marginalização desta região (UCHÔA, 2008, p. 30-31).

As atividades ligadas à distribuição cinematográfica, por sua vez, já faziam parte da região dos Campos Elíseos desde o início do século XX, devido a sua proximidade com as estações ferroviárias. Uma das primeiras distribuidoras foi a Matarazzo, situada na Rua General Osório, já nos anos 1920. “Com o crescimento do mercado cinematográfico brasileiro, durante a década de 1930, foi a vez dos estúdios norte americanos Universal, Columbia Pictures, Fox, RKO-Radio, United Artists e Paramount, montarem seus escritórios de distribuição na mesma região.” (UCHÔA, 2008, p. 31-32). A Cinedistri, uma importante produtora e distribuidora de filmes, empresa de Oswaldo Massaini, chega à Rua do Triunfo em 1949. Na década de 1960, a criação do Instituto Nacional de Cinema e a lei de obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais impulsionaram as atividades de produção e distribuição na região da Boca, tornando-a um importante polo cinematográfico brasileiro (UCHÔA, 2008, p. 32). Neste período, coincidiu, portanto, a instituição da região da Boca do Lixo como local de criminalidade e prostituição, juntamente com a expansão das atividades cinematográficas independentes. Na Rua do Triunfo conviviam diariamente criminosos

procurados pela polícia, mendigos, prostitutas, produtores, intelectuais e cineastas. Sendo assim, o tema da marginalidade perpassava não somente o âmbito cultural – por meio da postura dos produtores de uma cultura marginal –, mas também o âmbito social: a Boca era o núcleo marginal por excelência, o centro velho decadente, o lugar para onde iam aqueles que não poderiam estar em todos os lugares.

A MARGEM, O FILME

Partiremos então para pensar a *imagem marginal* de Candeias, por meio do filme *A Margem*, que apresenta já em seu título, a potência do conceito que permeará toda a sua obra. Para tanto, propomos uma análise mais detalhada de sua narrativa, em busca do entendimento dos mecanismos que a compõem. Esta análise estará apoiada em diversos momentos, no estudo efetuado por Fábio Raddi Uchôa em sua dissertação de mestrado (UCHÔA, 2008, p. 59-105), por considerarmos que o autor sintetizou, num estudo pormenorizado, uma infinidade de elementos técnicos e estéticos que nos servirão de base para pensarmos a *imagem marginal*⁹ de Candeias.

O plano-ponto-de-vista (ou PPV) é apontado por Uchôa, além de alguns críticos da obra de Candeias, como o principal recurso estético do filme *A Margem*, principalmente por este ser um dos únicos filmes na História do Cinema a se utilizar exaustivamente deste recurso.¹⁰ Num primeiro momento, nosso objetivo será o de apontar as diversas formas pelas quais Candeias se utilizou do plano-ponto-de-vista¹¹ – transgredindo as normas clássicas de composição do PPV –, com o intuito de: (i) desestruturar a narrativa; (ii) inserir o espectador no espaço das margens; (iii) fragmentar as percepções de espaço e tempo; (iv) compor assim, uma visão de mundo distópica, compartilhada pelos marginais. Esta desorganização da narrativa proposta pela utilização deste recurso alia-se à ideia de *imagem marginal*,

9 Vale notar que Fábio Uchôa não trabalha, no referido texto, com o termo *imagem marginal*, sendo este uma elaboração da presente pesquisa, a partir da sugestão do Prof. Dr. Clóvis Gruner, durante a arguição do projeto de doutorado.

10 O famoso *A dama do Lago* (1944), filme de Robert Montgomery, é considerado o único filme a apresentar-se inteiramente sob o olhar da câmera subjetiva.

11 Fábio Uchôa, no texto já citado, realiza uma descrição plano-a-plano do início do filme *A Margem*, com o objetivo de identificar os usos do Plano-ponto-de-vista. Percorri o mesmo caminho do autor, porém, numa descrição mais livre e menos pormenorizada, devido ao limite de espaço e ao caráter ensaístico deste texto. Apontarei, ao longo do texto, os distanciamentos e as aproximações, bem como as referências diretas, entre minha análise e a de Uchôa.

por apresentar um universo diegético confuso e desestruturado, relacionado ao ambiente das margens do rio Tietê. Tal recurso estabelece um universo apartado da sociabilidade urbana, compondo a ideia de marginalidade de maneira ampla, por meio da subversão de procedimentos cinematográficos em sua forma clássica.

O plano-ponto-de-vista costuma participar da narrativa cinematográfica clássica de forma a substituir o olhar de um personagem em algum instante, dando a ideia de o espectador observar algo por meio da percepção do próprio personagem. O chamado PPV Fechado, estrutura comum no cinema hollywoodiano, é formado pela sequência A, B, A, na qual A corresponde ao observador e B, ao objeto observado. Quando uma sequência estabelece um plano do personagem observador (A), seguido de um plano do objeto observado (B) e voltando para o plano do observador (A), um ciclo lógico se fecha para o espectador, que assimila a ação e está pronto para “seguir em frente” no entendimento da narrativa (BRANIGAN, 2005, p. 265). Esta estrutura, que pressupõe alto grau de estabilidade para a narrativa é, porém, negada já no início de *A Margem*. A utilização do plano-ponto-de-vista neste filme, portanto, não segue as regras de narrativa responsáveis por atribuir um sentido claro à ação. Temos no filme, predominantemente, o chamado PPV Recíproco, quando o objeto do olhar também é uma pessoa, situação na qual os personagens olham diretamente para a câmera. Esta modalidade, por sua vez, é combinada com outras formas de disposição dos planos, cada uma propondo sensações diferentes, normalmente opondo-se sempre à forma clássica A, B, A, como veremos.¹²

No início do filme, ao chegar às margens do rio, a misteriosa barqueira, ou a figura da Morte, parece dizer a que veio a partir do jogo de olhares que se estabelece entre ela e os quatro personagens, que passam a observá-la bastante atentos. O primeiro plano mostra somente um pedaço da proa do barco, navegando no rio, que toma quase toda a tela e que lembra a imagem de uma grande seta, apontando em direção às margens do Tietê. A princípio, nós espectadores não percebemos que o plano inaugural do filme é o ponto

12 Fábio Uchôa aponta em seu texto, os objetivos no uso do PPV em *A Margem*, utilizando o mesmo artigo de Edward Branigan (BRANIGAN, 2005). Meu intento, porém, ao apontar aqui os usos do PPV, é o de estabelecer uma tomada de posição, por parte de Candeias, em relação à utilização do PPV de forma não convencional, distanciando-se, assim, de uma narrativa inteligível, coerente e teleológica. Uchôa, por sua vez, pretende, com a análise dos PPVs, “delimitar uma lógica de funcionamento” da troca de olhares entre os personagens, relacionando-a à ideia de fluidez entre estes e o espaço da várzea (UCHÔA, 2008, p. 72).

de vista dela, detalhe que se mostra gradativamente, à medida que cada personagem vai sendo revelado ora pelo olhar de um, ora pelo olhar do outro. Ao chegar às margens, quem a barqueira primeiro avista é Horácio, personagem de Mário Benvenuto que, sentado na beira do rio, logo se levanta e a observa pasmado. Até então não sabemos se tratar do PPV da barqueira, detalhe que só será revelado após a apresentação de todos os personagens, formando o chamado PPV Contínuo – quando um personagem olha para vários objetos, ou para um objeto várias vezes. Nessa estrutura, os objetos (neste caso personagens), são apresentados por cortes sucessivos ou movimentos de câmera (BRANIGAN, 2005, p. 269). A barqueira continua o seu trajeto e avista à frente uma ponte, e ao lado, caminhando nas margens, três mulheres. Uma delas é Ponciana, personagem de Valéria Vidal, a única que reage parando ao avistar a barqueira, como se a reconhecesse, ou ao menos identificasse o significado de sua chegada. A barqueira continua seu percurso em direção à ponte, onde avista João (personagem de Bentinho) e Laura (personagem de Lucy Rangel), que param também atônitos a observá-la. Finalmente, de um PPV de cima da ponte, descobrimos a pessoa por trás dos PPVs iniciais, que observava os personagens: a mulher misteriosa que conduzia a barca. Ela é vista de costas, de cima da ponte, possivelmente por João e Laura (aos quais ela observava antes) e olha para trás. Ela para na margem, desce da barca, os quatro personagens se reúnem agora a observá-la, e ela os encara.

Fábio Uchôa aponta, como uma das três principais características da disposição dos PPVs no filme, o predomínio do PPV Retrospectivo, quando “o olhar em si é apresentado antes do personagem ao qual o mesmo se refere” (UCHÔA, 2008, p. 73). De acordo com Branigan, esta forma de PPV – ao apresentar quem é observado antes de quem está observando –, apesar de atribuir originalidade à montagem, também é dotada de instabilidade, promovendo uma confusão provocada pela perda de significado dramático da sequência. As consequências desta confusão, para Noël Burch, segundo o artigo de Branigan, seriam a desorientação do espectador, seguida de uma renovação da percepção, contestando assim, a primazia do narrativo¹³. Candeias não somente se utiliza predominantemente desta forma de PPV (o Recíproco), como também o insere em

13 Ao exemplificar o PPV Retrospectivo, Branigan faz referência a Noël Burch – *Theory of Film Practice*. (BRANIGAN, 2005, p. 264).

sequências de PPV Contínuo, fazendo “com que o ponto de vista se disperse entre os diversos personagens, sem proporcionar uma aproximação mais detida em relação a um deles.” (UCHÔA, 2008, p. 73).

Para que uma sequência de PPV Contínuo faça sentido, numa narrativa linear, é necessário que se insira um plano de conjunto que estabeleça um ponto/olhar original, ou seja, é necessário que se abandone, ao menos momentaneamente, o plano subjetivo¹⁴, para que o espectador organize seus pensamentos diante da ação. Candeias, porém, além de utilizar-se de formas de PPV não convencionais, não abandona o PPV Contínuo, deixando o espectador à deriva, diante da estrutura flutuante e desorientada da câmera. A partir das cenas iniciais, nas quais se estabelece o plano subjetivo como recurso condutor da narrativa, um jogo de olhares se forma entre os quatro personagens, de maneira a percebermos que sempre que um ou outro aparece, está sendo visto por um dos que não está no plano (sendo este um personagem principal ou coadjuvante). Sabemos disso, principalmente, porque quem está sendo observado geralmente olha diretamente para a “câmera/personagem” que o observa, mesmo que este não seja sempre desvendado. Temos, com isso, a utilização do PPV, ou plano subjetivo, quase que ininterruptamente, até a metade do filme, com raríssimas inserções de planos objetivos neste período. Desta forma, são criadas complexas interações entre os personagens, que se desvelam ao espectador a partir do plano subjetivo de outro personagem, promovendo uma infinita reprodução do PPV, característica que desestrutura a narrativa e a percepção do espectador diante dos acontecimentos. De acordo com a análise de Uchôa, “a lógica de sucessão dos planos em *A Margem* é composta por um jogo de revelações sucessivas, no qual o plano aproximando-se do ponto de vista dos personagens precede o desvendamento do próprio personagem ao qual tal olhar se refere.” (UCHÔA, 2008, p. 72).

Nas sequências de PPVs, nem sempre o observador é desvendado, ou este é identificado após um tempo. A mudança de ângulos da “câmera/personagem”, de acordo com a mudança de movimentação dos indivíduos representados, sua própria movimentação pelas margens e sua percepção constante do outro que é observado, são elementos que

14 O termo Plano Subjetivo está presente no Dicionário Teórico e Crítico de Cinema (AUMONT; MARIE, 2003, p. 279) e corresponde à simulação do olhar de um personagem por meio da câmera. Tal definição é paralela à de Plano-ponto-de-vista, definido por Branigan e citado anteriormente.

nos provocam diferentes percepções acerca dos espaços pelos quais transitam e da forma como um sente a presença do outro. Desta forma, nós espectadores temos a sensação de estarmos inseridos também no espaço, mas é como se assumíssemos a identidade de todos os personagens gradativamente, uns mais, outros menos, como aponta Fábio Uchôa: “É como se o espectador estivesse constantemente flanando, passando por dentro dos personagens, aproximando-se de suas consciências, mas sem ater-se a nenhum deles, num jogo itinerante sem pontos de ancoragem definidos.” (UCHÔA, 2008, p. 71). Sob esta lógica, nossa percepção também é abalada, tornando-se múltipla, como se desvendássemos este ambiente, que antes somente víamos de fora (nas representações mais usuais da favela, realizadas pelo Cinema Novo, por exemplo), por entre suas frestas.

Os quatro personagens, ao mesmo tempo em que se observam e são observados sempre por meio do plano subjetivo, deambulam incessantemente pelos espaços das margens, desvendando ao espectador (como se nós mesmos estivéssemos descobrindo estas cenas) a pobreza daquele cenário, cuja representação chega muitas vezes a um tom documental. Os PPVs, combinados com a deambulação dos personagens, propõem movimentos inusitados a todo o momento, atribuindo uma característica de transitoriedade também ao cenário, que parece se movimentar juntamente com os indivíduos, sob o recurso chamado de *travelling* subjetivo¹⁵. Este constante movimento de personagens-câmera-espaço, proporcionado pelo uso do PPV, propõe uma espécie de coreografia, da qual o espectador também participa e assiste, sob os mais diversos ângulos, detalhes do espaço da várzea. Ao sermos inseridos neste espaço através da percepção dos mais diversos personagens (principais, coadjuvantes e figurantes), é como se experimentássemos sua marginalidade, porém, sem podermos desviar o olhar, pois este é guiado por eles. A falta de experiência dos atores, por sua vez, propõe interpretações estranhamente deslocadas e não naturalistas, que contribuem para a constituição das subjetividades dos personagens, tornando-os seres únicos e intrigantes.

15 Plano em que a câmera se desloca horizontal ou verticalmente, combinado com a simulação do olhar de um personagem (plano-ponto-de-vista).

O caminhar infinito para lugar algum dos personagens marginais, aliado ao espaço vazio e sujo das margens do Tietê, às moradias precárias e sem alicerce, às ruínas habitadas por mendigos, nos transmitem a sensação de transitoriedade e de não pertencimento. No filme, nada do que é relacionado ao marginal possui caráter definitivo: os personagens e o cenário se movimentam num fluxo contínuo, sem interrupção, deixando sempre tudo para trás, como se não houvesse lugar de pertencimento e nem origem para onde retornar. A montagem fragmentada, a deambulação dos personagens e a câmera subjetiva¹⁶ também diluem a noção de tempo: o passado é disforme e confuso, o futuro está traçado com a morte e o presente é um eterno devir.

O fio condutor da narrativa, disposto no *banner* de divulgação do filme é o amor. “Uma história estranha, de duas estranhas histórias de amor”, como promete o cartaz, narra o eterno (des)encontro dos dois casais formados pelos principais personagens. Candeias comenta em entrevista que se baseou numa história que leu nos jornais: “Eu vi a notícia de uma mulher que estava esperando o noivo para casar, ele não apareceu, ela nunca mais tirou o vestido e saiu por aí afora.” (ALBUQUERQUE; PUPPO, 2002, p. 20). Em depoimento dado para o livro da Coleção Aplauso, Candeias dá mais detalhes sobre como concebeu o filme:

Inventei a história da prostituta negra que sonha casar de véu e grinalda. Escrevi o roteiro a partir do que vi nas beiradas do rio e li nos jornais. E coloquei um branco com a negra, um burguês que deve ter tido um trauma muito grande na vida e resolveu ir embora para a margem. Só que ele ainda não tinha se libertado da vocação e origem burguesas e ainda andava de paletó e gravata. E completei os quatro personagens principais com um cara meio louco apaixonado por uma mulher branca. (REIS, 2010, p. 71-72).

O personagem Horácio, um ex-burguês sufocado a todo o momento pelo seu terno e pelo nó de sua gravata, vive uma relação de amor conflituosa com Ponciana, prostituta de olhar triste e desiludido. João, um louco ingênuo, vive um amor platônico por Laura, moça loira que transita pelo centro da cidade, vendendo cafés nos escritórios. Ao longo do filme, os personagens apegam-se a símbolos talvez ligados a um ideal de felicidade:

¹⁶ Utilizamos aqui o termo câmera subjetiva para nos referirmos ao plano subjetivo, a título de comparação/oposição com a ideia de câmera objetiva, que representaria uma posição oposta à subjetividade da simulação do olhar de um personagem, posicionando-se de fora, onipresente.

João carrega para todo o lado a flor que pretende entregar a Laura, seu verdadeiro amor; Ponciana, ao ganhar um vestido de noiva de Horácio, nunca mais o tira, morrendo com ele, à espera do casamento.

Na primeira metade do filme, uma cena de casamento despropositadamente ocorrido nas margens do rio, impressiona a prostituta negra que sonha em ser noiva, mas acredita ser esta instituição desautorizada a ela, quando se autodenomina como “noiva de araque”, numa das poucas falas de todo o filme. Curiosamente, esta cena é mais perturbadora do que sublime: os convidados apresentam-se taciturnos, fazendo com que o cortejo em direção ao local da festa pareça mais um cortejo fúnebre; e, por fim, o som dos fogos de artifício soa como tiros de metralhadora, perturbando o espectador e causando extremo desconforto.

O amor dos dois casais, ao mesmo tempo em que serve de ligação ao enredo e de certa forma pauta suas buscas e perambulações (ao representar talvez, uma felicidade almejada), também age em direção a segregar suas experiências daquelas vividas por casais não marginais. Em uma curiosa cena, após Ponciana sair de um encontro amoroso com Horácio, em meio às ruínas de uma construção abandonada, ela encontra uma misteriosa figura, um homem negro de óculos, portando um ramo de erva e um cantil com dois copos, que lê um livro cujas inscrições na capa denotam o nome de dois importantes filósofos: Platão e Kant. Ponciana, que corria sorridente, quando vê o homem se assusta e para. Ele, por sua vez, a vê e diz: “Meus cumprimentos”. Ela continua em direção a ele e retira um vestido seu de dentro de um tubo de PVC, encostado em uma parede, quando observa novamente o homem, com um olhar bastante desconfiado. Um novo corte volta-se a ele, que desta vez se levanta, ainda com o livro na mão e somente a observa.

