

FAP Revista Científica

ISSN 1980-5071

Revista de **Artes**

DO CAMPUS CURITIBA II



EDIÇÃO 2020 – VOLUME 22, NÚMERO 1 (jan/jun)

Dossiê: Cinema Brasileiro e Educação

22

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, doutorandos, mestres, mestrandos, especialistas e graduados em duas formas de chamadas: Dossiês Temáticos e Fluxo Contínuo para recebimento de trabalhos situados nas áreas de Artes, Comunicação, Educação e áreas afins, 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 intitulado '**Cinema Brasileiro e Educação**', coordenado pelas professoras doutoras Salete Paulina Machado Sirino e Solange Straube Stecz, ambas da Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná.

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

Salete Sirino é doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Mestre em Letras pela mesma instituição e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Cinema e Vídeo pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e Especialista em Tradução. É Graduada em Letras. Diretora Geral do *campus* de Curitiba II/Universidade Estadual do Paraná / Faculdade de Artes do Paraná (gestão 08/2019 a 08/2023). Coordenadora da elaboração, aprovação junto à CAPES e implantação do Programa de Pós-Graduação em Artes - Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná/Campus de Curitiba II. Foi Diretora do Centro de Artes da Unespar/FAP (gestões 2014/2016 e 2016/2018). Também na Unespar, é docente do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual e do Mestrado em Artes. Na área da educação atua nos seguintes temas: Cinema Brasileiro, Cinema e Educação, Literatura e Cinema, Produção Audiovisual, Produção Cultural. Presidente da Associação de Vídeo e Cinema do Paraná – AVEC (gestões 2010/2012, 2012/2014). Na área do cinema atua em: roteiro, direção e produção de filmes em película 35mm, 16mm e digital, nas categorias de curta, média e longa-metragem, tendo em seu currículo a participação em treze filmes, finalizados e lançados, dentre eles: *A Tímida Luz de Vela das Últimas Esperanças*, *Curitiba Zero Grau*, *Estrada do Colono*, *Operação Paraguai*, *Travessias*.

Solange Straube Stecz é membro do Comitê Nacional do Brasil do Programa Memória do Mundo da UNESCO-MOWBRASIL. Doutora em Educação pela Universidade de São Carlos (UFSCar). Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Artes - PPGARTES - campus Curitiba II/FAP Unespar. Professora do Programa de Pós Graduação em Artes - PPGARTES - campus Curitiba II/FAP Unespar. Professora do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual e do Curso de Especialização *Latu Sensu* em Cinema com ênfase em produção – da Unespar/FAP. Coordenadora do Laboratório de Cinema e Educação LabEducine/Unespar/campus II /FAP/. Membro do Grupo de Pesquisa Cinema & Educação/ Unespar/ campus II/ FAP. Conselheira pela área do audiovisual do Conselho Estadual de Cultura do Paraná (gestão 2012-2014 e gestão 2014-2016) - como representante da Sociedade Civil - eleita e a partir de 2019 como representante das Universidades Estaduais do Paraná (segmento governamental). Assessora de Comunicação Social da Universidade Estadual do Paraná (2017/2019). Diretora de Cultura da Universidade Estadual do Paraná (2015/ 2017). Diretora da Cinemateca de Curitiba (2008/2013). Secretária Nacional do Centro de Pesquisadores do Cinema Brasileiro. Integrou a Comissão do Audiovisual do Mecenato Incentivado do Município de Curitiba. Integrou e a Comissão do Audiovisual do Programa Estadual de Fomento e Incentivo à Cultura (PROFICE). Foi membro da Comissão de Implantação do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Tesoureira da Associação Brasileira de Preservação Audiovisual (gestão 2011/2012) Analista Técnica para construção do Plano Estadual de Cultura do Paraná MINC/UFSC (2013/2014). Membro da diretoria do Congresso Brasileiro de Cinema – (gestão 2014/2016). Membro da Rede Kino (Rede Nacional de Cinema e Educação). Membro da Rede Unial (Rede latino Americana de Cinema e Educação).

Em suas relações (inter)institucionais nacionais e internacionais as coordenadoras promovem, neste Dossiê, a reunião de 9 instigantes artigos vinculados à temática do dossiê. A edição traz ainda mais 3 artigos na seção 'outros temas', submetidos em fluxo contínuo, além de 3 resenhas e uma entrevista, elaborados sob variadas perspectivas, provenientes de pesquisas do campo das Artes, da Educação e das Comunicações.

Desejamos a todas e a todos uma boa leitura!

Profa. Dra. Cristiane Wosniak

Editora Chefe dos Periódicos da FAP

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. Sydnei Roberto Kempa

Faculdade de Artes do Paraná
Arts College of Parana

DIRETORA / DEAN: Profa. Dra. Salete Machado Sirino
VICE-DIRETOR / VICE-DEAN: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação
Research and Graduate Program

COORDENADOR / COORDINATOR: Profa. Dra. Cintia Ribeiro Veloso da Silva
EDITORA CHEFE / EDITOR-IN-CHIEF: Profa. Dra. Cristiane Wosniak
ASSESSORA TÉCNICA (revisão da língua inglesa): Profa. Dra. Ana Maria Rufino Gillies
DIAGRAMADORA / DIAGRAMMER: Juciene Cachione Franco

ORGANIZADORES DO DOSSIÊ / ORGANIZERS OF THE DOSSIER
Dra. Salete Machado Sirino, Dra. Solange Straube Stecz

TÉCNICOS / TECHNICIANS

Capa e Projeto Gráfico / Cover and Graphic Design: Me. Karin Oertel
Ilustrações / Illustrations: Dra. Denise Bandeira
Bibliotecário / Librarian: Me. Mary Tomoko Inoue



ORIENTADORES / ADVISORS

Dr. Alexandre Tadeu dos Santos
Universidade Federal de Goiás

Dra. Ana Flávia Merino Lesnovski
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Ana Paula Peters
Universidade Estadual do Paraná/EMBAP

Dra. Beatriz Avila Vasconcelos
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Cristiane Wosniak
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Denise Adriana Bandeira
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Fábio de Jabur Noronha
Universidade Estadual do Paraná/EMBAP

Dr. Francisco de Assis Gaspar Neto
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Giancarlo Martins
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Gisele Miyoko Onuki
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Ivana Deeke Fuhrmann
Universidade Regional de Blumenau

Dr. Lúcio Kürten dos Passos
Centro Universitário de União da Vitória

Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Marco Aurélio Cruz e Souza
Universidade Regional de Blumenau

Dra. Maria Cristina Mendes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dr. Rafael Bona
Universidade do Vale do Itajaí
Universidade Regional de Blumenau

Dr. Rodrigo Oliva
Universidade Paranaense – campus Umuarama

Dra. Salete Paulina Machado Sirino
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Sandra Nodari
Universidade Positivo (UP)

Dra. Solange Straube Stecz
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Zeloí Aparecida Martins
Universidade Estadual do Paraná/FAP

CONSELHO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Dr. Acir Dias da Silva (Unioeste)

Dra. Ana Carolina da Rocha Mundim (UFU)

Dra. Anaís Rolez (Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Nantes, França)

Dra. Bianca Scliar Cabral Mancini (UDESC)

Dra. Carlise Scalamato Duarte (UFSM)

Dra. Cristiane Wosniak (Unespar)

Dra. Cynthia Schneider (IFPR)

Dra. Débora Opolski (UFPR-Litoral)

Dra. Eliana Rodrigues Silva (UFBA)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr. Fábio Raddi Uchôa (UTP)

Dr. Francione de Oliveira Carvalho (UFJF)

Dr. Francisco Gaspar Neto (Unespar)

Dr. Ismael Scheffler (UTFPR)

Me. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann (FURB)

Dr. Jean Carlos Gonçalves (UFPR)

Dr. João Augusto Mattar Neto (Uninter)

Dr. Jorge Kulemeyer (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Dr. Julio César de Souza Mota (PUC-PR)

Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado (Unespar)

Dr. Lúcio Kürten dos Passos (CUUV)

Dra. Maria Cristina Mendes (UEPG)

Dr. Marcus Bastos (PUC-SP)

Dr. Rafael José Bona (FURB/Univali)

Dr. Raphael de Boer (FURG)

Dr. Rodrigo Oliva (Unipar/Umuarama)

Dra. Rosane Kaminski (UFPR)

Dra. Rosemyriam Cunha (Unespar)

Dra. Sandra Fischer (UTP)

Dra. Sônia Tramuja (Unespar)

Dra. Véronique Perrouchon (Université de Lille 3, França)

Dr. Walter Lima Torres (UFPR)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ
DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO

Rua dos Funcionários, 1357, Cabral
80.035-050 Curitiba – Paraná – Brasil
Telefone: +55 41 3250-7339

© 2020 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.