O plano que mostra a capa do livro dura apenas alguns segundos, mas por ele podemos chegar a algumas conclusões: trata-se aparentemente de um livro que foi encapado com um papel branco e nele foram escritos os nomes dos dois filósofos, ou seja, um livro que foi preparado pela produção para que parecesse um livro que trata de Platão e Kant. Não há nenhum título na capa. Curiosamente, é de uma leitura da obra *O Banquete* de Platão, diálogo no qual o filósofo grego discorre sobre a natureza e as qualidades do amor, que foi cunhada a expressão “amor platônico”, derivada da ideia de amor idealizado.

De certa forma, é deste amor idealizado de que trata o filme, pois, por mais que o par romântico de Ponciana e Horácio tenham de fato uma relação amorosa, inclusive com interações de cunho sexual, sua união é idealizada de outra maneira por Ponciana, que sonha em ser noiva. Suas aspirações, porém, permanecem no plano ideológico: Horácio, ao dar de presente um vestido de noiva a Ponciana, que ela imediatamente veste, morre antes de consumir o casamento que, de qualquer forma, seria realizado falaciosamente numa igreja em ruínas. Já os personagens de João e Laura vivem o amor platônico por excelência: entre eles não há nenhuma interação amorosa. João dedica todo o seu tempo a procurar ou a seguir sua amada pelas ruas da cidade, momento em que a história dos dois se torna o foco do filme e o centro da cidade de São Paulo se torna cenário. Os dois se encontram esporadicamente e João nunca tem coragem de dar a Laura a flor que pertence a ela. Ela, por sua vez, no início demonstra certo estranhamento, mas depois parece querer se render ao amor, apesar de nunca demonstrá-lo em vida.

Kant, na Doutrina do Direito (KANT, 2013), possuía uma forma muito peculiar de definir o casamento: a única maneira racional – isto é, de acordo com o direito natural – pela qual uma pessoa pode desfrutar dos membros e capacidades sexuais de outra. Para Kant, o direito deve formalizar essa relação, através de um contrato vitalício firmado entre partes de diferentes sexos. Para o filósofo, toda outra forma de manifestação da sexualidade, seja a *vaga libido* (desejo arrebatador), *avenusvulgivaga* (sexualidade incontida), ou mesmo a *fornicatio* (fornicação) são tidas como manifestações da sexualidade animal, não racional. Entende, portanto, que é parte da natureza humana o casamento. Porém, para os casais das margens não está reservada a moral kantiana, sendo estes fadados às interações sexuais não autorizadas (não racionais, fora da normalidade) e ao uso simbólico do vestido de noiva sem o matrimônio; ou então à eterna procura platônica do amor idealizado, destruído pela prostituição (no caso de Laura e João) e pela morte. Ou seja, esta moral, ligada à ideia de uma sociabilidade burguesa, não tem lugar na marginalidade.

Há ainda outro casal peculiar, cuja representação age de forma a parodiar uma típica relação amorosa. Em um dos momentos em que Ponciana e Horácio estão juntos, perto de uma construção abandonada, ambos encontram outro casal, formado por uma loira e um homem corpulento. Os dois, aparentemente loucos, fingem situações cotidianas,

como um passeio em um carro invisível, e aparentam exagerada felicidade. Ela, suja e maltrapilha, se admira num pequeno espelho e arruma seus cabelos. Mais adiante, aparece desesperada em busca de “seu homem”, que sumiu, quando pede para ser madrinha de casamento de Ponciana, já trajada com seu vestido de noiva.

É numa Igreja abandonada, nos terrenos em volta das margens que Ponciana, vestida de noiva, morre de tristeza de tanto esperar por Horácio, que ora é preso, ora retorna às margens, mas acaba morrendo atropelado, antes de encontrá-la. E é depois de uma briga com uma colega de meretrício, que Laura é assassinada, sendo encontrada no caixão por João, que finalmente lhe entrega a flor símbolo de seu amor. Ele, com a morte de sua amada, corre em desespero e atira-se na linha do trem. Os quatro personagens, ao final do filme e depois de mortos, caminham em direção à barca, onde os espera a figura da Morte. Felizes, os dois casais se dão as mãos e entram no barco, que segue o fluxo do rio, sob o pôr do sol.

A busca pelo amor como ideal de felicidade irrealizável em vida pauta as experiências dos marginais, mas não exclui a ideia do rio Tietê como personagem principal do filme. É o rio que estabelece a margem e, portanto, metaforicamente, a marginalização. É ele que delimita os campos de ação/não-ação dos personagens, na medida em que certas experiências (sobre o sentido da existência) somente são possíveis com a presença do rio e outras (a da segregação), com a ausência deste.

A segunda metade do filme, quando Candeias filma os personagens na cidade, é apontada pelo diretor como um momento da produção no qual os recursos financeiros já haviam se exaurido e, portanto, um momento sem grandes realizações estéticas. Nela, há a predominância de planos objetivos, nos quais a câmera não mais representa o olhar dos personagens, mas se coloca de fora, onipresente. O uso da câmera subjetiva para representar a experiência marginal, nos espaços das margens, num movimento de dentro para fora; e o uso da câmera objetiva para representar a imponência da cidade nos espaços urbanizados, num movimento de fora para dentro, são recursos que ajudam a delimitar, no âmbito imagético, a linha imaginária que segrega os marginais. Para se contrapor à experiência marginal, é como se o filme nos apontasse que na cidade não há subjetividades, mas sim compartimentalização. E nestas cenas, a simetria e a rigidez

da arquitetura urbana ganham destaque, bem como se enfatiza a repetição das janelas gradeadas dos edifícios (por meio de um *travelling* da câmera), como se a imagem nos dissesse que para haver ordem, é preciso repetição, organização. Quando os personagens perambulam pela cidade, facilmente são identificados em meio à multidão, mesmo filmados de cima para baixo (em *plongée*), recurso que dá ênfase ao ritmo acelerado da urbanização, com carros e pessoas por todos os lados. Eles encontram-se constantemente deslocados e são facilmente julgados pela população, que os observa e os distingue a todo o momento.

À aparente transponibilidade entre as margens e o centro (ou a transponibilidade entre o marginal e os espaços de normalidade, sociabilidade), caracterizada pela aparição dos personagens na cidade, impõe-se aos marginais o julgamento dos transeuntes e da própria câmera, quando os filma de cima para baixo; quando os distingue na multidão; quando os enquadra sob a rigidez e a linearidade das estruturas urbanas. Apoiando-nos em Agamben, lembramos que os espaços de sujeição/exceção, quando perdem suas fronteiras, diluem-se em limites invisíveis, sob o permanente estado de exceção da contemporaneidade. Estes limites delimitam as formas de ação e interação dos marginais em relação à norma, inserindo-os no ordenamento jurídico que os exclui, que os estigmatiza, que presume (e pune) seus crimes antes de estes serem cometidos. Transpostos à imagem, estes limites teriam como reguladora a câmera objetiva, que assume metaforicamente o olhar do soberano, o olhar da norma, distinguindo os indivíduos e pondo-os “para fora da jurisdição humana, sem ultrapassar para a divina” (AGAMBEN, 2012, p. 83), encarnando, assim, o *homo sacer* teorizado por Agamben.

Se ao soberano, na medida em que decide sobre o estado de exceção, compete em qualquer tempo o poder de decidir qual vida possa ser morta sem que se cometa homicídio, na idade da biopolítica este poder tende a emancipar-se do estado de exceção, transformando-se em poder de decidir sobre o ponto em que a vida cessa de ser politicamente relevante. (AGAMBEN, 2012, p. 138).

Esta categorização é feita, no âmbito imagético, pela câmera que distingue os marginais no ambiente urbano e que ressignifica sua existência no ambiente das margens. Ou seja, em momentos distintos, o filme opera de modo a assumir a existência dos que estão à margem (ou nas margens), por meio do plano-ponto-de-vista e a propor uma visão complexa de um mundo fragmentado e distópico; e, num outro momento, opera de modo a

assumir a posição do ordenamento civilizatório, normalizante, por meio da câmera objetiva, que simula o olhar onisciente e teleológico do progresso, da simetria, do ordenamento, dentro do qual o marginal destoa até ser mandado de volta para as margens. Sendo assim, a câmera objetiva realizaria, no âmbito da imagem, a segregação sob a vigência do biopoder: “o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (FOUCAULT, 2005, p. 304). Esta duplicidade da câmera serve, portanto, para enfatizar as contradições e problematizar, por meio da imagem, a complexidade das relações a que estão expostos e ao mesmo tempo inseridos/excluídos, os marginais.

À MARGEM DA POLÍTICA, À MARGEM DA IMAGEM

A *imagem marginal* de Candeias, portanto, se realiza sob vários aspectos: (i) somos inseridos nos espaços das margens, através da simulação da percepção dos próprios personagens; (ii) experimentamos, de certa forma as sensações de pobreza, abandono e desesperança; (iii) experienciamos, por meio de sua constante deambulação, a falta de perspectivas e o fracasso e, por meio de seu amor, o apego a ideais irrealizáveis (postos de forma paródica, lúdica, ou trágica). A divisa entre a marginalidade (ligada ao espaço ermo das margens) e a sociabilidade (ligada ao elemento urbano) é posta aos personagens à medida que estes somente vivem certas experiências por meio da farsa – uma Igreja abandonada, com um louco que se pensa padre e carrega uma lista telefônica como Bíblia; um casal de amantes loucos e maltrapilhos que dirigem um carro invisível; uma prostituta que se apaixona e ganha um vestido de noiva usado de seu amante, morrendo de desgosto à espera dele, na falsa Igreja, com o falso padre a tocar o falso sino (uma lata velha de tinta)¹⁷ para o casamento. E quando tentam viver experiências de fato, na cidade, fracassam, como na trajetória de Laura, que trabalhava vendendo café pelos escritórios, quando é abusada sexualmente por um de seus clientes. Desiludida, a moça parte para o meretrício, quando abordada por uma mulher aliciadora.

¹⁷ Curiosamente, nesta cena, a imagem mostra uma lata de tinta sendo “tocada”, no lugar do sino, mas na trilha sonora, ouvimos o som real de sinos tocando.

Portanto, o contraste posto entre os elementos que apresentam a cidade e os que apresentam a margem estabelecem uma dicotomia que ajuda a compor a ideia do marginal e da marginalidade discutidos pelo filme: a linha invisível que separa a margem (do Tietê) do centro (da cidade) é ressignificada na *imagem marginal* de Candeias pela objetividade da câmera nas cenas centrais, oposta à subjetividade da câmera nas cenas das margens. Estes dois recursos, de forma geral, contemplam múltiplos significados: a margem é subjetiva (e encerra a pobreza, a distopia, o deslocamento), enquanto que o centro é objetivo (encerrando o progresso, a normalidade, a teleologia); na margem somente são vividas as experiências da normalidade na forma de farsa, enquanto que no centro se vive uma realidade na forma de progresso e de norma, intransponível para os marginais; a margem é transitória, tem curvas e movimento (na coreografia proposta pelo *travelling* subjetivo, combinado com o formato em PPV e a deambulação dos personagens), enquanto que o centro é rígido, enquadrado, compartimentalizado. A perda de conexão entre uma instância e outra, a falta de transponibilidade entre os espaços, dispostos lado a lado sob uma linha invisível que demarca os limites de ação dos personagens marginais, é o que constitui a ideia de marginalidade experimentada pelo espectador e é o que compõe a *imagem marginal* de Ozualdo Candeias. Esta imagem compõe-se à margem da política, à medida que parte de uma cultura e de um posicionamento marginais; e compõe-se também à margem da imagem, tida aqui como a imagem institucionalizada, autorizada, ou a imagem clássica, à medida que desestabiliza seus mecanismos, reconfigura sua organização, ressignifica seus códigos, desautorizando-os. A imagem de Candeias é marginal, pois explora as percepções acerca da ideia de marginalidade, utilizando-se de sua própria marginalidade para fazê-lo e marginalizando a imagem institucional, para pô-la em xeque.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer. O poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- ALBUQUERQUE; PUPPO (Org.). **Ozualdo R. Candeias 80 anos**. São Paulo: Heco Produções, 2002.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico do cinema**. Campinas: Papirus Editora, 2003.

BRANIGAN, Edward. O plano-ponto-de-vista. In: RAMOS, Fernão Pessoa (Org.). **Teoria Contemporânea do Cinema**. Documentário e narrativa ficcional. São Paulo: Senac, 2005, pp. 251-276.

COELHO, Frederico. **Eu, brasileiro, confesso minha culpa e meu pecado**. Cultura marginal no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COELHO, Edmundo Campos. A criminalização da marginalidade e a marginalização da criminalidade. In: COELHO, Edmundo Campos. **A Oficina do Diabo e outros estudos sobre criminalidade**. Rio de Janeiro: Record, 2005, pp. 255-288.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Pueblos expuestos, pueblos figurantes**. Buenos Aires: Manantial, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GAMO, Alessandro Constantino. **Aves sem rumo**: a transitoriedade no cinema de Ozualdo Candeias. 99p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Multimeios/ Instituto de Artes/UNICAMP. Campinas, 2000.

JOANIDES, Hiroito de Moraes. **Boca do Lixo**. São Paulo: Edições Populares, 1977.

KANT, Immanuel. **Doutrina do Direito**. São Paulo: Ícone, 2013.

UCHÔA, Fábio Raddi. **Cidade e deambulação nos filmes de Ozualdo Candeias**. 250p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação/ Escola de Comunicação e Artes/USP. São Paulo, 2008.

REIS, Moura. **Ozualdo Candeias**. Pedras e sonhos no Cineboca. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

TELES, Angela Aparecida. **Cinema e cidade**: mobilidade, oralidade e precariedade no cinema de Ozualdo Candeias (1967-92). 236p. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em História/PUC São Paulo. São Paulo, 2006.

XAVIER, Ismail. **Alegorias do Subdesenvolvimento**. Cinema Novo, Tropicalismo, Cinema Marginal. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ENTREVISTA AO DIRETOR DE FOTOGRAFIA JOSÉ ANTÓNIO LOUREIRO: O APRENDIZ E O MESTRE NO CINEMA PORTUGUÊS

Maria Raquel Paulo Rato Alves¹

Resumo: Esta entrevista foi realizada ao diretor de fotografia José António Loureiro, a 20 de Junho de 2012, em Lisboa. Surgiu da necessidade de conhecer melhor o trabalho do diretor de fotografia Acácio de Almeida, durante a investigação da minha tese de doutoramento realizada em Paris, entre 2008-2013, na Universidade *Sorbonne Nouvelle* – Paris 3, intitulada: *La Lumière dans le cinéma: L'œuvre d'Acácio de Almeida comme directeur de la photographie*, publicada em livro em 2015. Entrevistar José António Loureiro foi indispensável, pois foi assistente de imagem do diretor de fotografia Acácio de Almeida durante 12 anos, vindo mais tarde a tornar-se diretor de fotografia, em 1989, no filme *Recordações da casa Amarela* (1989), de João César Monteiro. A entrevista fala do relacionamento entre o assistente de imagem e o seu “mestre”, Acácio de Almeida, e a forma como era trabalhado o cinema português nos anos 1980. José António Loureiro conta-nos histórias e fatos de como era filmar naquela época em Portugal.

Palavras-chave: Direção de Fotografia. Assistente de Imagem. Cinema Português. Os Anos 80 no Cinema Português. Acácio de Almeida.

¹Licenciada em Cinema e mestre em Audiovisual e Publicidade na Universidade de Salamanca. Em Dezembro de 2013, obtém o grau de doutora em Cinéma et Audiovisuel pela Universidade de Paris 3 Sorbonne Nouvelle. É autora do livro: “La Lumière dans le Cinéma: L'œuvre d'Acácio de Almeida comme directeur de la photographie”. Investigadora doutorada integrada do IHC - Instituto de História Contemporânea - da FCSH da U.Nova de Lisboa, onde exerce a actividade de investigação no domínio da História Oral do cinema português. Em 2017 é criadora e coordenadora do EI- HOCP (Estúdio de Investigação de História Oral do Cinema Português) inserido no IHC, no grupo de trabalho: *Cultura, Identidade e Poder*. Sítio: <https://raquelrato35.wixsite.com/ei-hocp>

INTERVIEW WITH THE DIRECTOR OF PHOTOGRAPHY JOSÉ ANTÓNIO LOUREIRO:
THE APPRENTICE AND THE MASTER IN PORTUGUESE CINEMA

Maria Raquel Paulo Rato Alves

Abstract: This interview took place with director of photography José António Loureiro on June 20, 2012 in Lisbon. It aroused from the need of better knowing the work of a director of photography Acácio de Almeida, during the research for my PhD thesis that took place in Paris between 2008-2013 at the *Sorbonne Nouvelle* University – Paris 3, titled: *La Lumière dans le Cinema: L'œuvre d'Acácio de Almeida*, published as a book in 2015. Interviewing José António Loureiro was essential due to the fact he was the Assistant of Photography Acácio de Almeida for a period of 12 years, later becoming himself Director of Photography, in 1989, with the film *Recordações da Casa Amarela*, in the same year, by João César Monteiro. The interview reveals the relationship between the image assistant and his “master”, Acácio de Almeida, and the way the Portuguese cinema was worked in the 80's. José António Loureiro tells us stories and facts of how it was the filming at that time in Portugal.

Keywords: Direction of Photography. Image Assistant. Portuguese Cinema. The 1980's in Portuguese Cinema. Acácio de Almeida.

Imagem 1



Primeiro plano José António Loureiro, na câmara, Acácio de Almeida²

Raquel Rato: És diretor de fotografia, mas anteriormente começaste por ser assistente de imagem, como já referiste. Podes dizer-me em que é que consiste o trabalho de um assistente de imagem?

José A. Loureiro: Na altura em que fui assistente de imagem, era como o “braço direito” do diretor de fotografia. Controlava praticamente tudo, sabíamos montar e desmontar as câmaras, trabalhar a película, revelar. Toda a preparação antes das filmagens com todo o material de câmara, durante as filmagens toda a manutenção das câmaras, fazer os focos e ter uma relação direta entre o diretor de fotografia e o laboratório. Éramos nós que sabíamos as novidades, fazíamos os testes para o laboratório, praticamente fazíamos tudo o que o diretor de fotografia precisava para depois fazer o filme.

Hoje em dia, já não é tanto assim, porque a película desapareceu, a abordagem para os assistentes de imagem é muito mais simples. No meu tempo, trabalhava sozinho, não havia 1º, nem 2º assistente, hoje há assistentes, estagiários... Lembro-me de sair com a carrinha do Acácio de Almeida, uma Bedford, onde ia todo o material de imagem e o material de câmara. Íamos para Trás-os-Montes³, para França, Espanha etc., Hoje em dia seria preciso três ou quatro camiões.

² Fotografia de rodagem do filme *Silvestre*, de João César Monteiro, cedida por Acácio de Almeida.

³ Região do norte de Portugal, onde o cineasta António Reis filmou vários dos seus filmes.

Para te dar um exemplo, quando fomos (Acácio de Almeida como diretor de fotografia, e eu como assistente de imagem) fazer o filme *La Maschera* (1988), de Fiorella Infascelli em Itália, assim que chegamos, em conversa com o produtor, ele pergunta-me: “quantos assistentes queres?” Olhei para o Acácio de Almeida sem saber o que responder e o Acácio respondeu: “o assistente é ele”. O produtor lá insistiu e deu-nos mais dois assistentes, mas como eu estava habituado a fazer tudo sozinho, nem sabia distribuir bem o trabalho. Então lá ficou um para carregar os *magazines* e o outro ia buscar-nos e levar-nos ao hotel. Foi uma “escola” enorme, estes anos. Também fazíamos iluminação, ajudávamos a montar os *travellings*. Éramos “pau para toda a obra”.

Imagem 2



Actriz Helena Bonham Carter

Imagem 3



Fiorella Infascelli e Acácio de Almeida⁴

Quando fizemos *Dans la Ville Blanche* (1983), de Alain Tanner⁵, a equipa era a seguinte: eu, o Acácio de Almeida, o Jorge e o Vasco. Quatro pessoas para fazer o filme. Uma carrinha com meia dúzia de projetores e depois o sucesso que teve o filme. Hoje é um pouco impensável, é possível, mas ninguém se mata a fazer um filme como naquela altura. Perdeu-se muito da paixão e do espírito, sobretudo aqui em Portugal.

4 Fotografia cedida por Acácio de Almeida.

5 Realizador suíço.

Imagem 4



Fotografia de rodagem do filme *Dans la Ville Blanche* (da esquerda à direita : Bruno Ganz, José António Loureiro, Acácio de Almeida e Alain Tanner)⁶

Raquel Rato: Em Portugal não vejo união nas pessoas que trabalham no cinema para defenderem os seus direitos.

José A. Loureiro: Sim, porque naquela altura éramos meia dúzia e agora somos centenas de pessoas. E quanto aos direitos, hoje em dia, ninguém pensa nisso. Por mais que se tivesse tentado, houve sempre pessoas que não se preocuparam. Eu lembro-me de irmos todos os dias à Tobis portuguesa⁷ visionar os filmes, ver o que tínhamos filmado no dia anterior, o que se chamava os *ruches*⁸, isto era a nossa grande escola. Hoje não

6 Fotografia retirada de Manuel Cintra Ferreira, “Alain Tanner”, Edição Cinemateca Portuguesa, 1987, p.66. Autor desconhecido.

7 A Companhia Portuguesa de Filmes Sonoros Tobis Klangfilm foi criada em 3 de Junho de 1932, com o intuito de apoiar e fomentar o desenvolvimento do Cinema Português, bem como criar uma uniformidade de processos ao nível do som e imagem, na Europa, de forma a combater o poderio norte-americano. A Tobis foi a mais antiga produtora de filmes em Portugal, com a designação de Companhia Portuguesa de Filmes Sonoros-Klangfilm. Um ano depois, foi responsável pelo primeiro filme sonoro produzido em Portugal, *A Canção de Lisboa*, de Cottinelli Telmo, que foi o responsável pela construção do estúdio da Tobis, inaugurado em 1934, no Lumiar, em Lisboa.

8 *Ruches* é o material que foi filmado naquele dia. Película sem montagem.

há visionamento como naquela altura, mas há os DVDs, e no fim do dia, digo aos meus assistentes para visionarmos o que filmamos e eles não querem e dizem que já viram no monitor.

Raquel Rato: É a questão do digital que pode ter aspectos positivos, mas também pode ter pontos negativos.

José A. Loureiro: Hoje em dia os próprios realizadores, que, antes tinham um noção direta ao olhar para o ator, agora olham para o monitor, penso que não estão a olhar concentrados nos ator.

Raquel Rato: O Acácio de Almeida diz que em geral os bons realizadores estão ao lado da câmara.

José A. Loureiro: Estou totalmente de acordo. Num trabalho que acabei agora de fazer, o realizador, quando chegava ao *plateau*, dizia-me várias coisas, mas depois perguntava-me onde é que eu ia por a câmara e que objetivas eu ia usar. Coisas que devia ser ele a decidir.

Raquel Rato: O diretor de fotografia Renato Berta⁹ afirmou mais ou menos assim numa entrevista: “os realizadores são cada vez mais literários e cada vez menos cinematográficos”.

José A. Loureiro: Exatamente, mas custa-me imenso dizer isto. Uma das coisa que aprendi com o Acácio de Almeida é nunca impor as minhas idéias. Posso aconselhar, dar um ponto de vista, mas para mim o número um é o realizador e ele é que tem de decidir. Eu faço a fotografia para o realizador e para o filme.... Agora, estamos uma manhã inteira para fazer um plano, não pode ser, eu tento sempre que o dia seja produtivo.

⁹ Nasceu em 1945 na Suíça. É um dos mais célebres diretores de fotografia de cinema. Para além de Jean-Luc Godard, trabalhou com os cineastas: Alain Tanner, Alain Resnais, Jean-Marie Straub e Danièle Huillet, Amos Gitaï e Manoel de Oliveira, entre outros.

Raquel Rato: Estás ligado só a Portugal ou também à França?

José A. Loureiro: Desde 1980 que trabalhei muito lá e em Portugal como assistente de imagem, a partir de 1990 é que trabalho como diretor de fotografia, e no fundo estou mais ligado à França, pago a minha segurança social, tenho direito aos *assedics du spectacle*¹⁰, coisas que são impensáveis aqui em Portugal.

Raquel Rato: Foi pena o Acácio de Almeida não ter feito o mesmo.

José A. Loureiro: Sim, foi pena. Um dia o Pedro Almodovar¹¹ foi ter conosco e o Acácio de Almeida recusou fazer o filme que ele lhe propôs. Este filme, foi o primeiro Oscar que o Pedro Almodóvar ganhou como filme estrangeiro. Também foi convidado por uma americana e ele recusou na mesma, pois estava ocupado com outros projetos. O Acácio de Almeida hoje poderia estar melhor e ter uma projeção mundial, só que ele teve medo na altura, não foi uma pessoa que arriscou, acho que foi pena.

Raquel Rato: O Acácio de Almeida foi peça chave para o desenvolvimento da tua carreira como diretor de fotografia?

José A. Loureiro: Sem dúvida alguma, 70% do que eu sei aprendi-o com ele. Nós chegávamos a fazer quatro a cinco filmes por ano. Aprendi desde a parte humana (para mim foi como um pai) até à parte técnica. Aliás, eu venho a ser diretor de fotografia por causa dele. Recusámos muitos projetos, porque o Acácio de Almeida aceita fazer um filme em França. Este projeto, em França, recusei-o fazê-lo, pois não acreditava muito no produtor.

10 Um intérprete intermitente na França é um artista ou técnico que trabalha intermitentemente para empresas de artes cénicas, cinematográficas e audiovisuais e que beneficia de acordo com os critérios de número de horas de trabalho. Este grupo socioprofissional tem benefícios de desemprego quando não trabalha.

11 Pedro Almodóvar (Calzada de Calatrava, 24 de setembro de 1949) é um premiado cineasta, ator e argumentista espanhol.

Na mesma altura, o João César Monteiro¹² tinha convidado o Acácio de Almeida para fazer *Recordações da Casa Amarela*¹³, mas o Acácio como tinha aceite o projeto em França diz que não pode fazer o filme. Entretanto, o João César Monteiro diz ao Acácio de Almeida: “se tu não fazes o filme vou buscar o teu assistente”, acho que o Acácio de Almeida nem acreditou... Depois venho a saber que ele tinha recusado o filme do João César Monteiro, ainda tentei que o Acácio de Almeida aceitasse, mas não o fez. Entretanto, vai para França e passado ai uns 15 dias o João Pedro Benard e o Joaquim Pinto, que vão produzir o filme, chamaram-me para ir conversar com eles. Convidaram-me como diretor de fotografia para fazer o filme do João César Monteiro. Eu fiquei sem palavras e indeciso, mas com a força de tanta gente da equipa que eu já conhecia, acabei por aceitar o trabalho, e foi assim que comecei a minha carreira de diretor de fotografia.

Raquel Rato: Esse filme teve dois prêmios.

José A. Loureiro: Sim, um deles foi o de melhor fotografia do Festival de Veneza. A partir daí, os nossos caminhos foram seguindo rumos diferentes. Ainda vim a trabalhar com o Acácio de Almeida como assistente dele em dois filmes, mas, como nos anos 1990 faziam-se muitos filmes franceses cá em Portugal, tive a oportunidade de desenvolver o meu trabalho. Ainda pensei em ir para França mas acabei por ficar em Portugal. Tudo isto aconteceu graças ao Acácio de Almeida. A ele devo-lhe imenso, era um prazer trabalhar com ele.

12 Figueira da Foz (2 de fevereiro de 1939 — Lisboa, 3 de fevereiro de 2003) foi um cineasta português. Integrou o grupo de jovens realizadores que se lançaram no movimento do Novo Cinema. Irreverente e imprevisível, fez-se notar como crítico mordaz de cinema nos anos 1960. Prosseguiu a tradição iniciada por Manoel de Oliveira (Acto da Primavera) ao introduzir no cinema português de ficção o conceito de antropologia visual — Veredas e Silvestre —, tradição amplamente explorada no documentário por outros cineastas portugueses como António Campos, António Reis, Ricardo Costa, Noémia Delgado ou, mais tarde e noutro registo, Pedro Costa. Segue um percurso original que lhe facilita o reconhecimento internacional. Várias das suas obras são representadas e premiadas em festivais internacionais como o Festival de Cannes e o Festival de Veneza (Leão de Prata: *Recordações da Casa Amarela*).

13 Este filme obteve dois prêmios. Um foi no Festival de Veneza (Leão de Prata, 1989) e outro no Festival de Dunquerque (Prémio da realização, e interpretação masculina – Prémios da imprensa e do público). A estreia de *Recordações da Casa Amarela* foi a poucas semanas decorridas sobre a sua distinção com um Leão de Prata no Festival de Veneza. Constituiu um fenómeno raro no nosso mercado cinematográfico.

Raquel Rato: Achas que o Acácio de Almeida tem uma luz particular?

José A. Loureiro: O que eu sinto é que houve uma época em que o Acácio de Almeida tinha uma característica muito própria que gradualmente foi evoluindo. O Acácio de Almeida tinha um dom, isto é, ele “pincelava” muito bem cada filme. Houve uma época em que a tonalidade era muito pastel, nos princípios dos anos 80, mas depois ele começou a fugir disso e a preocupar-se cada vez mais em cada filme. Quando ele lia o guião, trabalhava verdadeiramente cada *décor* e cada filme e isso é uma coisa que eu também aprendi com ele. Ele era uma pessoa que trabalhava o dia a dia no filme, sobre o momento, e só quando via o *décor*, e os atores, o guarda roupa, inspirava-se e imediatamente punha-se a iluminar. Até porque o cinema português muitas vezes assim o exigia, era tudo no momento. Por exemplo, o próprio Alain Tanner não tinha guião, esse ia sendo escrito à medida que se ia filmando, assim como os *décors*, ele muitas vezes escolhia um local quando passava por ele. Neste aspecto, o Acácio de Almeida trabalhava bem assim, pois ele nunca sabia como ia começar um filme e como é que o ia acabar. Ele era, e é, uma pessoa com uma intuição enorme.

É pena neste momento não haver trabalho para ele, e como sabes está praticamente tudo parado. É a injustiça deste mundo, começamos a ser trapos, pois somos mais velhos e depois vêm os jovens. Hoje em dia ele poderia ensinar os novos, mas estes não dão valor a isso porque acham que já sabem tudo.

Raquel Rato: Para mim o Acácio de Almeida é uma “figura fulcral” e fundamental da História do cinema português.

José A. Loureiro: Sim, sem dúvida nenhuma. Para mim, não lhe dão o mérito, porque, como tu sabes, aqui em Portugal o mérito é dado ou mais tarde, ou quando morremos, nunca é dado antes. E o que me choca é precisamente isso. A mim neste momento dão-me mais valor fora de Portugal do que dentro, e passa-se o mesmo com o Acácio de Almeida.

Raquel Rato: Realizadores com quem eu falei gostaram imenso de trabalhar com ele, mas como sabes um realizador é que é o autor do filme e eles não gostam muito de distribuir os “louros”.

José A. Loureiro: Eu nunca ouvi falar mal do Acácio de Almeida, ainda agora estive a trabalhar com actores franceses que se lembravam e perguntavam pelo Acácio e pelo seu trabalho, somente meia dúzia de portugueses é que dizem mal dele. Sabes que ele foi acusado por muitos que era ele que realizava os filmes.

Raquel Rato: Pelo que tenho investigado, chego à conclusão que se não fosse o Acácio de Almeida muitos dos filmes portugueses não tinham existido, ou não tinham o sucesso que tiveram. E quando digo isto, não sou eu que o digo, são pessoas que trabalharam diretamente com ele e que me confirmam.

José A. Loureiro: Sem dúvida alguma, até porque eu fui um deles. Seja como for, o realizador é que é sempre o autor. Muitos dos filmes foi o Acácio de Almeida que os fez, sem dúvida, mas o Acácio de Almeida nunca vai dizer que foi ele que os realizou.

Raquel Rato: Sim é verdade, mas nestes últimos tempos o Acácio de Almeida, quando lhe pergunto se foi ele que teve aquela idéia, se foi ele que fez, ele já me vai respondendo que sim.

José A. Loureiro: Mas sabes porquê? Porque se sente injustiçado nesta altura. Ele agora é um homem revoltado, coisa que ele nunca foi.

Raquel Rato: Podes falar mais um pouco do filme *Dans la Ville Blanche* (1983)? É que em 2008 foi feita uma retrospectiva do Alain Tanner na cinemateca francesa e quando passaram este filme, no final houve um debate com o realizador e com o produtor Paulo Branco. Eu fiz algumas questões, nomeadamente qual tinha sido o contributo do Acácio de Almeida neste filme. Alain Tanner respondeu que ele não tinha passado de um técnico.

Imagem 5



Fotografia de rodagem do filme, *Flamme Dans Mon Coeur*. (Da esquerda para a direita: Alain Tanner, Myriam Mézières, José António Loureiro e Acácio de Almeida)¹⁴

José A. Loureiro: A relação do Acácio de Almeida com o Alain Tanner acabou no filme *Une Flamme dans mon coeur* (1987), praticamente fomos filmar este filme logo a seguir ao outro. E quando estamos a filmar este último filme, Alain Tanner apercebeu-se que o filme anterior estava a ter um sucesso enorme. E no *Une Flamme dans mon coeur* o Acácio de Almeida impôs-se um pouco, pensando que Alain Tanner o deixava fazer, só que ouve um conflito entre os dois e a partir daí acabou.

Raquel Rato: O filme *Silvestre* (1981), do João César Monteiro, também foi um filme em que o Acácio de Almeida deu resposta.

Imagem 6



Fotograma do filme *Silvestre*, de João César Monteiro. Transflex e Projeção Frontal.

14 Fotografia retirada de : Manuel Cintra Ferreira, "Alain Tanner", Edição Cinemateca Portuguesa, 1987, p.66. Autor desconhecido.

José A. Loureiro: Sem dúvida nenhuma. Nós passávamos horas e horas no estúdio, à noite, a encontrar soluções com o *Transflex*, os espelhos e a projeção frontal. Sabes que o Acácio de Almeida é um inventivo, estava sempre à procura de novos conhecimentos, de criar novas situações. E não foi só neste filme, foram muitos. Ele criava maquiagem, gruas com materiais obsoletos, mas que funcionavam na perfeição. Ele foi um dos primeiros inventores de uma “cabeça quente”.

Raquel Rato: E o que é isso?

José A. Loureiro: A “cabeça quente” é aquela cabeça que se controla por controlo remoto, ele fez isso para o *Silvestre*, do João César Monteiro. O protótipo era tão artesanal, mas funcionava lindamente. O Acácio de Almeida era mestre na parte inventiva. Naquela altura em relação ao diretores de fotografia portugueses ele era o mais internacional, e a partir do que o Acácio de Almeida via no estrangeiro, construía cá, era assim que funcionava. Aqui não tínhamos dinheiro, então tínhamos que nos desenrascar, por isso, tanto eu como o Acácio de Almeida sabíamos concertar as câmaras de filmar quando tinham algum problema.

Fizemos filmes só com três projetores, o *Ana*, de António Reis¹⁵, foi um deles. Também trabalhei no *Rosa da Areia*, produzido pelo Acácio de Almeida e realizado pelo António Reis.

Raquel Rato: Os filmes eram feitos com luz natural nos exteriores e nos interiores era aproveitada a luz proveniente de alguma janela ou porta, era assim?