Indexadores:

LATINDEX

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

SUMÁRIOS.ORG



Revista científica/FAP / UNESPAR Campus de Curitiba II- FAP;
Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação – v.22 n.1 (jan. / jun., 2020).
Curitiba: FAP, 2020 - 241p.
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)

1

DOSSIÊ
TEMÁTICO:
CINEMA
BRASILEIRO E
EDUCAÇÃO

THEME:
BRAZILIAN
CINEMA AND
EDUCATION

- 12 **ENSINAR E APRENDER A ENSINAR CINEMA BRASILEIRO, EIS A QUESTÃO!**
TEACHING AND LEARNING TO TEACH BRAZILIAN CINEMA, THAT IS THE POINT!
Salette Machado Sirino
- 37 **A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ESPAÇO ESCOLAR COMO MEDIAÇÃO DA OBRA CINEMATOGRÁFICA**
PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL EN EL ESPACIO ESCOLAR COMO MEDIACIÓN DEL TRABAJO CINEMATOGRÁFICO
Odair Rodrigues dos Santos Junior
Marcos Henrique Camargo Rodrigues
- 51 **Y’HOVY OHECHAÁRAMI: OFICINAS DE CINEMA NA TEKOKHA**
Y’HOVY OHECHAÁRAMI: CINEMA LESSONS IN THE VILLAGE
Ana Carolina Mira Porto
- 67 **ENCRUZILHADAS DO CINEMA BRASILEIRO: MITO, RELIGIÃO E IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NO FILME “ELE, O BOTO” (1987)**
CROSSROADS OF THE BRAZILIAN CINEMA: MYTH, RELIGION AND AMAZONIC IMAGINARY IN THE FILM “ELE, O BOTO” (1987)
Douglas Junio Fernandes Assumpção
Hertz Wendel de Camargo
- 82 **O MOVIMENTO PENDULAR NA CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO INDÍGENA COMO BOM E MAU SELVAGEM: UMA ANÁLISE DOS FILMES “DANÇA COM LOBOS”, “ÚLTIMO DOS MOICANOS” E “O GUARANI”**
THE PENDULAR MOVEMENT IN THE CONSTRUCTION OF THE INDIGENOUS STEREOTYPE AS GOOD AND BAD WILD: AN ANALYSIS OF THE FILMS ‘DANCING WITH WOLVES’, ‘THE LAST OF THE MOHICANS’ AND ‘O GUARANI’
Paulo Porto Borges
Adriane Antonia Pereira Gouveia
- 105 **A COMPANHIA CINEMATOGRÁFICA VERA CRUZ COMO PARTE CONSTITUINTE DA HISTÓRIA CULTURAL DO BRASIL**
THE COMPANY CINEMATOGRAPHY VERA CRUZ AS PART CONSTITUENT OF HISTORY CULTURAL OF BRAZIL
Edinei Pereira da Silva
- 119 **CINEMA BRASILEIRO E PINTURA: HIPERMIDIALIDADE E NARRAÇÃO EM O ENFERMEIRO (1999) DE MAURO FARIAS**
BRAZILIAN CINEMA AND PAINTING: HYPERMEDIALITY AND NARRATIVE IN “O ENFERMEIRO” (1999) BY MAURO FARIAS
Acir Dias da Silva
- 129 **MILITÂNCIA SOCIAL E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO MST**
SOCIAL ACTIVISM AND AUDIOVISUAL PRODUCTION IN THE MST
Elson Faxina
- 145 **METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA CONECTIVA PARA LOS ESTUDIOS DE CINE-EDUCACIÓN EN INTERNET**
CONNECTIVE ETHNOGRAPHIC METHODOLOGY FOR EDUCATION FILM STUDIES
Melisa Jimena Iglesias

2

**SEÇÃO
OUTROS
TEMAS**

**OTHER
THEMES**

- 164 **FEMINISMO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA ANÁLISE FÍLMICA DE FLORBELA (2012)**
FEMINISM AND SOCIAL REPRESENTATIONS: A
FILM ANALYSIS OF FLORBELA (2012)
Douglas Junio Fernandes Assumpção
Analaura Corradi
Luisa Elayne Correia Azevedo
- 181 **PSICANÁLISE, CINEMA E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: MOVIMENTO DE UM GRUPO DE ESTUDOS EM BELÉM DO PARÁ**
PSYCHOANALYSIS, CINEMA AND TRAINING IN PSYCHOLOGY:
MOVIMENT OF A GROUP OF STUDIES IN BELÉM DO PARÁ
Arina Marques Lebrege
Dorivaldo Pantoja Borges Junior
Tayane Leopoldino Sabádo
Tânia de Miranda Santos
Júlio Fernandes Costa Passos
- 194 **DOS ARES DE MILONGA À DÉLIBÁB: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EXPERIÊNCIA**
FROM KIND OF MILONGA TO DÉLIBÁB: A
PERSPECTIVE OF EXPERIENCE ANALYSIS
Gustavo Nishida

3

**ENTREVISTAS
INTERVIEWS**

- 212 **O CINEMA LATINO-AMERICANO COMO INDÚSTRIA DA AUTONOMIA DO IMAGINÁRIO: ENTREVISTA COM OCTAVIO GETINO**
LATIN AMERICAN CINEMA AS AN INDUSTRY FOR IMAGINARY
AUTONOMY: INTERVIEW WITH OCTAVIO GETINO
Rafael Urban

4

**RESENHAS E
AUDIO-
VISUALIDADES**

REVIEWS

- 230 **REFLEXÕES SOBRE AS ARTES CÊNICAS E A EDUCAÇÃO: PERCEPÇÃO, SENSIBILIDADE E FORMAÇÃO DO ESPECTADOR-ARTISTA-PROFESSOR**
REFLECTIONS ON SCENE ARTS AND EDUCATION: PERCEPTION,
SENSITIVITY AND TRAINING OF THE SPECTATOR-ARTIST-TEACHER
Helen de Aguiar
- 234 **MEIOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E COMUNICAÇÃO DE DISPOSITIVOS PARA O ACESSO SEMÂNTICO À CULTURA DO TERREIRO**
MEANS OF TEACHING, LEARNING AND COMMUNICATION OF
DEVICES FOR SEMANTIC ACCESS TO THE TERRITORY CULTURE
Cristiane Wosniak
- 239 **A BELEZA CLÁSSICA MODERNA DE ÉRIC ROHMER**
THE MODERN CLASSIC BEAUTY OF ÉRIC ROHMER
Wellington Sari

1

DOSSIÊ TEMÁTICO: CINEMA BRASILEIRO E EDUCAÇÃO

THEME: BRAZILIAN CINEMA AND EDUCATION



1

DOSSIÊ TEMÁTICO: CINEMA BRASILEIRO E EDUCAÇÃO

THEME: BRAZILIAN CINEMA AND EDUCATION

Salete Machado Sirino
Solange Straube Stecz

No começo do século passado a produção de filmes e a análise de filmes inventaram juntas a linguagem de cinema; a primeira, antes mesmo de organizar os processos produtivos; a segunda, antes mesmo de contar com uma base teórica já existente em todas outras artes. Até um tempo recente, para aprender a fazer cinema, era preciso infiltrar-se numa equipe, aprender pelo que, certa vez, Humberto Mauro chamou de 'escola dos brasileiros,' o olhar: 'olhou, viu, fez'. O cinema, que saltou direto da prática para a universidade, sem passar pela escola, tem agora o convite de retornar à escola, para começar lá a educar o olhar do espectador, do crítico, do realizador. Pra começo de conversa, cinema. Provocador onírico, segundo Glauber. De tirar o sono, diz-se aqui. Invenção inacabada, e por isso mesmo, convite para continuar inventado – filmes e tudo o mais (José Carlos Avellar, 2014).

O texto acima, de José Carlos Avellar, que compõe o prefácio do livro *Cinema Brasileiro na Escola: pra começo de conversa* (2014), organizado por Salete Machado Sirino e Fabio Francener Pinheiro, traduz a intensão das organizadoras do dossiê Cinema Brasileiro e Educação em contribuir com estudos sobre a cinematografia brasileira capazes de, na escola, “educar o olhar do espectador, do crítico, do realizador”.

Cinema brasileiro na escola – a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que organiza as diretrizes e bases da educação nacional, foi alterada em seu § 8º, art. 26, por meio da Lei nº 13.006/2014 que torna obrigatória a exibição, por duas horas mensais, de produção audiovisual nacional nas escolas de ensino básico. Essa nova obrigatoriedade impôs ao conjunto do sistema educacional público e privado uma profunda reflexão acerca de como integrar na grade curricular da educação básica, o cinema brasileiro, como componente interdisciplinar e curricular, integrado à proposta pedagógica da escola.

Ao colocar o cinema brasileiro na escola, esta lei levanta uma série de discussões, como a instrumentalização dos professores para o uso educativo do cinema. O acesso à produção audiovisual brasileira é apenas uma das faces da questão: cabe discutir os critérios de escolha dos filmes, a formação do público, a qualidade da exibição, conhecimentos não verbais vinculados ao som, à imagem e ao movimento, entre outras cognições.

Nesse novo contexto, a linguagem cinematográfica e audiovisual permite leituras e significados múltiplos, cuja concepção se dá por meio de interpretações que dependem do olhar e do repertório do espectador. Na relação com o cinema, o professor enfrenta muitos desafios, diante de uma linguagem que opera com signos não-verbais, e que, além disso, exige um referencial técnico-teórico.