¹⁵ António Reis (Valadares, 27 de Agosto de 1927 — Lisboa, 10 de Setembro de 1991) foi um cineasta e poeta português que se distingue pelo sentido poético da sua obra. É um dos representantes no filme documental do movimento do Novo Cinema, que explora as técnicas do cinema directo. Com contemporâneos seus, usando esses meios, empenha-se na prática da etnografia de salvaguarda. *Trás-os-Montes* (1976) é um dos primeiros documentários do cinema português. Obras do mesmo ano, tendo como precursoras o *O Acto da Primavera* (1962), realizado por Manoel de Oliveira e co-realizado por Reis, e *Ala-Arriba!* ((1948), de Leitão de Barros, caracterizam-se ainda como sendo etnografias, explorando de modo original os métodos do filme etnográfico.

José A. Loureiro: Sim, aquilo não era mais nada, no sentido que não tínhamos mais material para trabalhar. Também é verdade que nestes filmes não havia muitos movimentos, o que tornava mais “fácil” as filmagens pois não se iluminava em movimento, devido a serem muitos planos fixos.

Raquel Rato: O que pensas sobre os direitos de autor para os diretores de fotografia sobre a direção de fotografia?

José A. Loureiro: Sou muito céptico em relação a essa questão, porque sobretudo em Portugal acho que nunca vamos conseguir ter esse direito. Já se lutou muito, já tivemos um sindicato de cinema e nada se fez, por isso não vejo como é que é possível.

Raquel Rato: Achas que os realizadores também não ajudam muito nesta questão?

José A. Loureiro: Sim, sabes que os realizadores acham que são os autores de tudo, o filme é deles, a fotografia... Os realizadores também não querem dividir o pequeno bolo que eles recebem, ainda menos com o diretores de fotografia.

Raquel Rato: De todos os filmes que fizeste com o Acácio de Almeida ainda não falamos do Raul Ruiz¹⁶.

José A. Loureiro: Eu fiz três filmes com o Raul Ruiz. Era sempre muito divertido filmar com ele pois ele era também um inventor. Juntamente com o Acácio de Almeida, andavam sempre à procura de invenções. O Acácio, chegou mesmo a por gargalos de garrafas à frente da objetivas para fazer efeitos.

¹⁶ Raúl Ruiz (Puerto Montt, 25 de Julho de 1941 - Paris, 19 de Agosto de 2011) foi um cineasta chileno radicado em França, país no qual se exilou aquando a ocorrência do Golpe de Estado no Chile em 11 de Setembro de 1973. Fez parte de uma geração de cineastas chilenos politicamente comprometidos, como Miguel Littín e Helvio Soto. Mas aos poucos foi sendo considerado um autor distinto, que criava filmes cada vez mais criativos, surrealistas, irónicos e experimentais. É, por muitos, considerado o cineasta chileno mais importante da História do cinema. Retirado de: Alves, Maria Raquel P.R. “Acácio de Almeida um verdadeiro interprete de Raúl Ruiz e Teresa Villaverde”. Revista *Cordis* Eletrônica de História Social da Universidade Católica de São Paulo. ISSN 2176-4174. História, Cinema e Política, **pág. 4**.

Num dos filmes do Raul Ruiz, numa filmagem que se passava num redondel no hospital Júlio de Matos, andávamos com a câmara à volta, e os da decoração, assim que nós da câmara passávamos, mudavam um móvel, um quadro. Quando chegámos ao ponto de partida já era outro *décor*. Era um outro espaço. Um plano que andava sempre à roda. Aquilo era uma correria para a equipa, porque escondiam-se atrás dos armários... Estes filmes eram extraordinários. Paredes que se mexiam... O Raul Ruiz arranjava *décors* em que lhes punha rodas a tudo aquilo, e os *décors* iam contra os atores e a câmara parada, faziam uns efeitos esquisitíssimos era fabuloso trabalhar com ele.

Às vezes no meio de um filme fazíamos outro filme, e só depois é que acabávamos o filme inicial.

Raquel Rato: Recebeste influencias da direcção de fotografia do Acácio de Almeida?

José A. Loureiro: Sim, sem dúvida. Há coisas próprias, pois tenho vontade própria, mas para mim a base e toda a minha aprendizagem do meu conhecimento, a quem o devo, é a ele.

Raquel Rato: Tu és um autodidata como o Acácio de Almeida.

José A. Loureiro: Exatamente. Sabes como é que o Acácio de Almeida começou?

Raquel Rato: Sim, ele fazia fotografias no arquivo de identificação.

José A. Loureiro: Sim, e depois foi o António Cunha Telles¹⁷ que o foi buscar, pois ele era fotografo no arquivo de identificação.

¹⁷ É um cineasta e produtor português, um dos iniciadores do Cinema Novo português, tanto como realizador como produtor. Instala-se em Paris por volta de 1956, e estuda realização no *Institut des Hautes Études Cinématographiques* (IDHEC). Regressado a Portugal, assume funções directivas nos Serviços de Cinema da Direcção de Geral do Ensino Primário e dirige cursos de cinema na Mocidade Portuguesa. Em 1967 por falta de êxito comercial dos filmes desse novo movimento, abandona por curto período a produção e realiza Cine-Almanaque, jornal de actualidades cinematográficas de que são exibidas doze edições. Nas décadas de 80/90 reinicia a actividade de produtor, contando desde essa data com mais de 50 películas produzidas, de realizadores como Fonseca e Costa, Eduardo Geadá, Joaquim Leitão, Edgar Pêra, António de Macedo, António Pedro Vasconcelos, entre vários telefilmes e co-produções internacionais.

Raquel Rato: O Acácio de Almeida também foi influenciado pela luz da infância, pela luz da região onde ele viveu e cresceu.

José A. Loureiro: Sim, nota-se, pois a luz dele, no início, era sempre muito quente, muito de cores pastel. Ele viveu a sua infância sem eletricidade, vivia com a luz das lamparinas, das fogueiras e tudo isto vai ter influencia nele. Depois os tempos foram mudando e tudo foi evoluindo. Quando era miúdo, ele inventou uma máquina para projetar as sombras chinesas, ele sempre me contou estas coisas...

AS ARTES VISUAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: OLHARES SOBRE A PRODUÇÃO ARTÍSTICA NESSE CONTEXTO

Eunice Andrade de Oliveira Menezes¹

Suely Andrade de Oliveira Silva²

Resumo: O estudo tem os objetivos precípuos de: conhecer práticas pedagógicas que contornam a produção artística de bebês e crianças pequenas e dialogar acerca da ligação entre formação docente e postura profissional em Artes Visuais. Como principais aportes teóricos, traz Lavelberg (2003; 2008) e Fusari; Ferraz (1993) quanto ao ensino de Artes na escola; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), na perspectiva das Artes Visuais como formas de possibilitar às crianças oportunidades de expressão e linguagens; bem como a Abordagem Triangular de Ensino da Arte (BARBOSA, 2007) como ação questionadora na formação de professores. Como metodologia adotou-se a abordagem qualitativa com dados obtidos através de um questionário aplicado a 10 professoras atuantes em creches e pré-escolas de dois municípios cearenses. O material analisado resultou em algumas recomendações para professores de Educação Infantil no que concerne a práticas docentes para o trabalho com Artes Visuais. A primeira diz respeito ao indiscutível imperativo de superação das carências geradas pela formação inicial, o que implica seu entendimento como um *continuum*. A segunda refere-se a necessidade de visitas, pelo professor/pela professora, a espaços culturais, como museu, teatro, cinema, pinacoteca, dentre outros *lôcus* educativos não formais, porém, altamente favoráveis à formação e à ampliação cultural do professor/ da professora infantil.

Palavras-chave: Artes Visuais. Bebês. Crianças Pequenas. Práticas pedagógicas. Formação Docente

1 Formada em pedagogia, com mestrado e doutorado em educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Professora Orientadora do curso de pedagogia no Plano Nacional de Formação de Professores pela Universidade Estadual do Ceará-UVA. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas-GEPAS (UVA).

2 Formada em letras pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Atua como redatora, revisora e analista de textos diversos, especialmente acadêmicos e literários. Cronista e poetisa, com obras publicadas em coletâneas virtuais de diferentes organizadores. Provedora de uma página no site Recanto das Letras, na qual publica gêneros textuais distintos, incluindo orientações sobre o estudo da Língua Portuguesa.

THE VISUAL ARTS AND THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF BABY TEACHERS
AND YOUNG CHILDREN: VIEWS ON ARTISTIC PRODUCTION IN THIS CONTEXTEunice Andrade de Oliveira Menezes
Suely Andrade de Oliveira Silva

Abstract: The study has the following main objectives: to know pedagogical practices that circumvent the artistic production of infants and young children and to discuss the link between teacher education and professional posture in Visual Arts. As theoretical main contributions, brings Iavelberg (2003; 2008) and Fusari; Ferraz (1993) regarding the teaching of Arts in the school; (BRASIL, 1998) and the National Curricular Common Base (BRASIL, 2016), from the perspective of the Visual Arts as a way to give children opportunities for expression and languages; as well as the Triangular Approach to Teaching Art (BARBOSA, 2007) as a questioning action in teacher training. As a methodology, the qualitative approach was adopted with data obtained through a questionnaire applied to 10 teachers working in kindergartens and pre-schools in two municipalities of Ceará. The material analyzed resulted in some recommendations for teachers of Early Childhood Education regarding teaching practices for working with Visual Arts. The first concerns the indisputable imperative of overcoming the shortcomings generated by initial training, which implies its understanding as a continuum. The second refers to the need for visits by the teacher to the cultural spaces, such as a museum, theater, cinema, gallery, and other non-formal educational loci, but highly favorable to the teacher's formation and cultural extension child teacher.

Keywords: Visual Arts. Babies. Small children. Pedagogical practices. Teacher Training

INTRODUÇÃO

A comunicação da criança com o mundo se dá de forma gradual, através de múltiplas linguagens. Dessa forma, em suas variações, tanto o choro, como os gestos, as expressões faciais e a risada são exemplos dos repertórios comunicativos dos quais as crianças entre 0 e 3 anos lançam mão em busca de serem atendidas em suas necessidades e vontades.

Sobre isso é pertinente lembrar o fato de que o ingresso, na escola, da criança com essa faixa etária é algo cada vez mais comum, o que amplia consideravelmente as suas possibilidades de socialização e a coloca em contato com uma variedade de práticas culturais que agem diretamente sobre o seu desenvolvimento. Nessa diversidade cultural, figuram as artes visuais, que muito contribuem para a construção de sentido pelas crianças, no que concerne ao seu repertório simbólico.

Na prática, é na Educação Infantil que as crianças desenvolvem suas primeiras manifestações de comunicação e de representação do mundo a sua volta. Sendo assim, a instituição educacional, seja ela creche ou escola, deve oferecer à criança distintas opções de interação com o repertório cultural possível nas diferentes formas de expressão.

Tomando as concepções de Fusari; Ferraz; (1993) acerca das artes como forma de linguagem na contribuição do repertório simbólico, entende-se que é importante estimular nas crianças em idade de creche e de pré-escola, tanto a leitura do repertório artístico e cultural quanto a produção de tais representações.

Nesse sentido, é papel da escola promover condições nas quais as crianças possam se sentir confiantes a explorar os elementos físicos que as cercam, para que gradativamente se apropriem de diversas linguagens e conseqüentemente ampliem sua percepção, sua criatividade e então seu olhar estético.

No entanto tais questões exigem dos docentes da área infantil compreensão sobre os objetivos do que propõem às crianças quando exploram atividades que envolvem as artes em suas práticas pedagógicas. Porém é comum a falta de preparo desse profissional da Educação no que diz respeito à sua formação teórico-prática – possivelmente produto das lacunas deixadas pela sua formação inicial – em detrimento do progresso das crianças, que necessitam de atividades diárias robustas de expressividades em todas as instâncias.

Então como resultado de uma formação docente deficitária, professores e professoras da Educação Infantil tendem lamentavelmente a fugirem do sentido previsto pelas artes visuais em sua complexidade e que configura uma importante ferramenta de comunicação e de apreciação estética a serviço do desenvolvimento expressivo da criança. Isso sob práticas que estimulam a mera reprodução de padrões preestabelecidos.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Pelo que se discorreu inicialmente, faz-se oportuno destacar a importância do ensino de arte às crianças, conforme Lavelberg (2003), ao elencar as principais contribuições do ensino das artes na Educação Infantil: a ampliação do conhecimento de mundo pela criança; quando esta se apropria do repertório cultural produzido pela humanidade, o despertar de suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades expressivas. Disso depreende-se que se comunicando por meio das artes a criança adquire, passo a passo, sensibilidade estética e desenvolve também criatividade para elaborar sua própria arte com o uso de cores, imagens, texturas e apoios diversos. No entanto, é importante salientar que para isso tais recursos lhe sejam (à criança) apresentados, da mesma forma, como os incentivos necessários para que os pequenos se percebam capazes de se expressarem criativamente sobre os contextos nos quais estão inseridos.

Para Fusari; Ferraz (1993) a arte é, ao mesmo tempo, invenção e produção, uma vez que ela contempla o artista, sua obra, os difusores comunicacionais e o público. Desse modo, conforme as autoras, a concepção de arte está diretamente relacionada com a capacidade humana de, a partir de suas experiências, criar e de comunicar tal criação:

[...] a Arte apresenta-se como produção, trabalho, construção. Nesse mesmo contexto a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é também expressão dos sentimentos da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo. (FUSARI; FERRAZ. 1993, p. 19).

Para as mesmas autoras, (1993), o ensino de artes é expressivamente influenciado por três pedagogias: a Tradicional, a Escola Nova e a Tecnicista, visto que essas tendências contornam os aspectos pedagógicos e filosóficos que caracterizam as práticas pedagógicas, mesmo que os professores/as professoras não tenham conhecimento da epistemologia que rege suas propostas de ação ao trabalharem as artes com as crianças.

Entretanto é sabido o fato de que a maior influência que perfila as práticas pedagógicas no ensino dessa área de conhecimento para crianças é a tendência tradicional, repleta de racionalidade técnica, voltada unicamente para a reprodução de padrões existentes, mirando o esmero, a eficácia. Sendo assim, contornado por tal racionalidade, o ensino de artes é equivocadamente entendido sob a ótica do acerto ou do erro, que inibe consideravelmente a livre expressão, a capacidade criadora e, então, a autonomia da criança.

Por outro lado, houve também no ensino de artes momento em que o método da livre expressão conduziu professores e professoras a serem radicais sobre o fato de que a essência da arte fosse a criatividade. Desse modo, o foco das aulas esteve durante um tempo voltado para questões que envolviam desenvolvimento do espírito de interrogação e a abertura de experiências, tendendo para a autoconfiança na promoção da criatividade das crianças, conforme Carvalho e Almeida (2007).

Para essas autoras, a concepção do artefato artístico como resultado da máxima expressão individual – fosse oriundo da produção infantil ou não – deixou marcas no ensino de arte, pois para elas a baixa qualidade das atividades pedagógicas e o que disso resultou contribuíram para que essa disciplina fosse encarada apenas como atividade e, desse modo, vista com descrédito. Essa situação perdurou até a segunda metade do século XX, como demarcam as autoras, o que depois mudou com a leitura da arte por áreas, como a antropologia, a sociologia e a pedagogia com a visão de que arte se relacionava com a inteligência, não só com liberdade e criatividade.

Voltando ao cenário inibidor das manifestações da criança, temática que também se discute neste trabalho, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, visando mudanças para o trabalho com artes na escola, compreende artes visuais como linguagens, e, dessa maneira, como uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, para o documento, comprova sua necessária presença no

contexto da Educação Infantil. Desse modo, de acordo com o texto em questão, a prática de artes visuais deve ser trabalhada na Educação Infantil sob três perspectivas: o fazer artístico – que visa a criação por meio das práticas artísticas; a apreciação – que objetiva desenvolver a percepção e a captação do sentido das obras artísticas; e a reflexão – que desenvolve a capacidade de refletir sobre os conteúdos que as obras de artes oferecem, o que contribui para que as crianças desenvolvam a habilidade de apreciar e discutir acerca de suas próprias produções e também de produções alheias.

Em se tratando da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2016), um dos assuntos mais debatidos nacionalmente na atualidade, esse documento voltado à Educação Infantil traduz uma síntese dos conhecimentos, saberes e valores dos quais todas as crianças dessa etapa da educação básica têm o direito de se apropriar. Tal documento define os direitos de aprendizagem para cada etapa.

No que toca especificamente à etapa de ensino para a qual volta-se a atenção nesse estudo, seis direitos de aprendizagem da criança foram demarcados em sua terceira e última versão, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Delimitando-se o ensino das artes para a primeira infância nesta discussão, e “olhando-se” para os objetivos mencionados, entende-se facilmente que todos estes necessariamente devem ser acionados pelas crianças, quando elas estão envolvidas com seus pares e os professores/as professoras, em atividades voltadas a essa área.

Por sinal, dentre os campos de experiências, também tratados na BNCC, há um que se preocupa com a ampliação cultural e artística, denominado *Traços, sons, cores e formas*. Dessa maneira nesse campo de experiência visa-se para as crianças que elas explorem gestos, sons, formas, texturas, elementos da natureza, cores, palavras, interações, narrativas, objetos diversos, tanto no contexto escolar quanto para além deste, ampliando, desse jeito, seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades, por exemplo, as artes, a escrita e a tecnologia.

No entanto, as próprias legislações para a Educação Infantil, que alertam para o fato de que nesta etapa da Educação Básica o professor/a professora devem promover práticas pedagógicas que favoreçam a experiência e a livre expressão das crianças, desconsideram a necessidade de revisão no currículo das disciplinas de pedagogia.

A propósito dessa licenciatura, Cerisara (2004) afirma que ela tem voltado seu campo de interesse principalmente para questões tangíveis à escolarização e à disciplinaridade. Sendo assim, o licenciando desse curso adentra à escola com uma formação inicial descontextualizada e precária, o que concorre para uma prática profissional marcada por instabilidade teórica e prática educativa deficiente.