A escola não pode desperdiçar a oportunidade de acrescentar competências instrucionais aos estudantes, especialmente no âmbito das experiências integrativas, tal como a exibição de filmes em sala de aula. Desse modo, a simples assistência aos filmes não representa a melhor forma de aproveitar o potencial pedagógico implícito na experiência da recepção cinematográfica.

Num paralelo com o ensino da linguagem verbal, a linguagem audiovisual também precisa ser viabilizada como matéria escolar regular. O processo de ensino-aprendizado da linguagem verbal contempla tanto a leitura – interpretação –, como a escrita – produção de textos. Ou seja, tanto se ensina a leitura dos textos verbais, sua interpretação e a literatura nacional, quanto se ensina a gramática, a sintaxe, as classes de palavras.

1

DOSSIÊ TEMÁTICO: CINEMA BRASILEIRO E EDUCAÇÃO

THEME: BRAZILIAN CINEMA AND EDUCATION

Salete Machado Sirino
Solange Straube Stecz

O professor deve ser um espectador especializado, diz Marília Franco, especialista na área, que entende que ao usar o filme na situação de ensino/aprendizagem está exercendo sua função de mestre. Como espectador comum acumulou vivência e experiência para aplicá-las ao exercício da sua profissão. Como espectador especializado ele terá autoridade para se fazer intérprete das linguagens audiovisuais.

Nesse sentido, faz-se necessário e urgente a criação, desenvolvimento e aplicação de disciplinas específicas que se encarreguem de produzir os efeitos pedagógicos e didáticos da experiência cinematográfica na escola. Tanto a interpretação e análise dos filmes, como também a produção, edição e finalização dos textos audiovisuais podem fazer parte do currículo das escolas básicas nacionais.

É um desafio que se coloca para o professor, pois se trata de uma linguagem que brota do imaginário, mas que também exige um referencial técnico. É neste enlace que a parceria com os profissionais e alunos de cinema/audiovisual pode ser profícua ao juntar os saberes da criação, da técnica, da educação e do imaginário. E se o professor deve ser um espectador especializado isso ainda não o torna um cineasta e, por outro lado, se o cineasta é um criador especializado, isso também não o torna um educador. Desta forma, há que se pensar na parceria e no lugar de cada um dentro da escola para ampliar a dimensão do audiovisual dentro do ambiente escolar.

Trazer a questão para o âmbito deste dossiê é dar visibilidade à importância da aproximação entre as áreas e a contribuição de cada um deles no espaço da escola.

O que a Lei nº 13.006/2014 produziu, ao alterar as diretrizes e bases da educação nacional neste quesito específico, foi o estabelecimento de uma transformação estrutural, que demanda não apenas a alteração da grade curricular da educação básica, como a capacitação de professores, para dar conta da imensa tarefa de ensinar aos estudantes uma linguagem crescentemente relevante, sem a qual o discente não completará o conjunto de competências necessárias para integrar-se na sociedade, como cidadão.

Nesse diapasão o dossiê Cinema Brasileiro e Educação abarca estudos sobre a produção fílmica brasileira que contribuem com reflexões sobre o lugar do Cinema Brasileiro no contexto escolar. Os nove artigos que compõem este dossiê propõem uma visão multidisciplinar do tema, trazendo contribuições da antropologia à etnografia, da sociologia à história.

No artigo *Ensinar e aprender a ensinar cinema brasileiro, eis a questão!*, Salete Machado Sirino sintetiza sobre práticas do ensino do cinema para professores por meio de cursos de extensão universitária, dentre eles, vinculados à disciplina optativa Cinema e Educação, do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, e à disciplina eletiva Cinema Brasileiro: da criação à difusão, do Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional, ambos os cursos ofertados pela Unespar/FAP.

No segundo artigo, intitulado *A produção audiovisual no espaço escolar como mediação da obra cinematográfica*, Marcos Henrique Camargo Rodrigues e Odair Rodrigues dos Santos Junior refletem sobre conceitos de mediação articulados à análise crítica dos procedimentos de produção audiovisual – curta metragem – realizada por turmas de 9º ano do Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva, de Fazenda Rio Grande, Paraná.

1

DOSSIÊ TEMÁTICO: CINEMA BRASILEIRO E EDUCAÇÃO

THEME: BRAZILIAN CINEMA AND EDUCATION

Salete Machado Sirino
Solange Straube Stecz

O terceiro artigo, *Y'hovy Ohechaárami: oficinas de cinema na Tekoha*, de autoria de Ana Carolina Mira Porto, resulta de sua dissertação de mestrado na UFPR, com ênfase na etnografia das oficinas de cinema realizadas na Tekoha Y'Hovy, aldeia indígena Avá Guarani – Guaira, região oeste do estado do Paraná. A autora analisa o processo de apreensão audiovisual e suas dimensões, internas e externas, em contexto de conflito territorial e segregação étnica.

No quarto artigo *Encruzilhadas do cinema brasileiro: mito, religião e imaginário amazônico no filme 'Ele, o boto' (1987)*, Douglas Junior Fernandes Assumpção e Hertz Wendel de Camargo transitam pelos mitos amazônicos que forjaram através da expressão da sociedade dando-lhe características culturais locais e traduzidas na linguagem cinematográfica.

No quinto artigo *O movimento pendular na construção do estereótipo indígena como bom e mau selvagem: uma análise dos filmes 'Dança com lobos', 'Último dos moicanos' e 'O guarani'*, Paulo Porto Borges e Adriane Antonia Pereira Gouveia problematizam sobre a construção do estereótipo indígena a partir da perspectiva colonial, que segue fortalecido a partir da perspectiva do cinema. Os autores utilizam como metodologia pesquisas bibliográficas nas áreas de antropologia e história em relação a figura do indígena e pautam a análise de três filmes contemporâneos – dois hollywoodianos e um brasileiro – na crítica da representação do indígena a partir de um movimento pendular que transita entre a imagem do “bom” e do “mau” selvagem.

No sexto artigo *A Companhia Cinematográfica Vera Cruz como parte constituinte da história cultural do Brasil*, Edinei Pereira da Silva reflete sobre um momento fundamental da história do cinema brasileiro, de sua aproximação com a burguesia industrial paulista e o processo de industrialização do cinema brasileiro.

Acir Dias da Silva em seu texto *Cinema brasileiro e pintura: hipermedialidade e narração em 'O Enfermeiro' (1999)* de Mauro Farias, traz os conceitos de narração e hipermedialidade para a análise cinematográfica.

Elson Faxina, por sua vez, no seu texto *Militância social e produção audiovisual no MST*, nos convida a refletir sobre o audiovisual e movimentos sociais, analisando o papel da sociedade civil organizada na construção da democracia.

Encerrando o dossiê, o artigo intitulado *Metodología etnográfica conectiva para los estudios de cine-educación en internet*, da convidada internacional Melisa Jimena Iglesias, da Universidade Nacional de Jujuy (Argentina), traz uma discussão inédita para as abordagens metodológicas quanto aos estudos de práticas educativas audiovisuais, através de uma metodologia etnográfica conectiva elaborada por Christine Hine, cientista inglesa – Universidade de Surrey, Inglaterra – que adota uma abordagem fortemente interdisciplinar – que transita da Biologia à Ciência da Informação e Comunicação –, centrando-se em metodologias de pesquisa aplicadas aos ambientes online.

Os artigos que compõem este dossiê trazem interpretações que tornam evidente a força do audiovisual como meio de expressão e representação de questões sociais que podem contribuir, em termos de repertório, com a formação cultural docente e discente. E ainda, no campo Cinema e Educação, os artigos apontam sobre as possibilidades de diálogos da cinematografia brasileira com outras disciplinas, em especial, no contexto das Artes.

Aos autores, nosso agradecimento pelas contribuições. Aos leitores, o “convite para continuar inventado – filmes e tudo o mais.”

ENSINAR E APRENDER A ENSINAR CINEMA BRASILEIRO, EIS A QUESTÃO!

Salete Machado Sirino¹

RESUMO: Neste texto, que se caracteriza como um memorial, sintetizo experiências acadêmicas voltadas à utilização educativa do cinema brasileiro, por meio da realização de projetos de extensão universitária, elaborados e coordenados por esta autora, dentre eles: 2008 – curso de extensão “Uma leitura do cinema brasileiro”, vinculado ao Curso de Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, numa parceria com a SEED/NRE-Cascavel; 2013/2014 – projeto de extensão “Cinema brasileiro na escola”, vinculado ao curso de Bacharelado em Cinema e Vídeo da Unespar, em parceria com a SEED/NRE-Curitiba, viabilizado por meio do Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras da SETI/PR; 2018/2019 – cursos de extensão relacionados à temática “Cinema brasileiro e educação”, em parceria com a APP-Sindicato, realizados como atividades práticas de disciplinas optativas vinculadas ao Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual e de disciplina eletiva do Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional, ambos os cursos do Campus de Curitiba II (Unespar). Ao final deste texto, compartilho alguns relatos de participantes das mencionadas práticas voltadas à capacitação para a utilização educativa do cinema brasileiro, entre 2018 e 2019. No contexto de ensino e de aprendizagem sobre o Cinema Brasileiro fizeram parte dos objetivos didáticos destas ações o tripé “ensino, pesquisa e extensão universitária”, que podem contribuir, inclusive, com reflexões sobre as possibilidades de aplicação da Lei 13.006/2014 – também conhecida como Cinema Brasileiro na Escola –, que acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema Brasileiro; Cinema e Educação; Ensino-pesquisa-extensão universitária.

TEACHING AND LEARNING TO TEACH BRAZILIAN CINEMA, THAT IS THE POINT!

ABSTRACT: On this memorialist paper, I intend to synthesize the academic experiences regarding the educational uses of Brazilian cinema, in university extension projects developed and coordinated by me, to mention: 2007/2008 – “Reading Brazilian Cinema”, linked to the Languages course of the State University of Western Parana (Unioeste), in a partnership with the Education State Office of Parana (SEED/NRE-Cascavel); 2013/2014 – “Brazilian Cinema in Schools”, linked to the Cinema and Video Graduation Course of the State University of Paraná (Unespar), also with the Education State Office of Parana (SEED/NRE-Curitiba), carried out with the support of the University Without Borders Extension Program held by the Sciences, Technology and Higher Education State Office of Parana (SETI/PR); 2018/2019 – “Brazilian Cinema and education”, with the help and support from the Union of Public Education Workers from Parana (APP-Sindicato), which was part of the the curriculum of the Bachelor’s Degree in Cinema and Audiovisual and the Arts’ Post-Graduation Program – Professional Master’s Degree Course, both courses situated in the campus of Curitiba II (Unespar). By the end of this paper, I share participants records on the use of such practices between 2018 and 2019. Regarding teaching and learning with Brazilian movies, actions involved approaching the university’s tripod teaching, research and extension, to raise reflection about the practical possibilities of Law 13.006/2014 – also known as Brazilian Cinema in Schools –, which adds the § 8º to the Article 26 from Law number 9.394, from December, 20th 1996.

KEYWORDS: Brazilian Cinema. Cinema and Education. University teaching-research-extension.

¹ Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Especialista em Cinema e Vídeo pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Na Universidade Estadual do Paraná/campus de Curitiba II – Unespar/FAP: é diretora geral do campus e professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Artes; docente do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual; foi diretora do Centro de Artes nas gestões 2014/2016 e 2016/2018; integra o GP Cinema e Educação (Unespar/CNPq). E-mail: saletems@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Há tempos, a relevância da produção de conhecimento sobre a cinematografia brasileira está colocada, tanto por meio da realização de pesquisas em cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, quanto por meio de projetos de extensão que envolvem a utilização de filmes como materiais didáticos. Entretanto, no contexto da Educação Básica e do Ensino Superior, não tem sido uma tarefa fácil entender o lugar do Cinema Brasileiro do ensino. Por que?

No contexto do ensino superior de licenciatura, a que áreas e a que cursos caberiam a formação docente para o ensino do Cinema Brasileiro? Como graduada em Letras, na dissertação do Mestrado em Educação, que defendi na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, em 2004, lancei a reflexão sobre o fato de que, de modo geral, prevalece na matriz curricular dos cursos de Letras, a inexistência de conteúdos voltados para a produção de saberes sobre a linguagem audiovisual, em específico sobre a cinematografia brasileira.

Embora a tradição dos currículos dos cursos de Letras seja abrangente, pois visa a formação de professores para atuar no ensino de três áreas específicas: linguística, literatura e em língua estrangeira, o alcance e as implicações da linguagem audiovisual na vida dos estudantes têm crescido consideravelmente, me parecendo pertinente a inclusão de saberes sobre o cinema brasileiro, nos cursos de Letras – em sua expressão e conteúdo.

Obviamente, os estudos sobre a cinematografia brasileira fazem parte da estrutura curricular das graduações em Cinema, que desde o início do século XXI tiveram um aumento de oferta em vários Estados brasileiros. Porém, somente a Universidade Federal Fluminense (UFF) oferece um Curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual – sendo que ao lado da USP, a UFF é uma das pioneiras na oferta de Bacharelado em Cinema, há mais de 40 anos.

Ao entrar em vigor a lei 13.006/2014, que acrescenta um parágrafo no artigo 26 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu-se a obrigatoriedade da exibição de, no mínimo, duas horas mensais de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica, trazendo uma série de desafios, tanto para a Educação Básica, quanto para o Ensino Superior. De acordo com a proposição desta lei, a exibição dos filmes nacionais se constituiu componente interdisciplinar e curricular, integrado à proposta pedagógica da escola.

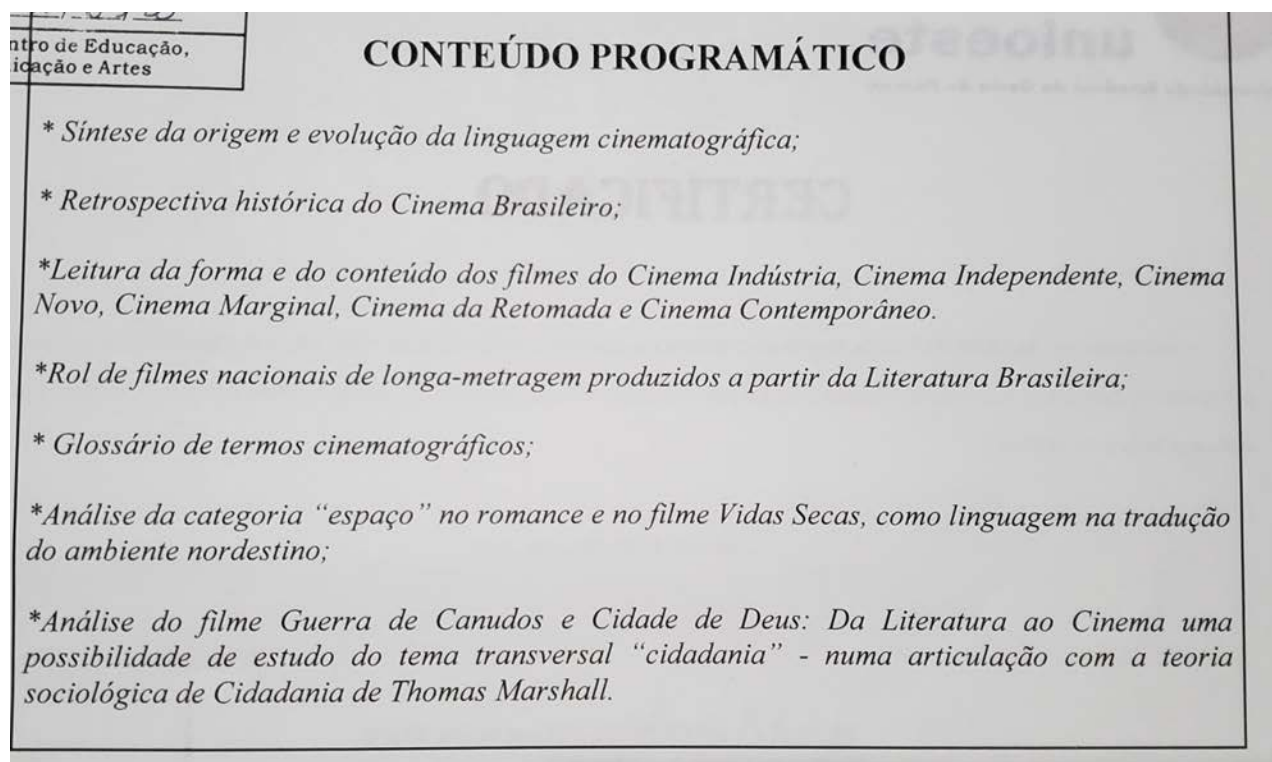
Desse modo, para suprir a falta de formação de professores, de cursos de licenciatura voltados à formação docente que habilitem para o ensino do cinema/audiovisual brasileiro, tornaram-se imprescindíveis alternativas para a efetivação da Lei 13.006/2014, a exemplo de cursos de extensão universitária, que vislumbram a utilização educativa da cinematografia brasileira – em contexto escolar.

CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA: PRA COMEÇO DE CONVERSA

Ao colocar o Cinema Brasileiro na escola, a Lei 13.006/2014 suscita uma série de problemas e discussões, tais como a instrumentalização dos professores para a utilização educativa do cinema e o acesso à produção audiovisual brasileira. Em vista disso, cabe discutir os critérios de escolha dos filmes, a formação do público, a qualidade da exibição, conhecimentos não verbais vinculados ao som, à imagem e ao movimento, entre outras cognições.

Como professora do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em 2008, realizei o Projeto de Extensão “Uma leitura do cinema brasileiro”, em parceria com o Núcleo Regional de Educação da SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná, voltado à formação de professores de Artes, Letras e História, no qual pude colocar em prática as possibilidades educativas do Cinema Brasileiro, estudadas na dissertação de mestrado que realizei na UEPG, entre 2003 e 2004.