Em se tratando da BNCC, uma de suas intencionalidades é figurar como um aporte para orientar a formação de professores, contudo, a imprecisão de vários trechos deste documento, bem como a falta de orientação específica para nortear a prática pedagógica dos professores e professoras que atuam na Educação Infantil, denotam lacunas que podem resultar em insegurança e equívocos no exercício da docência.

Especificamente quando o assunto é o da formação docente voltada para o ensino das artes, Barbosa (2007) influenciou consideravelmente as proposições elencadas no RCNEI, visto que a autora vê na Abordagem Triangular uma proposta pautada em ações que envolvem a construção de significados relacionados a artes, interesse também expresso nesse documento.

Essa abordagem compreende a aprendizagem dos conhecimentos artísticos fundamentados na conexão entre o fazer, o ler e o contextualizar. Nesse pormenor, a arte comporta um conhecimento que potencializa não apenas a criação e a expressão, mas, da mesma forma, a cognição.

Entretanto, o processo que envolve a elaboração artística, bem como sua leitura e contextualização – proposição da Abordagem Triangular do Ensino da Arte

– exige do docente de Educação Infantil iniciativas que vão além das práticas realizadas na sala de aula. Nesse aspecto, é preciso que esse profissional promova situações com as quais as crianças aprendam a apreciar a arte em suas diversas manifestações e possibilidades, o que seguramente favorecerá a aprendizagem pelos pequenos da apreciação estética.

Desse modo, estratégias como visitas a lugares tais como praças, galerias de arte, museus e outros espaços promotores de aprendizagens para além das atinentes à lógica do ensino escolar podem suscitar nas crianças um olhar contemplativo das representações artísticas, motivando-as (as crianças) a se manifestarem por meio da representação simbólica.

Dessa maneira, entende-se que a Abordagem Triangular do Ensino da Arte consiste em relevante contribuição de Barbosa (2007) para a formação do professor/a professora da Educação Infantil, uma vez que se configura, simultaneamente, como referencial teórico e proposta metodológica para subsidiar esse profissional de práticas pedagógicas que motivem as crianças à sensibilidade perceptiva e assim curiosa e imaginativa quanto ao fazer artístico.

ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO

O fundamento teórico-metodológico deste estudo ancora-se na abordagem qualitativa, pelo fato de esta abrir possibilidades heurísticas bem mais amplas que as pesquisas de base positivista, o que faz aquela ser eleita com muita frequência por diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Ao eleger-se a abordagem qualitativa para este estudo, levou-se em consideração as contribuições de Bogdan e Biklen (1994) como referencial metodológico apropriado para examinar o modo sob o qual o problema investigado se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas relações das pessoas no dia a dia.

Por isso, ao analisar o ensino de artes visuais com profissionais atuantes em creche, teve-se como principais objetivos deste estudo: conhecer práticas pedagógicas quanto à produção artística de bebês e crianças pequenas e estabelecer um diálogo acerca da ligação entre formação docente e as possíveis mudanças de postura profissional nas práticas pedagógicas em artes visuais.

Quanto à ferramenta interpretativa, optou-se pela análise temática, uma das técnicas constitutivas da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). E o que significa realizar uma análise temática? Conforme Bardin (2016), implica em descobrir os “[...] núcleos de sentidos [...]” (BARDIN, 2016, p. 135) contidos na comunicação, porquanto sua presença e frequência podem significar algo para o fenômeno que o pesquisador investiga.

Dessa forma, ao eleger a análise temática, tomou-se essa técnica como um referencial seguro para analisar os dados provenientes do instrumento de coleta aplicado a professoras de Educação Infantil, para, a partir da interpretação desse conteúdo, alcançar os objetivos propostos nesta investigação.

Tal instrumento trata-se de um questionário semiestruturado aplicado a 10 professoras³ que atuam com crianças em idade de creche e de pré-escola, tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada de dois municípios cearenses: Sobral e Massapê, ambos situados na região Norte do Ceará.

Para a escolha dos sujeitos considerou-se a necessidade de se ouvir distintas experiências profissionais na Educação Infantil, a fim de entender suas concepções sobre o ensino das artes visuais na etapa de ensino mencionada. Sobre os critérios de inclusão, eles envolveram dois requisitos: I: Atuar com crianças em idade de creche; II: Ser vinculado (a) ao ensino público ou ao ensino privado.⁴ Em respeito aos aspectos éticos, utilizou-se codinomes para referir-se às colaboradoras da pesquisa, optando-se pela menção a artistas renomadas ligadas às artes plásticas. No Quadro 1 apresenta-se uma súmula da caracterização dos sujeitos:

3 Nas instituições nas quais se entrevistou os sujeitos do estudo não havia docentes do sexo masculino, por isso a amostra foi, em sua totalidade, de profissionais do sexo feminino.

4 Com o intuito de colher experiências pedagógicas em contextos e condições de trabalho distintas, dividimos a amostra entre 50% de docentes atuantes em rede pública e 50% em rede particular de ensino.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos:

CODINOME	SEXO	F O R M A Ç Ã O INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO E M CRECHE	REDE DE ENSINO
Anitta Malfatti	F	Biologia Pedagogia (Em curso)	-----	10 anos	Pública
Tarsilla do Amaral	F	Letras	Psicopedagogia	15 anos	Pública
Helena Almeida	F	Pedagogia	-----	4 anos	Pública
Victoria Francés	F	Pedagogia	Psicopedagogia (Em curso)	13 anos	Pública
Berthe Morisot	F	Pedagogia	-----	2 anos	Pública
Mary Cassatt	F	Pedagogia	Psicopedagogia	4 anos	Particular
Frida Kahlo	F	Pedagogia	Gestão Escolar (Em curso)	4 anos	Particular
Ghada Amer	F	Pedagogia	Psicopedagogia (Em curso)	10 anos	Particular
Julie Mehretu	F	Pedagogia	Psicopedagogia	11 anos	Particular
Tracy Emin	F	Pedagogia	Psicopedagogia (Em curso)	3 anos	Particular

Elaborado pelas autoras.

O exame do Quadro permite constatar que os sujeitos do estudo tratam-se de professoras com tempo de atuação em creches entre 2 e 15 anos, dado que destaca o fato de que a maioria (80%) é considerada experiente no sentido do que Bondía (2002) coloca, ou seja, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (BONDÍA, 2002, p. 21). Desse jeito, ao definir a experiência, o autor trata do hábito de parar para pensar e falar sobre o que acontece na prática profissional, expor-se, estar aberto e receptivo à própria transformação e à construção de sentidos sobre a sua profissão.

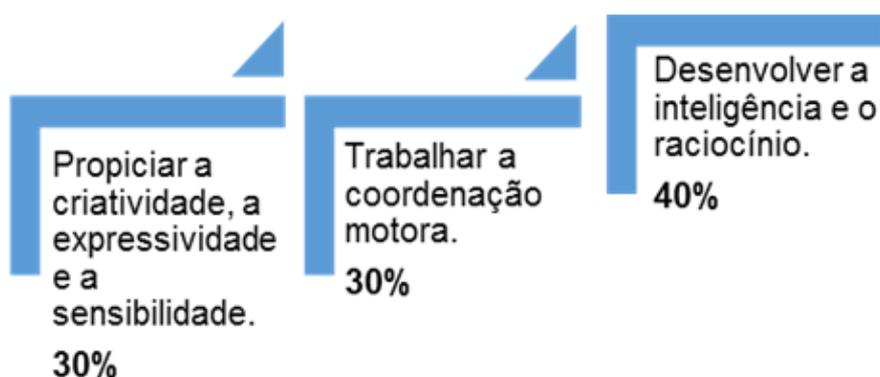
A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Visando ao alcance do primeiro objetivo do presente estudo, a saber: conhecer práticas docentes voltadas à produção artística de bebês e crianças pequenas, no questionário elencou-se perguntas objetivas e subjetivas com as quais indagou-se aos sujeitos seu parecer acerca das contribuições da área de artes visuais na Educação Infantil, bem como a periodicidade com que propõem atividades para explorar a expressão artística

das crianças, além da maneira como estas participam das referidas práticas e, ainda, quais as intervenções daquelas profissionais com os pequenos na realização de atividades dessa área.

Com fundamento no exame das respostas a essas questões, e apoiando-se na análise temática (BARDIN, 2016), buscou-se, além das enunciações meramente literais, os “núcleos de sentidos” (BARDIN, 2016, p. 135) contidos na comunicação, já que sua presença e frequência poderiam representar algo relevante para as respostas que se buscava. Assim a análise das questões levou a algumas constatações que se organizou na Figura 1:

Figura 1: Importância das artes visuais sob a ótica das entrevistadas:



Elaborado pelas autoras.

Conforme a figura, é possível perceber que a minoria das docentes investigadas (30%) entende as artes visuais como possibilidade de desenvolvimento da expressividade e da sensibilidade das crianças por meio da manifestação de sentimentos e ideias em sua interação direta com o mundo físico e social do qual é partícipe. Ao contrário, sua compreensão sobre o papel do ensino de artes visuais para bebês e crianças pequenas é o normativo e prescritivo, voltado, por exemplo, para o desenvolvimento de habilidades motoras.

Examine-se, a exemplo disso, o que diz a docente de codinome Tarsilla do Amaral sobre a “serventia” do ensino de artes visuais na primeira infância, visto que essa docente acredita que esse tipo de ensino “Melhora a coordenação motora e visomotora aumentando o conhecimento do mundo com diversas atividades [...] feitas por elas (as crianças)”.

Indo em direção semelhante ao que diz Tarsilla do Amaral, no que concerne ao entendimento das contribuições advindas do trabalho com artes visuais realizado com crianças pequenas, note-se o que afirma o sujeito nomeado Frida Kahlo:

Ele contribui para ampliar a coordenação motora das crianças, pois as crianças, durante as atividades, manipulam diversos materiais, assim como várias técnicas de pintura, como: carimbos com frutas, com algodão, entre outras.

Igualmente a docente identificada neste estudo como Helena Almeida acredita serem as artes visuais ferramentas que têm como principal escopo o desenvolvimento de noções matemáticas, como as que envolvem as cores, conteúdo que, em geral, é exaustivamente exposto pelas professoras que atuam em Educação Infantil. Também essa docente ratifica o entendimento de que a coordenação motora é um dos principais ganhos ao se ensinar artes na escola, já que esse “desenvolve várias habilidades na criança, como cores, coordenação motora, concentração etc.”

Além do entendimento de que a importância das artes visuais para crianças pequenas recai principalmente no papel de se “trabalhar” a coordenação motora, houve, da parte de outras colaboradoras do estudo (40% destas) a menção de que a relevância dessa área se confere pelo desenvolvimento da inteligência e do raciocínio.

Nesse caso, apesar de que se entende que os aspectos cognitivos são inegavelmente acionados pelas crianças, quando estas são expostas a atividades artísticas, compreende-se, de outra forma, que, para além desses, as artes visuais incluem outros aspectos relevantes para a ampliação cultural e a formação humana, como os afetivos, expressivos e estéticos.

Portanto a exploração dessa área na creche e na Educação Infantil, na faixa etária em questão, não pode se resumir a “tarefinhas” com as quais se objetiva meramente o estímulo da motricidade fina das crianças em detrimento de maior investimento em seu desenvolvimento expressivo, estético, comunicativo e contemplativo por meio da criação artística.

Em percentagem igual às professoras que apreendem a função das artes visuais especialmente como possibilidade de desenvolver nas crianças suas habilidades motoras (30%), outras respondentes evidenciaram ideia oposta a essa. Fala-se dos 30% que entendem

que os contributos de se explorar situações de aprendizagem nessa área contemplam o desenvolvimento, pelas crianças, de suas potencialidades criativas, expressivas e sensíveis ao fazer artístico. De tal grupo, destaca-se a fala da docente alcunhada como Ghada Amer, por esta perceber que as artes visuais possibilitam “o desenvolvimento de atitudes, a criatividade, a sensibilidade, além de proporcionar à criança uma leitura do mundo e de si própria”

A segunda pergunta do questionário inquiriu das respondentes as formas por meio das quais a criança participa em atividades de artes visuais e, nesse contexto, quais os tipos de intervenção realizadas por elas, quando estão em jogos, situações e atividades voltadas ao trabalho com a área referida. No quadro 2, apresenta-se uma súmula do que se captou por meio da análise temática:

Quadro 2: Participação das crianças e intervenções das professoras durante as atividades de artes visuais:

<p>COMO AS CRIANÇAS PARTICIPAM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipulando materiais, como tinta, massa de modelar e sucata. Fazendo pintura e colagem. (60%) • Com alegria e interesse. (30%) • Não responderam. (10%)
<p>COMO AS PROFESSORAS INTERVÊM</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Tirando" dúvidas e ensinando às crianças a serem organizadas no uso do material. (30%) • Estimulando as crianças a se expressarem com liberdade por meio das artes. (30%) • Apenas quando as crianças têm necessidade. (20%) • Fugiram à temática da pergunta. (20%)

Elaborado pelas autoras.

Ao questionar-se às docentes sobre a maneira como as crianças participam dos momentos da aula nos quais as artes visuais estão presentes, 60% fizeram menção à exploração de materiais, como tinta, massa de modelar e as denominadas ‘sucatas’, ou seja, materiais recicláveis. Da mesma forma, se reportaram a atividades, como pintura e colagem. Curiosamente 30% emitiram respostas genéricas, quanto à participação das “crianças”, alegando que estas se envolvem ‘com alegria’ ou ‘com interesse’, sem, contudo, explicitar a forma como se expressam através das representações artísticas.

Pareceu, então, necessário entender a forma sob a qual as professoras intervêm junto às crianças quando propõem (as professoras) práticas pedagógicas que envolvem artes, com o intuito de melhor compreender-se os sentidos que essas docentes atribuem à referida área do conhecimento, visto que as mesmas docentes que evidenciaram compreender as artes visuais como espaço fértil à expressividade e à sensibilidade das crianças, afirmaram que as estimulam a se expressarem livremente por meio das artes, totalizando um percentual de 30%.

Entretanto, 30% situam sua intervenção junto aos pequenos com o intuito de ajudá-los a serem organizados quando do manuseio do material. Por outro lado, 20% afirmam intervir apenas quando as crianças necessitam e 20%, em suas respostas, fugiram à temática da questão.

Para a resposta à questão sobre os modos de intervenção das professoras quando da exploração de atividades artísticas, interessa colocar em relevo algumas falas que evidenciam a racionalidade técnica presente em práticas docentes dissociadas do real intento do ensino de artes em creches e pré-escolas, conforme defende o RCNEI. Observe-se, a exemplo disso, o que dizem as docentes nomeadas Helena Almeida e Berthe Morisot, que, respectivamente, situaram sua intervenção com as crianças “Destacando sempre o cuidado e o zelo com os materiais utilizados” e interferindo para “dar mais ideias ou tirar dúvidas”.

Desse modo, pelo que se infere das enunciações de todos os sujeitos, apenas 30% parecem apreender as artes visuais como ferramenta interpretativa do mundo físico e social no qual a criança se insere, o que concorre para entender-se que ela acaba sendo privada de experiências que enriqueceriam sua sensibilidade, afetividade e expressividade por meio do fazer artístico.

A RELAÇÃO ENTRE POSTURA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ARTES VISUAIS

Notadamente a formação inicial não tem dado conta de instrumentalizar os professores para atuarem de forma reflexiva, de modo a estabelecerem a necessária conexão entre o conhecimento teórico que se produz no seio da universidade e o que

se vive experiencialmente na prática pedagógica cotidiana da escola. Em se tratando do ensino da arte, esse abismo parece ser ainda maior, acrescentado de dificuldades que limitam a ação docente, como os que Iaverberg (2008) aponta:

No sistema educacional incluiu-se arte no currículo, mas não se alcançaram as condições necessárias ao seu desenvolvimento pleno nas escolas, como área de conhecimento, por falta de formação adequada de professores, pouco tempo didático para arte, falta de materiais e livros de arte e ainda, ausência de interlocução sistemática com espaços de produção, documentação, preservação e exibição de arte. (IAVERBERG, 2008, p. 1435)

Portanto, a qualidade dessa formação tem sido colocada em questão pelo fato de não conseguir integrar a teoria vista na universidade à prática dos professores, que necessitam estudar, pesquisar e compreender como trabalhar com crianças de primeira infância.

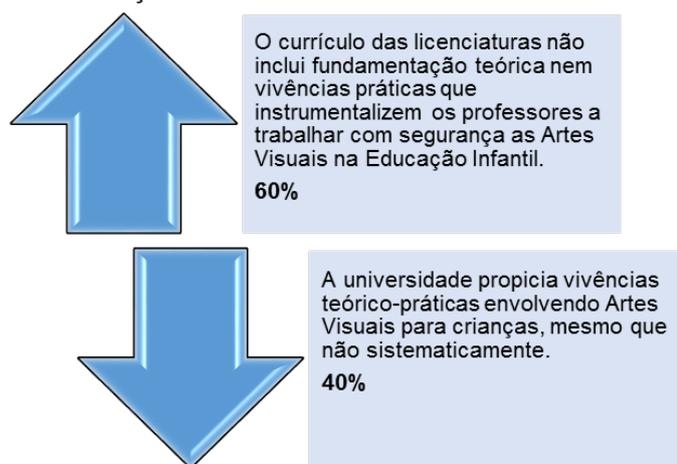
Conforme Kishimoto (2002), se a criança constrói os conhecimentos explorando o ambiente de modo contextualizado, a formação de professores para a infância também deveria passar por processos similares, tendo em vista facilitar a compreensão da construção do conhecimento por esses sujeitos educativos.

No entanto, muitos problemas que ocorrem na formação inicial afetam o cotidiano das escolas, pois decorrem da falta de clareza do perfil do profissional que se deseja formar, deixando de atribuir a devida importância às especificidades da Educação Infantil e a diferenciação das formas de interação e desenvolvimento da criança na faixa etária de 0 a 6 anos.