Figura 01: Conteúdo programático do curso de extensão: uma leitura do cinema brasileiro



Fonte: certificação CECA/Unioeste

Como professora do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, do campus de Curitiba II (Unespar/FAP), tenho desenvolvido projetos de extensão universitária, voltados à formação de professores da rede pública de ensino, para o uso educativo do Cinema Brasileiro. O primeiro deles foi o Projeto de Extensão *Cinema Brasileiro na Escola*, realizado entre julho de 2013 e agosto de 2014, vinculado ao Programa Universidade Sem Fronteiras, da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – USF/SETI, realizado por meio de uma parceria entre o Campus de Curitiba II (Unespar) e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/Núcleo Regional de Educação – NRE-Curitiba, que promoveu a capacitação de professores de artes e de língua portuguesa para a utilização do Cinema Brasileiro, junto ao ensino fundamental e ensino médio.

Após a aprovação deste projeto junto ao Programa Universidade Sem Fronteiras/SETI, em junho de 2013, teve início a seleção dos bolsistas participantes. Foram selecionados quatro estudantes regularmente matriculados no Curso de Bacharelado em Cinema e Vídeo e duas estudantes egressas deste curso da Unespar.

Em seguida, esta autora e o professor Fábio Luciano Francener Pinheiro, do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, nos reunimos com os bolsistas para definições do cronograma e atividades dos dois semestres. Tal estratégia visava a preparação por parte dos bolsistas das aulas que eles ministrariam aos professores do NRE-Curitiba, sob nossa orientação. Assim, os bolsistas tiveram tempo hábil para leituras da bibliografia necessária, para a preparação de aulas e escritas de artigos sobre a temática e sobre os filmes distribuídos para cada integrante da equipe.

Foram abertas vinte vagas para professores da área de Artes e Letras do NRE-Curitiba, entretanto, houve a participação de professores de outras áreas de conhecimento, como de História e Sociologia. As aulas foram realizadas, uma vez por semana, no período da manhã, no principal auditório do campus de Curitiba II (Unespar/FAP).

Para as oito aulas previstas na primeira etapa do curso de capacitação dos professores, entre os meses de agosto e setembro de 2013, houve a preparação das aulas voltadas à retrospectiva histórica do Cinema Brasileiro – pelos bolsistas participantes, sob a supervisão dos professores orientadores –, conforme divisão de movimentos do Cinema acional, as quais foram ministradas entre outubro e dezembro de 2013. Na segunda etapa, entre fevereiro e abril de 2014, ministraram-se as aulas voltadas às análises – forma e conteúdo – de determinados filmes brasileiros, com ênfase em aspectos criativos: roteiro, direção, direção de arte, fotografia, produção, montagem e som. Na terceira etapa, entre maio e junho de 2014, houve a prática de atividades educativas com o cinema brasileiro nas escolas dos alunos do curso.

Figura 02: seminário de encerramento do Projeto de Extensão Cinema Brasileiro na Escola

Fonte: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/extcal/event.php?event=301>>

No encerramento do curso, em sua quarta etapa, conforme imagem acima, houve um seminário no auditório do NRE-Curitiba, com o lançamento do livro *Cinema Brasileiro na Escola: pra começo de conversa*, organizado por esta autora, em parceria com o professor Fabio Pinheiro, com prefácio do saudoso crítico, escritor e professor de cinema, José Carlos Avellar, composto, inclusive, por artigos escritos pelos bolsistas do projeto de extensão Cinema Brasileiro na Escola.

Conforme reflexão de José Carlos Avellar, no mencionado livro: “O cinema, que saltou direto da prática para a universidade, sem passar pela escola, tem agora o convite de retornar à escola, para começar lá a educar o olhar do espectador, do crítico, do realizador” (AVELLAR, 2014, p. 06).

PROJETO DE EXTENSÃO CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA

No contexto da Lei 13.006/2014, acreditamos no potencial de projetos de extensão que propiciam aos estudantes de graduação e pós-graduação experiências didáticas sobre cinema, a partir de técnicas metodológicas e da leitura crítica sobre as possibilidades do ensino do Cinema Brasileiro.

Esta crença pautou os movimentos que realizamos tanto no Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, ao ministrar disciplinas optativas, em 2018 e 2019, quanto para o Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional, ao ministrar disciplina eletiva, em 2019, de modo a articular ações da universidade junto à educação básica, voltadas aos estudos sobre o cinema nacional.

A matriz curricular do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, vigente desde 2016, tem entre as disciplinas optativas, Seminários Temáticos que abrangem diversas áreas do cinema – teoria, história, crítica, realização etc. – e são ofertadas em consonância com as pesquisas dos professores e interesses em formação dos discentes. Neste sentido, em 2018, ofertei o Seminário Temático: Cinema e Educação. Tal disciplina optativa, com carga horária de 68 h/a, abarcou em sua ementa os estudos sobre a Lei 13.006/2014, análises em filmes brasileiros sobre aspectos relativos à criação, produção e difusão, bem como os relativos ao contexto do Cinema Brasileiro na escola, tendo entre seus objetivos:

- Contextualizar sobre a relação entre os campos do cinema/audiovisual e educação, considerando a transversalidade, os processos de alteridade e a construção de subjetividades;
- Estudar sobre proposição de métodos de ensino-aprendizagem e formação de professores para a prática da Lei 13.006/2014 – Cinema Brasileiro na Escola.
- Refletir sobre a teoria da recepção;
- Produzir conhecimentos sobre os aspectos criativos do cinema – roteiro, direção, arte, fotografia, montagem, som;
- Oferecer um panorama sobre a recepção e expressão das linguagens audiovisuais, considerando as profundas alterações que as novas tecnologias vêm oferecendo com o uso das mídias;
- Refletir sobre Cinema Brasileiro a partir de aspectos que perpassam o processo de criação, realização e difusão de cinema.

Compuseram a bibliografia básica da disciplina optativa Seminário Temático: Cinema e Educação – 68 h/a:

- BARBERO, J. M. *Dos Meios às Mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Tradução Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink/UFRJ, 2008.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz Ltda., 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FRESQUET, Adriana (org.). *Cinema e educação: a lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas*. Ouro Preto: Universo Produções, 2014.
- ISER, W. *O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JOUVE, Vincent. *A Leitura*. São Paulo: Edunesp, 2002.
- SIRINO, Salette Paulina Machado; PINHEIRO, Fábio Luciano Francener (Orgs). *Cinema Brasileiro na Escola: pra começo de conversa*. Curitiba: UNESPAR, 2014.

Fizeram parte da bibliografia complementar da disciplina optativa Seminário Temático: Cinema e Educação 68 h/a:

- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas Vol. I* Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. SP, Paz e Terra, 2005.
- _____ *Pedagogia da autonomia*. SP, Paz e Terra, 2016
- GOMES, Paulo Emílio Salles. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Embrafilme, 1980.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.
- MIGLIORIN, Cezar. *Cinema e escola, sob o risco da democracia* In: *Revista Contemporânea de Educação*. v. 5, n. 9 (2010)
- SIRINO, Salete Paulina Machado Sirino. *Cinema e Educação: pensando em uma proposta de ensino para o Cinema Brasileiro*. In: *Revista ECOS. Literaturas e Linguísticas*. Cáceres: UNEMAT Editora, 2013.
- XAVIER, Ismail. *Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar*. Entrevista. *Educação e Realidade: Dossiê Cinema e Educação*. Porto Alegre, v.33, n.1, 2008.

Na primeira aula da disciplina foi apresentado o Plano de Ensino aos matriculados no seminário temático, contextualizando-se a ementa, os objetivos gerais e específicos, o referencial bibliográfico, bem como o cronograma das aulas teóricas e das atividades práticas, para as quais os graduandos se responsabilizaram pelas escolhas de temas e filmes brasileiros, segundo seu interesse. Esses filmes seriam utilizados em atividades práticas realizadas pela turma: a primeira, no mês de maio, que contemplou a sessão, seguida de debate, de filmes de Humberto Mauro, para estudantes do Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva. A segunda atividade ocorreu no mês de junho, a partir de uma parceria da APP Sindicato e Unespar, culminando na realização do curso de extensão Cinema Brasileiro na Escola – no qual os estudantes do curso de Cinema e Audiovisual ministraram aulas, com o objetivo de gerar reflexões sobre as possibilidades de práticas didáticas, a partir dos pressupostos da Lei 13.006/2014.

Na atividade educação pelo cineclube, por meio da sessão para os estudantes do Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva, foram exibidos curtas-metragens dirigidos por Humberto Mauro, pioneiro do cinema brasileiro, de filmes didáticos para o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) até *Carro de Bois*, seu trabalho final, que revisita temas deste período.

Figura 03: Debate após a exibição dos filmes de Humberto Mauro aos estudantes do Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva



Fonte: imagem fotográfica de autoria de Hélio Sauthier.

Nascido em Volta Grande, Zona da Mata mineira, a 30 de abril de 1897, Humberto Mauro legou à história uma obra com mais de 200 filmes, que o tempo faz cada vez mais clássica, profunda e necessária para o entendimento do Brasil do século XX.

Nesta sessão foram exibidos, seguidos de debates, os seguintes filmes do cineasta: *A Velha a Fiar* – filme que ilustra de forma bem-humorada a tradicional canção popular sobre o ciclo da vida; *Cantos de Trabalho* – ritmo de músicas inspiradas nas atividades do trabalho; apresentação do canto do pilão, do barqueiro e da pedra; *Aboio e Cantiga* – canto utilizado pelo vaqueiro para reunir e acalmar a boiada; *Manhã na Roça/Carro de Bois* – carro de bois ainda faz parte das paisagens do nosso sertão, numa mistura de utilidade e poesia; *Meus Oito Anos* – interpretação cinematográfica do poema homônimo de Casimiro de Abreu; *Engenhos e Usinas* – abandono dos primitivos engenhos, superados pela tecnologia.

Figura 04: Encerramento da 1ª Edição do Curso de Extensão *Cinema Brasileiro na Escola*, junho/2018



Fonte: imagem fotográfica de autoria de Manoelle Fuzaro Gullo.

Dando sequência às atividades práticas da disciplina optativa Cinema e Educação, houve a realização da primeira edição do Curso de Extensão Cinema Brasileiro na Escola, voltado à participação de professores e funcionários da rede estadual de ensino, realizada no auditório da sede estadual da APP-Sindicato, em Curitiba, nos dias 07, 14, 21 e 28 de junho de 2018.

As inscrições para este curso de extensão ficaram sob a responsabilidade da equipe da secretaria de Formação e Cultura da APP-Sindicato, conforme consta na divulgação do link seguir: <<https://appsindicato.org.br/app-convida-para-o-curso-cinema-brasileiro-na-escola/>>.

Nessa divulgação, além de síntese e cronograma, foi disponibilizado para os interessados em participar deste Curso de Extensão, o link do livro *Cinema Brasileiro na Escola: pra começo de conversa*, acima citado. A primeira parte do curso referiu-se à história, perpassando por uma visão cronológica, desde as primeiras manifestações do cinema no Brasil, até a produção contemporânea – mais de cem anos da trajetória do Cinema Brasileiro. A segunda parte, de *Análise Filmica*, compõe-se de abordagem centrada nos elementos que do discurso cinematográfico, os trabalhos da Direção, Produção, Fotografia, Arte, Montagem e Som.

Este curso contou com aulas ministradas por estudantes do Curso de Bacharelado em Cinema, coordenadas por esta autora, abarcando as seguintes temáticas:

- Dia 07 de junho de 2018: Contextualização sobre o Cinema Brasileiro; Reflexões sobre as possibilidades para a prática da Lei 13.006/2014 – Cinema Brasileiro na Escola; Apresentação e debate sobre a filmografia Humberto Mauro;

- Dia 14 de junho de 2018: Reflexões sobre *A Hipótese Cinema*, de Alain Bergala; Metodologias de ensino do Cinema Brasileiro numa perspectiva de estudos de Paulo Freire; Contextualização sobre a filmografia de Nelson Pereira dos Santos, com exibição e debate do filme *Como era gostoso o meu francês*.

- Dia 21 de junho de 2018: Apresentação de experiências práticas: Projeto *Minha Vila Filme Eu: ensinando cinema na escola*, sob a coordenação de Marcelo Munhoz da Tambor Multiartes e apresentação do Projeto *Meu mundo minhas histórias: protagonismo juvenil em rede*, coordenado pela Profa. Dra. Solange Straube Stecz, vinculado ao Programa de Extensão LabEducine da Unespar/FAP.

- Dia 28 de junho de 2018: O Cinema Negro Brasileiro, debate e mostra de filmes; Apresentação de reflexões dos participantes sobre as perspectivas para a efetiva prática da Lei 13.006/2014 na Escola Pública.

Com esta ação extensionista, busquei contribuir tanto com a formação dos estudantes do Bacharelado em Cinema e Audiovisual, matriculados na disciplina optativa Seminário Temático: Cinema e Educação, quanto com os professores e funcionários da rede estadual de ensino, que participaram do Curso de Extensão Cinema Brasileiro na Escola, com conhecimentos sobre: a influência do texto e do contexto na produção do Cinema Brasileiro; com atividades pedagógicas com o Cinema Nacional, visando ao desenvolvimento do senso crítico e o enriquecimento cultural dos estudantes da Educação Básica; com a reflexão sobre a colonização cultural advinda do cinema estrangeiro – hollywoodiano –, que mais do que interferir no modo de ser e de agir das pessoas, inibe o olhar para o Cinema Brasileiro pela sua própria gente e, conseqüentemente, inibe o olhar à identidade cultural de seu país.

A segunda edição do Curso de Extensão Cinema Brasileiro na Escola, realizada em parceria entre o campus de Curitiba II (Unespar/FAP) e a APP-Sindicato, em 2019, resultou de atividades práticas, tanto da disciplina optativa Seminário Temático: Cinema Brasileiro e Educação, vinculada ao Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, quanto da disciplina eletiva Cinema Brasileiro: da criação à difusão, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional.

Figura 05: Encerramento da 2ª Edição do Curso de Extensão *Cinema Brasileiro na Escola*, maio/2019

Fonte: imagem fotográfica de autoria de Odair Rodrigues.

Tal qual a primeira edição, a segunda edição do Curso de Extensão Cinema Brasileiro na Escola foi ofertada gratuitamente à comunidade em geral, com foco para a participação de professores e funcionários da rede estadual de ensino. As inscrições e a divulgação ficaram sob a responsabilidade da equipe da secretaria de Formação e Cultura da APP-Sindicato, conforme link: <<https://appsindicato.org.br/app-sindicato-disponibiliza-curso-de-cinema-e-educacao-gratuitamente/>>.

As aulas aconteceram nos dias 04, 11 e 18 de maio de 2019, na sede estadual da APP-Sindicato. Nesta edição, o curso contou com aulas ministradas por estudantes da Unespar, tanto do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, quanto do Mestrado Profissional em Artes, coordenadas por esta autora, abarcando as seguintes temáticas:

- Dia 04 de maio de 2019: Contextualização sobre a relação entre os campos do Cinema/ Audiovisual e Educação, considerando a transversalidade, os processos de alteridade e construção de subjetividades. Estudos sobre a Lei 13.006/2014. Análises em filmes brasileiros sobre aspectos relativos à criação, produção e difusão, bem como os relativos ao contexto do Cinema Brasileiro na Escola.

- Dia 11 de maio de 2019: Literatura e Cinema Brasileiros. Estudos sobre o conto *A terceira margem do rio*, de João Guimarães Rosa e sobre a transposição fílmica *A terceira margem do rio*, dirigida por Nelson Pereira dos Santos.

- 18 de maio de 2019: Apresentação de Projetos de Pesquisa no contexto do Cinema Brasileiro na Escola. Dalton Trevisan no cinema: exibição e debate de filmes de curta-metragens realizados a partir da obra de Dalton Trevisan, por Estevan Silveira.

No encerramento da segunda edição deste curso de extensão foi lançado o livro *Cinema Brasileiro e Educação*, organizado por esta autora, em parceria com o professor Dr. Acir Dias da Silva, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – em Letras, da Unioeste. O livro é composto por textos que abordam a produção fílmica brasileira, em seus aspectos criativos, de produção e de difusão de cinema, como também, reflete sobre a prática da Lei 13.006/2014. Contando

com os artigos e ensaios de pesquisas multidisciplinares, nas áreas de Cinema Brasileiro, Cultura, Arte e Educação, com importantes contribuições de docentes, pesquisadores brasileiros e de realizadores do cinema brasileiro:

- *Conversas do chão da escola, sobre a lei 13.006*, texto de Solange Straube Stecz e Vinicius Comoti, cujo texto, faz importante reflexão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- *Reflexões sobre a produção no cinema brasileiro*, de Claudia da Natividade, sobre sua experiência de mais de vinte anos como produtora de cinema.

- *Por uma pedagogia da luz*, de Odair Rodrigues dos Santos Junior, que relata seu percurso como docente de língua e literatura portuguesa na construção pedagógica de uma *práxis* entre o cinema e a educação na escola.

- *A educação do olhar*, do cineasta Luiz Carlos Lacerda, que oferece ao leitor um ensaio original e panorâmico sobre as matrizes cinematográficas da cultura contemporânea.

- *Por uma dramaturgia visual*, do diretor de fotografia João Castelo Branco, que aborda sobre os critérios que guiam suas escolhas fotográficas no cinema.

- *Elementos da sintaxe cinematográfica*, de Marcos Henrique Camargo, que parte de diferenciações conceituais sobre narrativas e aprofunda o entendimento da linguagem cinematográfica e seu potencial comunicativo.

- *A babel no cinema brasileiro: o estrangeiro e a sacralização do espaço em cinema, aspirina e urubus*, de Acir Dias da Silva, que mostra o trânsito do diretor Marcelo Gomes pelo cinema documental e ficcional, na história do personagem Johann, um imigrante alemão que se refugia da guerra, no Brasil.