Corroborando-se com essas assertivas e com o intuito de entender a relação entre as práticas de artes visuais que as professoras entrevistadas desenvolvem e o seu processo de formação docente, questionou-se neste estudo se sua formação inicial lhes têm fundamentado para desenvolver com bebês e crianças pequenas boas práticas envolvendo a área mencionada.

Então a técnica da análise temática evidenciou, por meio da recorrência de palavras ou expressões-chave, duas ideias centrais que se ilustram por meio da figura 2:

Figura 2: Relação entre formação docente e o trabalho com artes na Educação Infantil:



Elaboração das autoras.

O exame da figura sublinha que a maioria das respondentes se ressentem de uma formação inicial que deixa de fora o conhecimento teórico-prático necessário para o domínio das especificidades indispensáveis ao trabalho docente envolvendo crianças e artes visuais. Os excertos abaixo confirmam essa afirmativa:

Infelizmente o currículo da minha faculdade não me disponibilizou a vivência necessária nessa área específica e tive de recorrer a outras fontes de estudo. (Frida Kalho)

Não. O que tem me ajudado bastante são as pesquisas feitas na internet, a troca de “figurinhas” com professores de outras creches e a prática em sala de aula, que faz com que nós, professores, utilizemos a criatividade com práticas atuais e assim surjam outras ideias e formas de se trabalhar com as artes. (Ghada Amer)

Pelo que se pode constatar, essas professoras afirmam que tal lacuna deixada pela universidade impulsionou-as a suprir suas necessidades formativas nessa área por meio de investimentos próprios, como leitura de artigos, pesquisa em revistas e vídeos, além de terem aludido a consultas na rede Internet.

Quanto à segunda ideia, esta traduz a experiência das professoras em oficinas, semanas pedagógicas e visitas a ambientes, como brinquedotecas. Para esse percentual de respondentes (40%), muito embora essas estratégias não façam parte de um currículo de licenciatura pensado para prestigiar o ensino das artes, elas são iniciativas que ajudam a mobilizar saberes docentes que darão base para experiências exitosas com crianças quando da exploração das artes no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões empreendidas neste estudo, conclui-se que a análise dos dados, fortalecida pelo referencial teórico-metodológico adotado, esclarece práticas pedagógicas que ainda concebem artes visuais na creche como um mero acessório, um complemento para promover aprendizagens dos pequenos, notadamente com valorização maior dos aspectos cognitivos, em detrimento aos de natureza expressiva, estética e contemplativa, tão caros à formação integral da criança. Todavia a mesma análise também evidencia clareza de algumas professoras no que diz respeito ao verdadeiro papel das artes na formação pessoal e social de crianças que frequentam creches e pré-escolas.

Ora, se o perfil de atuação que os documentos legais “reclamam” para professores de Educação Infantil é o do profissional capaz de exercer a reflexão crítica sobre os aspectos éticos, políticos, expressivos e estéticos do seu fazer pedagógico com crianças, é igualmente necessário que os cursos de formação para atuar nesse nível de ensino incluam em sua organização curricular disciplinas que favoreçam a esses licenciandos a compreensão do *sujeito criança* como um ser entusiasta, ativo e interativo nos processos de perceber, fazer e aprender as situações da vida que vão ao encontro de um mundo sensorial e expressivo, permitido especialmente por meio das artes.

Desse modo, o material analisado resultou em algumas recomendações para a formação de professores de Educação Infantil, no que concerne a novas práticas docentes para o trabalho com artes visuais. A primeira se dirige à indiscutível necessidade de superação das carências geradas pela formação inicial, o que implica entendimento da formação docente como um processo inacabado, um *continuum*.

A segunda refere-se à formação do olhar contemplativo do professor/da professora infantil acerca de cores, formas, cheiros, sabores, texturas, dentre outras possibilidades de fazer e ‘ler’ as artes. Por isso, é preciso que o sujeito educativo do qual falamos se exponha a possibilidades de ‘encontro’ com as artes e a cultura por meio de experiências significativas, tais como visitas a espaços culturais como museu, teatro, cinema, pinacoteca dentre outros *lôcus* educativos não-formais, porém, bastante produtivos à formação e à ampliação cultural do professor/ da professora infantil.

Alerta-se, contudo, que esse não deve ser um movimento solitário, mas, de investimentos das instituições formadoras (escola e universidade), bem como das políticas educacionais voltadas à formação docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Educação estética e a constituição do sujeito**: Reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFESC, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2016. BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 3 v, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 out. 2017.

CARVALHO, Elisa Muniz Baretto de; ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A proposta triangular para o ensino de arte**: concepções e práticas de estudantes- professores/as.2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Goiânia, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. **Por uma pedagogia da educação infantil**: desafios e perspectivas para as professoras. In: *Trajetórias e perspectivas de formação de educadores*. São Paulo, Editora UNESP, 2004.P 347-355.

FUSARI, Maria F. R. e FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993 - 2ª reimpressão.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999, p. 61-79. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068>. Acesso em 25 nov. 2017.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**; sala de aula e formação de professores. Porto Alegre; Artemed, 2003.

_____. **Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta**. 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais – 19 a 23 de agosto de 2008 – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/129.pdf>. Acesso em: 28 out. 2017.

REPENSANDO A CONSTRUÇÃO DO CORPO DA BAILARINA DA CAIXINHA DE MÚSICA POR MEIO DE UM PROCESSO DE CRIAÇÃO COLETIVA EM UMA ONG DE SANTA MARIA – RS.**Daniela Grieco Nascimento e Silva¹****Silvia Susana Wolff²**

Resumo: O presente trabalho objetiva propor uma reflexão sobre o processo de criação coletiva desenvolvido pela companhia de dança da ONG Royale Escola de Dança e Integração que, ao repensar a construção do corpo da bailarina da caixinha de música, procurou propiciar o empoderamento feminino no balé por meio da elaboração de um espetáculo de dança. Tendo a autoetnografia como suporte metodológico foi proposto um processo de criação coletiva sobre a temática “mulheres na ditadura militar brasileira” a fim de investigar questões relativas aos papéis de gênero e propiciar reflexões referentes ao empoderamento feminino. Pode-se concluir que, no contexto proposto pela pesquisa, as ações artísticas e educativas desenvolvidas pela ONG Royale Escola de Dança e Integração Social propiciaram, por meio do processo de criação coletiva, o empoderamento feminino no balé, contradizendo o corpo da bailarina da caixinha de música e pontuando novos caminhos para a educação e para a arte.

Palavras – Chaves: Balé. Criação coletiva. Bailarina da caixinha de música.

1 Doutora em Educação - Linha de Pesquisa Educação e Artes - pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação pelo Centro Universitário La Salle (2010), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano (2000). Atualmente é diretora artística, coreógrafa e professora de ballet da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, em Santa Maria – RS.

2 Doutora em Artes pela UNICAMP, graduada/Bacharel em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000), Mestre em Artes/Dança pela NEW YORK UNIVERSITY (2005). Atualmente é professora adjunta do Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Santa Maria, atuando como coordenadora do curso de Bacharelado em Dança da UFSM.

RETHINKING THE CONSTRUCTION OF THE BODY OF THE MUSIC BOX BALLERINA
THROUGH A COLLECTIVE CREATIVE PROCESS IN AN NGO IN SANTA MARIA - RS.

Daniela Grieco Nascimento e Silva

Silvia Susana Wolff

Abstract: The present work aims to propose a reflection on the collective creative process developed by the dance company of the NGO Royale School of Dance and Integration that, when rethinking the construction of the body of the music box ballerina, sought to promote female empowerment in ballet through the elaboration of a dance spectacle. Having autoethnography as a methodological support, a collective creative process was proposed on the theme "women in the Brazilian military dictatorship" in order to investigate issues related to gender roles and to provide reflections on female empowerment. It can be concluded that, in the context proposed by the research, the artistic and educational actions developed by the NGO Royale School of Dance and Social Integration provided, through the process of collective creation, the feminine empowerment in the ballet, contradicting the body of the music box ballerina and punctuating new paths for education and art.

Key Words: Ballet. Collective creation. Music box ballerina.

INTRODUÇÃO

O escopo do presente trabalho é propor uma reflexão sobre o processo de criação coletiva desenvolvido pela companhia de dança da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social que, ao repensar a construção do corpo da bailarina da caixinha de música, procurou propiciar o empoderamento feminino no balé por meio da elaboração de um espetáculo de dança.

Partindo do pressuposto que as mulheres são predominantes na prática do balé, cabe salientar que seus corpos foram representados por meio das relações de poder estabelecidas pela sociedade e pela cultura (Beauvoir, 1980a). Foi construído um padrão corporal para a bailarina clássica onde são inscritos os discursos hegemônicos masculinos em relação à feminilidade, criando o mito do eterno feminino e edificando uma imagem da bailarina associada às mulheres do período romântico criando, assim, a figura bucólica da bailarina da caixinha de música.

Tendo a autoetnografia como suporte metodológico na caminhada foi proposto um processo de criação coletiva para as doze bailarinas e para o bailarino da Royale Companhia de Dança (turma sênior da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social) sobre a temática “mulheres na ditadura militar brasileira” a fim de investigar questões relativas aos papéis de gênero e propiciar reflexões referentes ao empoderamento feminino. De março a novembro de 2016, as bailarinas e o bailarino realizaram pesquisas bibliográficas sobre a temática, exposições e discussões de filmes, bem como oficinas de criação que originaram o espetáculo #emmemoriadelas, apresentado em dezembro no Theatro Treze de Maio, na cidade de Santa Maria – RS.

Assim, para dar conta do objetivo proposto o trabalho foi estruturado a partir de quatro momentos. O primeiro apresenta uma reflexão sobre a construção do corpo da bailarina da caixinha de música. O segundo descreve e pontua as contribuições do uso da autoetnografia para a pesquisa realizada. O terceiro expõe como foi estruturado o processo de criação coletiva e o quarto momento tece reflexões sobre o percurso percorrido.

A CONSTRUÇÃO DO CORPO DA BAILARINA DA CAIXINHA DE MÚSICA.

A imagem da bailarina delicada, diáfana, vestida com *tutu* cor de rosa, rodopiando delicadamente ao som de uma música suave diante dos espelhos de uma caixinha de música, povoa o sonho de milhares de meninas ao redor do mundo. Ligada ao mundo da imaginação e da fantasia por realizar proezas corporais diferenciadas daqueles que não dançam, a imagem da bailarina foi construída por meio de diversos marcadores sociais, culturais e políticos, que escreveram em seu corpo símbolos desta representação feminina, explicitada pela postura, gestos, movimentos, roupas e comportamentos.

Assim como os meninos são incentivados a práticas corporais culturalmente associadas ao mundo masculino - futebol, lutas, basquete, etc. - e que exigem atributos como força física, coragem, audácia, persistência, liderança, as meninas são levadas a realizar atividades próximas ao universo materno, onde aprenderão a se construir como mulheres e serão ensinadas a desenvolver características consideradas femininas - meiguice, delicadeza, recato, submissão. De acordo com Homans (2010), o balé, nascido nas cortes renascentistas e simbolizado pelas figuras das bailarinas do período romântico, encaixa-se perfeitamente no ideal de feminilidade da sociedade patriarcal.

O patriarcalismo, de acordo com Simone de Beauvoir (1980a), não nasceu juntamente com os sujeitos, mas foi construído socialmente e culturalmente com a evolução humana. No início da história da humanidade, as primeiras sociedades humanas eram coletivas, tribais, nômades e matrilineares, sendo organizadas em torno da figura da mãe, a partir da descendência feminina, uma vez que se desconhecia o papel masculino na reprodução.

Com a descoberta da agricultura, da caça e do domínio sobre o fogo, as comunidades passaram a se fixar em um território. As funções sociais começaram a ser divididas de acordo com os atributos físicos: aos homens cabia caçar e as mulheres ficariam responsáveis pelo cultivo da terra e pelos cuidados das crianças. Ao ser descoberto o papel masculino na reprodução e com o estabelecimento da propriedade privada, instituiu-se a família monogâmica e, por conseguinte, foi estruturado o patriarcado, uma nova ordem social centrada na descendência patrilinear e no controle dos homens sobre as mulheres.

Conforme Simone de Beauvoir (1980a), o patriarcado não designa o poder do pai, mas o poder do masculino enquanto categoria social, sendo uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios fundamentais: as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens e os jovens são hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos.

Consequentemente a dominação masculina exercida pelo patriarcado não corresponde a um imaginário ou a uma ideologia, mas a um sistema performativo e simbólico que, por meio do discurso, é inscrito nos corpos dos sujeitos, gerando comportamentos, posturas e ações condizentes com o pensamento dominante (BOURDIEU, 2015). Ocorre uma verdadeira ação pedagógica sobre os sujeitos, que reitera continuamente nos corpos biológicos os marcadores sociais e culturais relativos às identidades e aos papéis de gênero, reforçando atos, posturas, comportamentos e rotinas condizentes com o desejado pelo sistema patriarcal.

Para Michel Foucault (2014) ocorreu uma articulação do corpo feminino com o corpo social (regulação da fecundidade feminina como mantenedora e asseguradora da população), com o espaço familiar (o corpo feminino mantém, alimenta, nutre, regula a estrutura familiar) e com a vida das crianças (o corpo feminino não é apenas aquele que cuida, mas é também responsável por passar os códigos morais e éticos da sociedade para a criança). Construiu-se uma imagem negativa da mulher. Fechada e controlada no mundo privado, seu corpo foi enlaçado pelo discurso médico e concebido como uma patologia por ser considerado frágil e sensível, dependendo eternamente do cuidado e da proteção masculina.

Simone de Beauvoir (1980b) demonstra como as meninas, desde cedo, na relação lúdica com suas bonecas e ouvindo/lendo contos infantis, são incentivadas a construir uma imagem de seu corpo que estabelece ligação entre beleza e feminilidade, fazendo do espelho um medidor dos atributos que deseja ver e ouvir sobre si mesma.

Através de cumprimentos e censuras, de imagens e de palavras, ela descobre o sentido das palavras 'bonita' e 'feia'; sabe, desde logo, que para agradar é preciso ser 'bonita como uma imagem'; ela procura assemelhar-se a uma imagem, fantasia-se, olha-se no espelho, compara-se às princesas e às fadas dos contos (BEAUVOIR, 1980b, p. 25).

A escolha pela prática do balé para as meninas é um modo de reforçar a aquisição de atributos femininos, pois desde a exaltação das imagens das bailarinas do período romântico, a dança clássica é concebida como uma arte que enaltece e reforça a feminilidade socialmente desejada.

Desde os seus primórdios, a dança clássica mantém regras preestabelecidas para os corpos, definindo de maneira explícita os papéis de gênero pretendidos em sua prática. Aos corpos masculinos são atribuídos valores como força e virilidade, sendo capazes de transportar e deslocar o corpo feminino pelo espaço. Já os corpos femininos tornam-se expressão máxima da feminilidade socialmente e culturalmente desejada. Jogos de poderes atravessam os corpos, tornando o balé um dispositivo de poder, tal como evidencia Michel Foucault (2013) ao refletir sobre as articulações de poderes na sociedade, pois articula vários elementos discursivos que asseguram a dominação patriarcal.

Incorporado aos demais dispositivos do patriarcalismo, inicialmente a dança associou a imagem da bailarina à prostituição, pois a exposição do corpo feminino nos movimentos da dança realçava a sensualidade e o erotismo, o que era condenado pelo cristianismo.

Embora a Bíblia comente duas formas de dança – dança de devoção a Deus como demonstração de que nenhuma parte do indivíduo deixa de ser afetada pelo amor de Deus, e dança imoral de Salomé -, as danças populares desenfreadas e sexualmente provocadoras para os homens e para as mulheres atraíram a atenção da Igreja. As aflições do clero acerca dessa espécie de dança levou-a a uma periódica proscição. Além disso, o cristianismo tivera uma relação de amor e ódio com o corpo, o instrumento da dança. Cristo era carne, criação de Deus. Mas a carne foi negada (HANNA, 1999, p. 185).

Durante toda a Idade Média, a moral cristã concebeu o corpo como algo desprezível e vil e cujos desejos e anseios precisavam ser severamente reprimidos a fim de que os sujeitos pudessem elevar o espírito sob a matéria. Conseqüentemente, a dança não era vista com bons olhos pelos detentores do poder, embora algumas manifestações populares fossem toleradas, fazendo com que a Igreja procurasse trazer muitas danças para o culto, recriando-as segundo a visão cristã.

Conforme Homans (2010), com o advento do Renascimento, o balé nas cortes europeias foi predominantemente desenvolvido por homens que, muitas vezes, executavam papéis femininos travestidos, pois, de acordo com a moral da época, as mulheres não deviam se exhibir publicamente.

Entretanto, ocorreram na Europa, dois movimentos que desencadearam profundas mudanças na sociedade, na política, na cultura e na economia, propiciando às mulheres que, pouco a pouco, pudessem assumir o protagonismo na dança: a Revolução Francesa, no século XVIII; e a Revolução Industrial, no século XIX. Ambos os movimentos trouxeram uma nova visão sobre o corpo humano.

Judith Hanna (1999) salienta que o corpo, já envolvido com o pecado e julgado inimigo da vida espiritual, tornou-se o antagonista da produtividade econômica. Como a burguesia francesa, em ascensão, atribuiu parte do colapso da monarquia à frouxidão moral, ela converteu o corpo, até ali visto como instrumento de prazer, em instrumento de produção. Desse modo, a classe média podia cuidar de seu poder. Autocontrole significava controle do corpo e, mais adiante, controle das pessoas que se importassem com o corpo. Conseqüentemente, a profissão da dança recebeu baixa remuneração financeira e pouco interesse pela carreira por parte dos homens que dominavam a cultura. Muitos homens renunciaram a profissão de bailarino, abrindo espaço para as mulheres.

Mas não foram as burguesas que adentraram nos palcos dos teatros da Europa, pois os princípios morais do período pregavam que as “mulheres de família” deveriam dedicar-se ao lar e aos filhos, não devendo jamais exercer atividades fora do mundo privado, mantendo o recato, a submissão e a discrição. O trabalho braçal, conforme Michelle Perrot (2005), começou a ser relacionado à incapacidade intelectual, sendo normalmente desenvolvido pelas camadas populares. Deste modo, as mulheres das classes sociais mais baixas, que necessitavam trabalhar, eram associadas à imagens de degradação moral e, conseqüentemente, de prostituição.

Em virtude disso, as bailarinas da Ópera de Paris sofreram forte discriminação social, sendo “julgadas como parte do *demi-monde*, ou dos escalões da prostituição. A expressão ‘*garota de balé*’ tinha uma conotação negativa até metade do século XX e, em alguns lugares, ainda tem” (HANNA, 1999, p. 186).

As bailarinas tornaram-se uma fonte de excitação, pois a exibição do corpo no balé atraía homens ricos, que se deslumbravam com as jovens e belas bailarinas, para a Ópera de Paris. Para uma bailarina tornar-se amante de um homem rico era uma opção de deixar o palco e obter uma vida confortável. Até a metade do século XX, muitas bailarinas provinham geralmente das classes populares. Para uma menina atraente, tornar-se bailarina da Ópera de Paris era um caminho de mobilidade social. Bailarinas talentosas, que conquistavam o aplauso, a atenção, o galanteio e o compromisso de admiradores ricos, eram invejadas pelas outras mulheres, pois conseguiam independência pessoal e financeira, embora sofressem preconceitos da sociedade.

Embora muitas bailarinas tenham exaltado o erotismo e a sensualidade feminina no palco (HOMANS, 2010), a imagem predominante da bailarina clássica está associada às imagens das bailarinas do período romântico, que exaltaram uma mulher de sonho, uma figura idealizada de mulher, que correspondia ao ideal de feminilidade da época.

Durante o Romantismo, a figura feminina tornou-se fonte de inspiração para poetas, escritores, músicos, pintores e coreógrafos, que a representaram como um caráter puro e majestoso, chegando até a atribuir-lhe características próprias da natureza, como a índia Iracema da obra homônima de José de Alencar. A virgindade e a sensualidade femininas eram bastante valorizadas nas obras românticas, pois na maioria das produções da época a mulher é representada como uma heroína virgem, ingênua, bela e frágil, que deveria ser salva e amada por um nobre cavalheiro.

Judith Hanna (1999) coloca que, durante o período romântico, as mulheres que correspondiam ao ideal de feminilidade hegemônico eram exaltadas; já aquelas mulheres que transgrediam as normas eram apresentadas como cruéis e vingativas feiticeiras, sendo sempre castigadas nos finais das obras, que expressavam um forte caráter moral. Cabe ressaltar que os códigos morais expressavam uma moral viril que era pensada, escrita e exercida pelos homens, onde as mulheres eram concebidas como objetos.

Jennifer Homans (2010) pontua que os principais balés de repertório do período romântico, *La Sylphide* e *Giselle*, realçavam as figuras femininas como símbolos máximos da feminilidade romântica que, de certa maneira, se tornou a imagem da bailarina. A primeira representação dessa imagem foi a bailarina italiana Marie Taglioni, intérprete da

Sílfide, personagem criada por Adolphe Nourrit e Philippo Taglioni, mostrando uma mulher de sonho que pairava entre o mundo humano e o mundo sobrenatural. A própria Marie Taglioni esforçou-se para corresponder a essa imagem de feminilidade, procurando reforçar as características de uma mulher recatada, submissa, materna. Assim, procurou descolar-se das imagens que associavam dança e prostituição.

Embora as mulheres viessem para as luzes do palco e parecessem reinar com poder absoluto, o balé continuou sob o domínio masculino, pois realmente quem tinha o controle atrás da cena eram os homens. Eles reinavam absolutos como professores de balé, coreógrafos, diretores, produtores, controlando e construindo as bailarinas segundo seus ideais. Um dos exemplos mais notórios é o pai de Marie Taglioni, que moldou a filha segundo seus princípios.

A própria mulher reconhece que o universo em seu conjunto é masculino; os homens modelaram-no, dirigiram-no e ainda hoje o dominam; ela não se considera responsável; está entendido que é inferior, dependente; não aprendeu as lições da violência, nunca emergiu, como um sujeito, em face dos outros membros da coletividade; fechada em sua carne, em sua casa, apreende-se como passiva em face desses deuses de figura humana, que definem fins e valores. Nesse sentido, há verdade no *slogan* que a condena a permanecer 'uma eterna criança'; também se dizia dos operários, dos escravos negros, dos indígenas colonizados que eram 'crianças grandes', enquanto não os temeram; isso significava que deviam aceitar, sem discussão, verdades e leis que outros homens propunham. O quinhão da mulher é a obediência e o respeito (BEAUVOIR, 1980b, p. 406).

Ao enaltecer o eterno feminino no balé como um dos dispositivos de poder e de saber da arte, a mulher foi relegada a simples objeto. Por trás de todo o enaltecimento de sua figura, ela era prisioneira dos códigos morais e sociais impostos pela lei simbólica do patriarcado, que foi construída como poder. Assim, ao sentir-se inferior, a mulher ignorava suas capacidades e era submetida ao domínio dos homens que, sem encontrar fortes resistências, propagavam suas concepções sobre a imagem feminina. Em vista de tal fato, as mulheres construíram sua imagem a partir dos ideais de feminilidade propostos pelo patriarcado, associando sua identidade e seu papel de gênero aos paradigmas hegemônicos de seu meio social e cultural, pois “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2015, p.18)

Foi com a imagem de Marie Taglioni, reforçada pelos balés de repertório que se seguiram e que foram normalmente adaptados de contos de fadas, que começou a construção do corpo da bailarina clássica, criando a imagem feminina predominante no balé, que coloca a mulher como um ser de sonho e cria a imagem da bailarina da caixinha de música. Esta corresponde a uma figura feminina presa em uma caixa, condenada eternamente a repetir os mesmos movimentos de acordo com a mesma música, vendo sua imagem refletida em espelhos que reforçam sua prisão e calam sua voz.

Destarte, a construção do corpo da bailarina da caixinha de música é realizada de maneira sutil e quase imperceptível. As práticas rotineiras do balé carregam múltiplos discursos sobre os corpos femininos que acabam ressoando no meio social e cultural, instaurando saberes e produzindo verdades. Assim, as construções das imagens femininas estão sempre ligadas ao poder, sendo criadas dentro das próprias relações de poder. E é o discurso masculino que elege quais adjetivos e valores irá associar ao seu ideal feminino.

Considerando o discurso como uma forma de representação que dispõe de “uma função normativa e reguladora e estabelece mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, estratégias e práticas” (REVEL, 2011, p. 41), a representação da bailarina clássica se perpetuou ao longo dos séculos, tendo um papel ativo na construção do corpo e da imagem da bailarina da caixinha de música. Foi tal representação que criou as bailarinas, dando significado ao ato de ser bailarina. Ou seja, se deseja tornar-se uma bailarina, a menina deve submeter-se aos padrões estabelecidos pelo discurso que impera no mundo da dança aceitando fazer de seu o padrão corporal estipulado a fim de tornar-se mais uma bailarina da caixinha de música.

As escolas de balé, assim, são produtoras de identidades femininas no momento em que escrevem nos corpos das meninas marcas desta identidade por meio do discurso, do olhar, da postura, dos gestos, das roupas. Toda disciplina imposta ao corpo da bailarina da caixinha de música tece redes simbólicas de poderes e saberes que enredam o corpo de maneira a impedir qualquer ato de resistência à hegemonia patriarcal.

Mas como todo o poder gera resistência, sempre se podem estabelecer rotas de fuga capazes de libertar a bailarina de sua caixinha de música, ressignificando seu corpo e aproximando-a da realidade do mundo contemporâneo, tal como é proposto pela ONG Royale.

Desde que Simone de Beauvoir lançou a obra “*O Segundo Sexo*” (1980a, 1980b), o protagonismo feminino adentrou em cena e iniciaram as lutas a fim de garantir os direitos das mulheres. O movimento feminista trouxe outro olhar para a história das mulheres, concebendo uma nova ciência que “se constitui no reverso da medalha, na outra leitura, na voz das que foram silenciadas” (LOURO, 2008, p. 148). Assim, os estudos feministas reconhecem todas as mulheres como sujeitos sociais e políticos, capazes de decidir seu futuro, empoderando-as como pessoas.

Cabe ressaltar que o termo empoderamento feminino significa conceder às mulheres o poder de participação social, política, econômica e cultural na sociedade, respeitando e garantindo seus direitos. O empoderamento feminino abarca duas dimensões: coletiva, que envolve maior participação das mulheres nos processos de decisões na sociedade, construindo políticas públicas que possam reverter as situações de opressão; e individual, que propicia às mulheres terem consciência de si mesmas como seres singulares, desenvolvendo sua autoestima e sua autonomia. As práticas do empoderamento feminino também são dirigidas aos homens para que todos possam trabalhar em prol da igualdade de gênero em todas as sociedades.

Destarte, novas formas de relações de poder e saber estão sendo tecidas e já começam a rachar velhos paradigmas em relação às mulheres na dança clássica.

CAMINHOS METODOLÓGICOS SEGUIDOS: DANÇANDO COM A AUTOETNOGRAFIA

A pesquisa autoetnográfica é oriunda da pesquisa narrativa, sendo uma abordagem metodológica de caráter biográfico. Surge como contraponto ao modelo tradicional de autobiografia iluminista criada no século XVIII, embasada na noção de uma subjetividade estável, essencializada e metafísica.

A partir das críticas da teórica da literatura Julia Watson e do historiador da antropologia James Clifford à noção de uma subjetividade unívoca proposta pelas autobiografias e etnografias tradicionais, vários teóricos procuraram novas alternativas de pesquisas que pudessem “ênfatizar alternativas discursivas nas quais a subjetividade é compreendida como construção dialógica em processos interpessoais que ocorrem em contextos multiculturais” (VERSIANI, 2002, p.58).

Julia Watson parte de uma concepção de uma subjetividade histórica que é construída na constante interação e diálogo com outras subjetividades. Este processo intersubjetivo e contextualizado revela-se no próprio processo de escrita do pesquisador, onde as outras vozes culturais vão perpassar suas produções textuais.

James Clifford, a partir de questionamentos sobre a metodologia etnográfica, aponta para a necessidade de uma mudança de paradigma na produção das etnografias, onde “o antropólogo passa a falar com o outro, através da elaboração etnográfica de uma escrita dialógica e/ou polifônica que busca ser uma alegoria do encontro entre subjetividades de diferentes culturas: a dos etnografados e a sua própria” (VERSIANI, 2002, p.67).

É por meio da aproximação entre estas reflexões teóricas que Daniela Versiani (2005) acredita que foi fundamentado o conceito de autoetnografia, que pode ser concebida como “espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o encontro de subjetividades, a interação de subjetividades em diálogo” (p. 87). Opondo-se ao pensamento dualista, de oposição entre os sujeitos, a autoetnografia centra-se num pensamento que procura dar conta da diversidade e da coletividade em contextos multiculturais, refletindo as próprias escolhas teóricas e políticas do pesquisador, que “reconhece-se através das distintas vozes a partir das quais escrevo (e sou escrita)”. (OLIVEIRA, 2011, p.2). É a experiência do pesquisador que entra em cena para incitar sua reflexão sobre a construção do seu processo subjetivo.

Assim, a pesquisa autoetnográfica não se preocupa em contar uma história/fato, mas em incitar o pensamento e provocar atravessamentos no leitor. Não constrói um texto baseado em simples relatos sobre o acontecido ou um texto meramente confessional, mas “amarra” a narrativa e a teoria em uma escrita questionadora, que interroga e faz pensar sobre a multiplicidade de agenciamentos que fabricam subjetivamente os indivíduos.

O texto autoetnográfico pode ter vários formatos artísticos: ficção, novelas, ensaios fotográficos, filmes, diários, poesias, grafites, performances, coreografias, etc., que possibilitam uma multiplicidade de diálogos, escutas e olhares sobre todo o caminho da pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO COLETIVA DESENVOLVIDO

Tendo como caminho metodológico a autoetnografia, foi desenvolvido um processo de criação coletiva em dança com as bailarinas e com o bailarino da Royale Companhia de Dança. As doze bailarinas têm idades entre quinze e vinte seis anos e o bailarino tem trinta e seis anos. Com exceção do bailarino, todas as bailarinas frequentam a ONG Royale desde os seis anos de idade, sendo a Royale Companhia de Dança a turma com mais anos de estudos em balé.

Cabe salientar que a Royale Escola de Dança e Integração Social é uma Organização Não – Governamental, fundada há 19 anos, em 6 de junho de 1998, na cidade de Santa Maria - RS. Utiliza a dança como agente motivadora no desenvolvimento das potencialidades e na inclusão social, cultural e educacional de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias. A iniciativa, que atende mais de 200 meninas e meninos a partir dos 6 anos, integra ações multidisciplinares e interdisciplinares – Oficina Dança Cidadã, Oficina de Apoio Pedagógico, Oficina de Artes Visuais, Oficina de Língua Francesa, Apoio Psicológico – e tem o balé como eixo temático central, a fim de integrar o conhecimento corporal ao conhecimento intelectual e a percepção de si mesmo.

As bailarinas da Royale Companhia de Dança realizam aulas de balé na ONG três vezes por semana, com duas horas de duração. A metodologia utilizada para o ensino do balé corresponde a união da Metodologia de Agripina Vaganova – Escola Russa de Balé (que é a formação de todas as docentes de balé que atuam na ONG Royale) com os ensinamentos de Klauss Viana que, ao procurar a modernidade no ensino do balé, propõem que:

Os artistas da dança deveriam revisitar os conceitos básicos do balé clássico. É por essa razão que suas aulas seguiam a ordem de uma aula clássica, com trabalho na barra, no centro e na diagonal. As diferenças assentavam-se sobre as maneiras de organizar as aulas e apresentar os conteúdos. Primeiramente, ele apelava para

a memória do corpo. Incitava seus alunos a refletir sobre as experiências novas vividas pelo corpo no dia anterior. Afirmava que não podiam ignorar o vivido fora da sala de trabalho, pois o corpo é o nosso melhor laboratório (STRAZZACAPPA, 2012, p. 105).

A metodologia desenvolvida pela ONG Royale em relação ao ensino do balé procura incentivar a percepção do corpo, a percepção dos movimentos que o corpo executa, a fim de que as bailarinas e os bailarinos possam compreender a mecânica dos movimentos e trabalhá-los de acordo com a anatomia de seus corpos.

O trabalho de ensino de balé realizado na ONG Royale com as estudantes e os estudantes procura ampliar a percepção corporal dos bailarinos e das bailarinas, de maneira que eles e elas possam compreender a execução dos movimentos, respeitando as diversidades corporais sem focalizar apenas na apreensão técnica, mas principalmente na satisfação em dançar e de se expressar por meio do seu corpo.

Como se configura em uma organização não governamental sem fins lucrativos, a ONG Royale Escola de Dança e Integração Social procura conduzir o processo de aprendizado de seus estudantes de acordo com a realidade do mundo contemporâneo, a fim de prepará-los para as demandas da atualidade, não as fixando em padrões estéticos estabelecidos desde a época do período romântico, pois “nosso corpo mudou, nos livramos do espartilho, das carruagens, dos chapéus com rendinha cobrindo a face, dos passeios nos *boulevards* e da vida bucólica de séculos atrás”. (SAMPAIO, 2000, p. 269).

Partindo desses pressupostos, no passado, quando ocorreram montagens de fragmentos de balés de repertórios pelas bailarinas e pelo bailarino da Royale Companhia de Dança, estes foram estudados, discutidos e contextualizados a fim de que o bailarino e as bailarinas pudessem pensá-los como contingências de um determinado período histórico e cultural, investigando como tais concepções de mundo refletem ou não nos nossos dias. Ocorreu todo um processo de análise do balé de repertório escolhido, de maneira que ele fosse compreendido em sua amplitude e não apenas na repetição mecânica de seus passos e discursos. Tal processo possibilitou que as estudantes e o estudante tivessem contato e construíssem conhecimentos por meio das obras clássicas.

As oficinas de criação coletiva propostas para a pesquisa foram realizadas por meio de investigações bibliográficas e pelo contato com mulheres que vivenciaram ativamente o momento histórico da ditadura militar brasileira (1964 – 1985). As oficinas foram realizadas de abril a novembro de 2016, na sede da ONG Royale, às sextas-feiras à noite, com duas horas de duração, correspondendo a trinta e duas oficinas ao total para a criação das coreografias. Os demais dias de aulas (segundas e quartas-feiras) foram utilizados para aulas de balé e ensaios das coreografias. Durante todo esse processo, a temática do empoderamento feminino no balé esteve sempre presente em diálogo com a figura bucólica da bailarina da caixinha de música.

Inicialmente foram explicado ao bailarino e às bailarinas os objetivos da pesquisa. Cabe ressaltar que o tema “mulheres na ditadura militar brasileira” foi escolhido tendo por base a instabilidade política vivida pelo Brasil no momento da realização da pesquisa³, de maneira que o estudante e as estudantes puderam aprender mais sobre o significado de uma ditadura e como ela pode afetar o cotidiano dos sujeitos. O bailarino e as bailarinas interessaram-se pela temática, começaram a realizar pesquisas sobre o assunto na internet e as postaram na página do grupo no facebook para que todos pudessem ter acesso às investigações realizadas.

Foram propostos exercícios de construções de pequenas frases coreográficas a partir de disparadores oferecidos pela pesquisadora e pelas bailarinas e bailarino como: fragmentos de obras literárias e jornalísticas que discorreram sobre o período, narrativas de mulheres que vivenciaram a ditadura, pesquisas, exposições e discussões de filmes sobre o período (“Visões” de Christopher Hampton, “Batismo de Sangue” de Helvecio Ratton, “O que é Isso Companheiro”, de Bruno Barreto). Cabe ressaltar que esse planejamento foi sendo repensado ao longo do processo de acordo com as demandas de todos os envolvidos na pesquisa.