- *Cinema e jornalismo: um resgate do período discutido em Batismo de sangue e A memória que me contam*, de Maria Nathalia Cavalcante, que versa sobre as cicatrizes históricas contadas de diferentes formas.

- *A tímida luz de vela das últimas esperanças: do teatro ao cinema*, em cujo capítulo articulo a voz do diretor deste filme, Jackson Antunes, à reflexão sobre o processo de adaptação para o cinema, do texto teatral de Milson Henriques e sobre a concepção da direção do filme por este cineasta.

- *Uma viagem pelo cinema brasileiro do século XX*, no qual abordo sobre: a bela época – origens do cinema brasileiro; o cinema indústria; o cinema independente; o cinema novo; o cinema marginal; e o cinema da retomada.

Este livro também foi lançado no dia 18 de maio de 2019, pela Unioeste, na cidade paranaense de Cascavel, pelo professor Dr. Acir Dias, que coordena desde 2016 a realização do Projeto de Extensão Cinema Brasileiro na Escola, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, que já capacitou mais de 60 pessoas para desenvolver metodologias de ensino sobre a multiplicidade de temas presentes na produção audiovisual nacional.

CINEMA BRASILEIRO NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

As práticas relativas às disciplinas optativas Seminário Temático: Cinema e Educação e Seminário Temático: Cinema Brasileiro e Educação, vinculadas ao Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, e à disciplina eletiva Cinema Brasileiro: da criação à difusão, vinculada ao Mestrado Profissional em Artes, resultaram na realização das duas edições dos cursos de extensão Cinema Brasileiro na Escola, em 2018 e em 2019.

Para a realização destas disciplinas houve uma articulação de ensino-pesquisa-extensão, visando a formação de professores e de agentes educacionais da rede estadual de ensino, para a utilização educativa da produção audiovisual brasileira no contexto da Educação Básica.

Dada a relevância destas práxis, a seguir, compartilho alguns relatos de participantes das edições realizadas em 2018 e em 2019 – dos cursos de extensão voltadas à temática cinema brasileiro na escola:

* RELATO (1) - A EDUCAÇÃO PELO CINECLUBE, POR JOSÉ FERNANDO COSTA²

Em 2018, integrei uma turma da disciplina de Cinema e Educação, então ministrada pela professora Salette Sirino. Ainda que tenha sido minha primeira experiência acadêmica de estudo da área, eu e alguns outros colegas já trabalhávamos em cineclubes, há pelo menos cinco anos. Uma das propostas que fiz juntamente com outro companheiro de militância cineclubista, Christofer Pallu, foi a de integrar o Cineclubes à proposta da disciplina.

O resultado foi muito profícuo. Em nível pessoal, essa experiência me levou a redescobrir a própria prática cineclubista e canalizar suas consequências educacionais. É sabido que o cineclubes foi uma escola de aprendizado e de formação cinematográfica para gerações de espectadores, críticos e cineastas. O tripé fundamental desta atividade (apresentação, exibição e debate) consiste no ambiente perfeito de transmissão de um legado artístico e fílmico a espectadores dispostos a contribuir com a conversa pública sobre cinema. O cineclubes é a história do cinema em processo.

Uma experiência memorável no *front* cineclubista foi a exibição realizada para uma plateia formada por três turmas de ensino médio, de uma escola pública do município de Fazenda Rio Grande, no Estado do Paraná. O programa consistiu de uma série de curtas realizados por Humberto Mauro, entre os anos 1940 e 1960, que integra a parte de sua carreira dedicada à criação de documentários educativos para o INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo).

Parte considerável dessa produção, em particular a série das “Brasilianas”, trata com enorme atenção a vida, o povo e a paisagem do interior do Brasil em geral e do Estado de Minas Gerais (terra natal de Mauro), em particular. São filmes feitos por encomenda do governo brasileiro, como forma de propaganda nacionalista. Mauro, porém, foi muito além de uma mera encomenda de utilidade

² Cursou a disciplina optativa Seminário Temático: Cinema e Educação, em 2018, vinculada ao Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

pública, e, tomando para si esses filmes, os transformou em alguns dos memoráveis curtas da história do cinema brasileiro. O senso artístico de Mauro para a beleza natural, para o retrato da vida rural, para as ambiguidades do progresso e seu cuidado artesanal sem par até então no tratamento fílmico do material, conferem a estes filmes um lirismo e um teor por vezes experimental, que não escapou a críticos e cineastas da envergadura de Glauber Rocha, que elegeu Mauro como o cineasta nacional por excelência e como o inaugurador da vereda pela qual iriam se precipitar os realizadores Cinema Novo.

Mas é na grandeza mesma de Mauro que está o desafio: como transmitir tamanha beleza a uma plateia de jovens, que pouco ou nada viveram do mundo retratado pelo cineasta mineiro e que pouco contato tiveram com o cinema brasileiro, presente ou passado? Essa pergunta me atormentou durante a preparação da sessão. Antes da exibição, na minha introdução aos curtas, apresentei Mauro e sua filmografia e pontuei alguns aspectos de apreciação dessa produção, a princípio estranha a esses jovens. Tentei passar por palavras breves o entusiasmo que eu ansiava que os filmes suscitasse neles. Tal anseio se confirmou de maneira muito bela. Não só os jovens mostraram enorme interesse pelo conjunto dos filmes como, durante o debate, contribuíram com impressões, ideias e perguntas. A função do mediador, do cineclubista, nessa altura, é a de entretecer nessa coleção de comentários da plateia em algo como uma experiência mais articulada e refinada com seu próprio conhecimento. A plateia se mostrou muito receptiva a esse processo de mediação e a experiência da sessão foi não apenas prolongada, mas adensada e potencializada.

O essencial da contribuição do cineclubista para a formação cinematográfica ou, pelo menos, para a educação pelo cinema consiste nesses dois momentos críticos em que a mediação do cineclubista se dá, mais presente: a apresentação e a condução do debate. Ambas as etapas gravitam em torno da apreciação direta do filme e devem, em última análise, servi-la. É um processo laborioso que requer tempo e obstinação. O ideal seria tornar o Cineclubista uma atividade periódica (semanal ou quinzenal) na vida de uma plateia interessada para que seus melhores efeitos sejam sentidos no ganho geral da capacidade perceptiva e apreciativa de todos os envolvidos (inclusive o cineclubista). E quando esse efeito se dá na comunidade dos espectadores, poucas são as recompensas maiores na vida de um amante de filmes.

* RELATO (2) - A FOTOGRAFIA FÍLMICA, POR MANOELLE FUZARO GULLO³

Além dos conteúdos e discussões abordados em aula, para mim a disciplina de Cinema e Educação mostrou-se riquíssima, principalmente, nos momentos em que interagimos com alunos e professores.

³ Cursou a disciplina optativa Seminário Temático: Cinema e Educação, em 2018, vinculada ao Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

Num primeiro momento, minha turma escolheu por trazer aspectos técnicos da filmografia de algumas das obras de Humberto Mauro, que seriam apresentadas para uma turma de estudantes adolescentes da rede pública de ensino. Essa experiência foi muito interessante pelo fato de os questionamentos dos alunos terem mudado completamente nosso foco inicial da apresentação. As discussões acerca de questões político-sociais dos filmes e as transformações do ideário da época da realização destas obras, foram tão interessantes que acabamos deixando de lado boa parte da conversa técnica que havíamos preparado. Acredito que tal fato tenha nos mostrado sobre a versatilidade do uso do cinema como ferramenta educativa, uma vez que não só levantou o interesse dos alunos, como também os fizeram se posicionar como críticos de seu tempo e nos ensinar a importância de termos nos mantidos abertos aos novos rumos da conversa.

A segunda experiência foi com os professores em aulas no auditório da APP-Sindicato. Dentre os filmes e temas abordados, coube a mim falar sobre a fotografia do filme *Como era gostoso o meu francês*, de Nelson Pereira dos Santos. Busquei na apresentação mostrar como as imagens induzem o olhar do público para algo ou uma ação, como as escolhas dos enquadramentos podem falar sobre a história que está sendo narrada e sobre as simbologias presentes nas imagens que trazem informações extra para a narrativa principal.

Na ocasião, os professores se mostraram muito interessados por essas perspectivas e detalhes e fiquei particularmente satisfeita por ter conseguido aguçar um interesse para além da narrativa em si. Em épocas em que cada vez mais nos comunicamos através de imagens, acredito que levantar o questionamento crítico de como se ler essas imagens, incluindo seus subtextos, e estar ciente de como podemos ser induzidos a certas inferências, seja algo muito necessário e relevante na formação de alunos e o cinema, certamente, faz-se um grande aliado para tais reflexões.

Mais do que uma ferramenta de promoção da cultura e da história do Brasil e do mundo, o cinema pode ser usado em sala de aula para diversas finalidades que promovem, inclusive, o raciocínio lógico.

* RELATO (3) - CINEMA E APRENDIZADO, POR YAN NAKAMURA⁴

É muito gratificante contribuir com alunos, professores e comunidade o repertório histórico, social e econômico que o cinema pode proporcionar. Esse sentimento me foi revelado durante os trabalhos do Curso de Extensão de Cinema Brasileiro, desde as concepções com as aulas expositivas e apresentações, quanto nos debates pós filmes e conversas nos corredores.