Cada bailarina escolheu uma militante política para representar e o bailarino escolheu um militante. As coreografias foram criadas coletivamente utilizando músicas do período (Música “Como nossos pais”, com letra de Belchior e interpretação de Elis Regina;

³ Durante o ano de 2016 o Brasil viveu (e ainda vive) momentos de instabilidade política em virtude da crise econômica que resultaram no pedido de impeachment da Presidente Dilma Rousseff.

Música “Gracias a la vida”, com letra de Violeta Parra e interpretação com solo de violão de Yamandú Costa; Música “Pra não dizer que não falei de flores”, com letra e interpretação de Geraldo Vandré; Música “Soy loco por ti, America”, com letra de Gilberto Gil e José Carlos Capinam e interpretação de Caetano Veloso; Música “O Bêbado e o Equilibrista” com letra de João Bosco e Aldir Blanc e interpretação de Elis Regina; Música “Maria, Maria” com letra de Milton Nascimento e interpretação de Elis Regina)

A Oficina de Criação Coletiva gerou o espetáculo de dança #emmemoriadelas (tal como a escrita na internet, conta histórias de um passado que ainda ressoa no Brasil), que foi apresentado no Theatro Treze de Maio, em Santa Maria - RS, nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 2016, às 20 horas, conjuntamente com o espetáculo de final de ano letivo da ONG Royale.

O resultado da Oficina de Criação Coletiva foi, então, a construção de um balé na contemporaneidade, cuja trilha sonora, figurinos, cenografia foram também criados pelo bailarino e pelas bailarinas, conjuntamente com a pesquisadora e com a professora de Oficina de Artes Visuais da ONG Royale, Cristine Vasconcellos. A iluminação do espetáculo, bem como o texto e a escolha das fotos dos vídeos que antecederam o espetáculo, foram criados conjuntamente com Guilherme Cassel Bittencourt, que ainda fez a edição dos vídeos.

Todas as vivências ocorridas nas Oficinas de Criação Coletiva foram registradas no diário pessoal da pesquisadora, bem como foram realizadas fotografias do processo, pois:

O que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. Nela, o acontecimento jamais se sobrepassa para outra coisa: ela reduz sempre o *corpus* de que tenho necessidade ao corpo que vejo; ela é a Particular absoluto, a Contingência soberana, fosca e um tanto boba, o Tal (tal foto, e não a foto), em suma a *Tique*, a Ocasão, o Encontro, o Real, em sua expressão infatigável (BARTHES, 2015, p. 14).

Sendo uma imagem do momento, a fotografia se torna um disparador da escrita, podendo ser movimento congelado do momento dançante que se torna desencadeador de pensamentos. Escrita – imagem, a fotografia é um disparador para as criações, pois o corpo que dança é um corpo que escreve por meio dos movimentos, onde os sentimentos, emoções, percepções do mundo são capturados e congelados pelo corpo fotografado.

O espetáculo também foi filmado, pois o mesmo é um dos produtos artísticos autoetnográficos gerado pela pesquisa.

ALGUMAS REFLEXÕES GERADAS PELO PROCESSO

Ao propor a sistematização de um espetáculo de dança a partir da temática “mulheres na ditadura militar brasileira” para as bailarinas e os bailarinos da Royale Companhia de Dança por meio de um processo de criação coletiva pretendeu-se não apenas possibilitar que, pela primeira vez na ONG Royale, fosse efetivado um espetáculo autoral dos próprios bailarinos, mas que incitasse reflexões sobre os papéis de gênero e sobre o empoderamento das mulheres quebrando, deste modo, o paradigma da bailarina da caixinha de música na dança clássica.

Na verdade, a temática escolhida foi o tema gerador do espetáculo da Royale Companhia de Dança que levou a investigações dialógicas e suscitou pensamentos críticos sobre o papel feminino não apenas no balé, mas no mundo, pois “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1977, p. 115).

No momento em que as bailarinas e o bailarino realizavam as pesquisas iam não apenas construindo conhecimentos sobre o universo histórico brasileiro (que muitos revelaram desconhecer), mas refletiam o entorno, contextualizavam a história no momento em que vivemos. A escolha dos personagens demarcou uma identificação pessoal de cada um com a história de vida dos militantes políticos e possibilitou que as bailarinas e o bailarino desconstruíssem seus imaginários sobre o corpo da bailarina da caixinha de música, pois representavam pessoas reais (bem diferentes das personagens dos contos de fadas dos balés de repertórios e que, na maioria das vezes, não tinham finais felizes) e traziam o balé para o mundo contemporâneo, demonstrando que podemos construir um espetáculo de balé com problemáticas da atualidade. E que os conhecimentos construídos podem nos auxiliar a efetivar transformações não apenas pessoais, mas também no entorno, como as bailarinas universitárias demonstraram durante as ocupações dos prédios da UFSM¹.

Desarte, o espetáculo #emmemoriadelas é o verdadeiro texto autoetnográfico produzido pelo corpo, pois movimentou o pensamento e incitou reflexões não apenas no corpo da pesquisadora e nos corpos das bailarinas e do bailarino da Royale Companhia de Dança, mas também nos corpos dos expectadores do espetáculo.

Um dos fatos mais significativos que ocorreram durante as apresentações do referido espetáculo foram às demonstrações políticas do público com seus gritos de “Fora Temer”⁴, como também os abraços emocionados e as palavras gratas de pessoas que militaram contra a ditadura e que reafirmavam a importância da arte levar o conhecimento desse período histórico para o público a fim de que tal fato não torne a repetir-se.

Ao finalizar esse artigo, penso que a pesquisa realizada respondeu aos seus questionamentos, pois foi possível começar a ressignificar o balé e iniciar a quebra dos paradigmas referentes ao corpo da bailarina da caixinha de música. As bailarinas e o bailarino da Royale Companhia de Dança conseguiram realizar um processo de criação coletiva sobre a temática proposta, refletiram sobre as construções dos papéis de gênero na dança e na política, contextualizaram o tema gerador e empoderaram-se como sujeitos, evidenciando que gostariam de realizar novas criações coletivas sobre as vivências reais de mulheres brasileiras (o que foi efetivado em 2017).

4 No dia 8 de novembro de 2016, começaram as ocupações dos prédios da UFSM em protesto ao Governo Federal e pressionando o Congresso Nacional a reprovar em votação a PEC 55, que objetiva congelar por vinte anos os investimentos em educação e saúde, e também contra a reforma proposta para o Ensino Médio. As bailarinas da Royale Companhia de Dança que são alunas da UFSM participaram ativamente das ocupações dos seus centros. Estiveram presentes na Assembleia Geral realizada pelo Diretório Central dos Estudantes no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM, que decidiu pelas ocupações, e mostraram-se atuantes em todas as ações desenvolvidas. Em 2 de dezembro de 2015 foi aberto na Câmara Federal um processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff, tendo como principais acusações os fatos da mesma ter desrespeitado a Lei Orçamentária e a Lei de Improbidade Administrativa, bem como de estar envolvida em atos de corrupção na Petrobras, que continuam sendo objetos de investigação da Polícia Federal, no âmbito da Operação Lava Jato. Durante o processo de impeachment, ocorreram diversas manifestações contra e a favor do impeachment, envolvendo todos os segmentos da sociedade brasileira. No dia 31 de agosto de 2016, a presidenta Dilma foi definitivamente afastada de seu cargo, sendo substituída pelo vice-presidente Michel Temer. Acusado de traidor e golpista não apenas da sua companheira de chapa, mas da democracia brasileira, Michel Temer impôs várias reformas sociais, educacionais, políticas e econômicas contrárias aos interesses dos trabalhadores, gerando forte oposição dos movimentos sociais que utilizaram/ utilizam a expressão “Fora Temer” em suas manifestações de contrariedade.

Acredita-se deste modo, que a grande contribuição para a arte e a educação elencada por esse artigo é a sistematização do trabalho social, educacional, cultural e político realizado pela ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, pois sem as sementes plantadas pela referida ONG pensa-se que não teriam sido obtidos os resultados propostos.

Então, pode-se concluir que, no contexto proposto pela pesquisa e pelos relatos alcançados, as ações artísticas e educativas desenvolvidas pela ONG Royale Escola de Dança e Integração Social propiciaram, por meio do processo de criação coletiva do espetáculo #emmemoriadelas, o empoderamento feminino no balé, contradizendo o corpo da bailarina da caixinha de música e pontuando novos caminhos para a educação e para a arte.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980a.

_____. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980b.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Edições, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HANNA, Judith Lynne. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HOMANS, Jennifer. **Os anjos de Apolo: uma história do ballet**. Lisboa: Edições 70, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Material didático produzido para a disciplina Prática de Pesquisa A: Abordagens metodológicas em educação e artes**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), 2011.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Bauru: EDUSC, 2005.

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SAMPAIO, Flávio. **Balé: compreensão e técnica.** In: **Lições de Dança 2.** Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000, p. 265-174.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações.** Campinas: Papirus, 2012.

VERSIANI, Daniela Gianna Claudia Beccaccia. **Autoetnografia: conceitos alternativos em construção.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL

A Revista Científica/FAP é uma publicação semestral do Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP) da UNESPAR.

Criada em 2006 a publicação tem por objetivo divulgar artigos, resenhas, entrevistas, traduções produzidas por Mestres e/ou Doutores em duas formas de chamadas: Dossiês Temáticos e Fluxo Contínuo para recebimento de artigos e ensaios situados nas áreas de Artes Visuais, Performance, Arte e Tecnologia, Cinema, Dança, Música, Musicoterapia e Teatro, nas suas mais variadas formas de análise disciplinar, fomentando, assim, o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais e internacionais.

SUBMISSÃO DE ARTIGOS

A Revista Científica de Artes / FAP, periódico eletrônico de acesso livre e sem exigência de taxa de submissão ou publicação, recebe artigos de cunho artístico-científico com para dois volumes ao ano, conforme temática estabelecida pelos editores convidados de cada número (detalhes da chamada atual abaixo). A publicação tem por objetivo divulgar artigos, resenhas, entrevistas, traduções produzidas por Mestres e/ou Doutores em duas formas de chamadas:

a) Dossiê Temático, com período e tema previamente definidos;

b) Fluxo Contínuo para recebimento de artigos e ensaios situados nas áreas de Artes Visuais, Performance, Arte e Tecnologia, Cinema, Dança, Música, Musicoterapia e Teatro, nas suas mais variadas formas de análise disciplinar, fomentando, assim, o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais e internacionais. Artigos fora do domínio das Artes serão automaticamente recusados.

INSTRUÇÕES PARA AUTORES

As contribuições devem ser enviadas diretamente pelo sistema de submissão de periódicos da UNESPAR, formato Word, com extensões “doc” ou “docx”. Só serão aceitos trabalhos enviados com as devidas revisões gramatical e ortográfica; cabe destacar que a tradução de título, biografia e resumo para a língua estrangeira são de responsabilidade do(s) autor(es). O artigo deverá ser enviado sem qualquer identificação de autoria no

documento anexado, pois autoria e coautorias devem ser indicadas no cadastro do texto, no sistema de periódicos da UNESPAR. A biografia deve ter de 3 a 4 linhas e ser incluída apenas no sistema, contendo dados pessoais do autor com link para o currículo lattes; o texto precisa enfatizar o vínculo institucional e as formações acadêmica e/ou artística. Não serão aceitos artigos de Mestrados, mesmo que tenham sido escritos em coautoria com seus orientadores.

Os textos enviados na seção de Artigos devem ser inéditos, bilíngues ou escritos em uma das seguintes línguas: portuguesa, inglesa ou espanhola, e estar de acordo com a linha editorial da Revista Científica/FAP. Os textos devem conter no mínimo 16 e no máximo 22 páginas, incluindo referências e folha de rosto. Serão também aceitos textos expandidos e atualizados, originalmente apresentados em anais de congresso, desde que haja menção em nota de rodapé na primeira página.

RESENHAS

O periódico publica resenhas de livros, documentários e outros formatos na área de Artes. O texto deve ter de 2 a 4 páginas (máximo 2000 palavras).

ENTREVISTAS

As entrevistas devem ter no máximo 10 páginas, contendo um cabeçalho na primeira página com informações sobre a pessoa entrevistada, o enfoque, a data e o local. Deve constar o nome e um breve currículo em nota de rodapé sobre o entrevistador.

FORMATAÇÃO

O artigo deve iniciar com folha de rosto contendo:

- Título em negrito (com ou sem subtítulo);
- Resumo em língua vernácula (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);

- Palavras-chave em língua vernácula, separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado. Exemplos: Vocabulário Controlado USP; VCB das Bibliotecas do Congresso Nacional, BNDigital da Biblioteca Nacional.

- Título em língua estrangeira (com ou sem subtítulo)

- Resumo em língua estrangeira (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);

- Palavras-chave em língua estrangeira separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado.

Os trabalhos devem ser digitados em Word e devem seguir as diretrizes abaixo:

- Texto escrito em fonte Arial, tamanho 12, justificado e em entrelinhamento de 1,5 cm;

- Notas de rodapé, quando necessário, fonte em tamanho 10, justificado e com entrelinhamento simples;

- Parágrafos com recuo;

- Espaço duplo entre partes do texto;

- Páginas configuradas no formato A4, com numeração.

CITAÇÕES DENTRO DO TEXTO

Nas citações de até três linhas, feitas dentro do texto, o nome do autor deve ser citado entre parênteses, pelo sobrenome, em letras maiúsculas e separado da data da publicação, por vírgula. A especificação da(s) página(s) deverá seguir a sequência de data, separada por vírgula e precedida de “p.”, como em (SILVA, 2000, p. 100), por exemplo. Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses, “como Silva (2000, p. 100) assinala...”. As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento, (SILVA, 2000a, p. 25). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos os nomes poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000, p. 17); quando houver mais de três autores, indica-se o primeiro seguido de et al.

(SILVA et al., 2000, p. 155). As citações com mais de cinco linhas devem ser destacadas, ou seja, apresentadas em bloco, em fonte tamanho 10, espaço simples e com recuo de parágrafo de 4 cm.

REFERÊNCIAS

As referências devem conter informações de todos os autores, sites, imagens, textos sem autoria, notícias entre outros materiais utilizados/citados na pesquisa, para que o material utilizado como embasamento da pesquisa seja identificado por quem leia o artigo no site de periódicos da UNESPAR.

ILUSTRAÇÕES

As imagens devem ser enviadas em formato JPEG, PNG ou GIF, diagramadas no arquivo do texto e enviadas em arquivos separados, como documento suplementar, durante o processo de submissão do artigo. Cada arquivo de imagem deve ter no mínimo 100 e no máximo 300 dpi.

O uso de imagens em geral tem que ser acompanhado de uma legenda constando fonte, nome do autor, local (no caso de fotografias) e data.

PRODUTOS AUDIO VISUAIS

Os arquivos audiovisuais podem ser submetidos como documentos suplementares nos formatos MP3, MP4 ou AVI. Recomenda-se, também, o uso de materiais disponíveis no depósito dos arquivos de vídeo, no portal Internet Archive, de sons, no portal Petrucci Music Library, e de arquivos diversos em Domínio Público.

ÉTICA DA PESQUISA

No caso da pesquisa envolver algum tipo de conflito de interesse, o autor deve fazer uma nota final, declarando que não foram omitidas ligações com órgãos de financiamento. Da mesma forma, deve-se citar a(as) instituição(ões) de vinculação do(s) autor(es). Sugere-se, para artigos resultantes de pesquisas envolvendo seres humanos, informar os procedimentos éticos estabelecidos que tenham passado por Comitê de Ética em Pesquisa. Essa informação deve ser indicada em nota de rodapé.

AVALIAÇÃO

Os artigos recebidos serão previamente avaliados pelo Editor da Revista. Aqueles que estiverem fora dos critérios editoriais serão devolvidos e os demais, encaminhados aos pareceristas para avaliação. A análise será realizada sob a forma de parecer formal. Todo processo é feito dentro do regime de anonimato, ou seja, sem que autores e pareceristas tenham ciência um do outro. Feita a análise, a equipe editorial entrará em contato com o autor por e-mail para comunicar se o seu artigo foi aceito ou recusado. No caso de haver modificações sugeridas pelo parecerista, o autor deverá atendê-las, tendo um prazo máximo de 15 dias para retornar o trabalho por e-mail.

Os trabalhos serão avaliados quanto aos conteúdos teórico e empírico, à coerência e ao domínio a partir da literatura científica. Também pela contribuição para área específica, atualidade do tema, estrutura do texto, metodologia e qualidade da edição. A Comissão Editorial poderá solicitar reformulações e dar sugestões. E uma vez reformulado, haverá uma conferência realizada pelo editor que emitirá um parecer final.

DIREITOS AUTORAIS

Os autores detêm os direitos autorais, ao licenciar sua produção na Revista Científica / FAP, que está licenciada sob uma licença Creative Commons. Ao enviar o artigo, e mediante o aceite, o autor cede seus direitos autorais para a publicação na revista.

Os leitores podem transferir, imprimir e utilizar os artigos publicados na revista, desde que haja sempre menção explícita ao(s) autor (es) e à Revista Científica / FAP não sendo permitida qualquer alteração no trabalho original. Ao submeter um artigo à Revista Científica / FAP e após seu aceite para publicação os autores permitem, sem remuneração, passar os seguintes direitos à Revista: os direitos de primeira edição e a autorização para que a equipe editorial repasse, conforme seu julgamento, esse artigo e seus metadados aos serviços de indexação e referência.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os dados cadastrais, referentes a nomes, endereços e outros dados presentes no sistema de periódicos, serão utilizados exclusivamente para a publicação e não serão disponibilizados para outros fins ou a terceiros.