Em algumas de minhas experiências durante o projeto me deparei com tamanha habilidade dos alunos ao aplicar o conhecimento adquirido durante as aulas, sobre as obras cinematográficas, como também dos professores, ao buscar compreender e assimilar as informações que trouxemos durante

⁴ Cursou a disciplina optativa Seminário Temático: Cinema e Educação, em 2018, vinculada ao Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

as aulas. Seja no contexto social dos filmes aos entendimentos técnicos e suas intertextualidades com outras áreas, o que foi semeado no projeto ficou além de um conteúdo pragmático e pontual, mas a aproximação a realidade, subjetividade, criatividade e potencialidade de cada um.

Tamanha experiência não seria possível sem a flexibilidade de toda a equipe e da professora Salette Sirino, pois com as dinâmicas em grupo e a predisposição de cada um, conseguimos trazer de maneira eficaz, e a uma grande quantidade de pessoas, informações que despertaram o pensamento crítico e construtivo de alunos e professores.

No tocante a exibição dos filmes de Humberto Mauro, vimos na prática o que todo o repertório e planejamento das aulas, contribuíram para a consolidação das informações, elaboradas por cada um de nós da equipe, em conhecimento para os alunos. Com certeza sai do auditório feliz, mas o que aprendi com aqueles estudantes (de um Colégio estadual da cidade de Fazenda Rio Grande) é que existe na escola uma sede pelo entendimento que faz alunos e professores transbordarem pela busca, conjunta, do conhecimento.

Com os professores nas aulas no auditório da APP-Sindicato, buscamos uma dinâmica que fosse possível para agregar às diferentes disciplinas das salas de aula. Explicamos sobre a utilização dos equipamentos e suas especificidades técnicas como foi o caso do filme *Como era gostoso o meu francês*, de Nelson Pereira dos Santos, em que foi utilizado a película como material fílmico e sua dinâmica de produção, desde o desenvolvimento nas pesquisas de campo e elaboração do roteiro às filmagens em Paraty e a montagem nas mesas de moviola.

*** RELATO (4) - CINEMA E EDUCAÇÃO EM MINHA FORMAÇÃO, POR FLORA E SILVA SUZUKI⁵**

O meu envolvimento com Cinema e Educação vem desde o ano de 2016, quando entrei para o Grupo de Estudos de Cinema Educação, que faz parte do LabEducine, coordenado pela professora Solange Stecz. Desde então eu participei do projeto de extensão vinculado ao Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras, chamado *Meu Mundo Minhas Histórias: protagonismo juvenil em rede*, que promoveu oficinas de audiovisual em escolas da rede pública de ensino de Curitiba. Depois disso também tive a oportunidade de organizar oficinas de cinema em aldeias indígenas da etnia Maraguá, na Floresta Amazônica do Estado do Amazonas, prática que foi o principal tema para o desenvolvimento da minha monografia de Trabalho de Conclusão de Curso.

O meu encantamento pelo cinema unido à educação como instigador de reflexões e afetividades só vem crescendo e por isso quis cursar a disciplina optativa Cinema Brasileiro e Educação, ministrada pela Professora Salette Sirino. Essa disciplina incentivou ainda mais o meu interesse e eu pude entrar em contato com textos e leituras que não havia feito ainda, como o livro

⁵ Cursou a disciplina optativa Seminário Temático: Cinema brasileiro e educação, em 2019, vinculada ao Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

Cinema e Educação: A Lei 13.006 - Reflexões, perspectivas e propostas, organizado pela professora Adriana Fresquet e o artigo *Cinema e Educação: pensando em uma proposta de ensino do cinema brasileiro*, da professora Salette, além de conversar e estudar sobre filmes brasileiros, como *Cidade de Deus*, dirigido por Fernando Meirelles e Kátia Lund, e o filme *A Terceira Margem do Rio*, dirigido por Nelson Pereira dos Santos.

Também tive a oportunidade de compartilhar conhecimentos para professores no Curso de Extensão Cinema Brasileiro e Educação, realizado na APP-Sindicato e organizado também pela professora Salette Sirino.

Na disciplina, os principais progressos foram a ênfase da importância do Cinema Brasileiro e sua análise, tanto de sua forma e conteúdo, quanto em seus contextos de realização, para o desenvolvimento da cultura e sociedade. Pensando nesse desenvolvimento, a Lei 13.006, que traz a obrigatoriedade de duas horas mensais de cinema brasileiro na escola, entrou em vigor e levantou algumas questões, como aponta Adriana Fresquet, dentre elas, a necessidade da formação de professores e metodologias de ensino para o cinema na escola. Salette Sirino também discorre sobre o assunto em um de seus artigos, revelando a urgência da construção desses métodos e a relevância deles para a valorização do nosso cinema, no destaque em nossa identidade cultural, além do despertar da consciência crítica dos alunos.

Como estou auxiliando os novos bolsistas do programa de extensão universitária de Cinema e Educação, coordenado pela professora Solange Stecz, CineEduca, aqueles textos e a experiência no curso na APP-Sindicato me apoiam. Um dos pilares desse programa de extensão foi a formação de professores. Temos nos reunido e pensado como organizar as aulas dedicadas àqueles temas. Decidimos trazer as reflexões sobre a lei e apresentar para os professores/alunos os principais movimentos do Cinema Nacional, como os Primórdios, Ciclos Regionais, Cinema Indústria, Cinema Independente, Cinema Novo, Cinema Marginal, Cinema da Retomada e o Cinema Contemporâneo, discutindo a colonização cultural que quase sempre vivemos por conta da hegemonia do cinema estadunidense.

Já no contexto da realização, os conteúdos abordados pela disciplina, tem me auxiliado a pensar que a educação é uma forte aliada do nosso mercado cinematográfico, pois ensinando cinema brasileiro nas escolas estamos formando mais espectadores.

Sendo o cinema parte fundamental da cultura contemporânea, podemos dizer que o Brasil só tem a ganhar quando agregamos o conhecimento da cinematografia na Educação. Como disse Forquin, destacado por Salette Sirino em seu texto, a cultura precede a educação e a ela está vinculada, portanto, tem de ser pensada na escola. Não temos como pensar em educação sem trazer a cultura e não temos como pensar em cultura sem vincular à educação.

* RELATO (5) - ENCONTROS DE PAULO FREIRE COM CINEMA, POR ODAIR RODRIGUES DOS SANTOS JUNIOR⁶

Em 2018, fui convidado pela professora Salette Sirino para atuar na monitoria da disciplina Cinema e Educação, na graduação de Cinema e Audiovisual, da Unespar. Como professor da rede estadual de ensino, estudante de cinema e interessado em pesquisa sobre o tema, prontamente aceitei o convite. Logo nos primeiros encontros da turma propusemos um curso de extensão sobre Cinema Brasileiro na Escola, em parceria com a APP, sindicato de trabalhadoras(es) da educação pública paranaense.

Realizada em junho de 2018, a parceria entre a APP-Sindicato e a graduação em Cinema e Audiovisual da Unespar resultou no curso sobre o uso/difusão do audiovisual brasileiro em sala de aula para docentes, funcionárias(os) de escola, estudantes universitárias(os) e dirigentes sindicais. Além de debater a lei 13006/14, que recomenda a exibição de pelo menos duas horas de produção audiovisual nacional nos estabelecimentos do ensino básico, o curso apresentou filmes de diretores consagrados, como Humberto Mauro e Nelson Pereira dos Santos, novos talentos, incluindo diretoras negras e estudantes da Unespar.

O curso contou com as palestras e curadoria cinematográfica de José Fernando Costa, Christofer Pallú, Vitor Hugo Von Holleben, Nico Loiola, Manu Fuzaro, Mari Nakano, Yan Nakamura, Stefano Lopes, Bea Gerolin e Kariny Martins, além da participação especial, em uma das aulas, da Professora Solange Stecz e seus orientandos do Laboratório de Cinema e Educação.

A mim coube elaborar o embasamento teórico-pedagógico da relação cinema e ensino, como introdução às contribuições técnicas sobre roteiro, produção, direção, fotografia, som e arte, a cargo de colegas já citados.

Escolhi capítulos de três livros da obra de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia), para fundamentar a necessidade de o educador manter uma *práxis* crítica no sentido de uma permanente avaliação do próprio trabalho docente no processo ensino aprendizagem.

Os escritos freirianos foram apresentados de forma a dialogar com postulações de Alain Bergala, em “A hipótese cinema”, referência nos estudos sobre cinema e educação.

O cinema, desde sua criação, é intrinsecamente ligado ao desenvolvimento tecnológico e de como essa tecnologia é distribuída pela sociedade. Em uma era onde a produção de imagens é relativamente acessível a uma grande parcela da população, a escola não pode se furtar em abordar o tema de forma humanista.

Sobre isso, durante os encontros, citei FREIRE (2016):

⁶ Participou como monitor da disciplina optativa Seminário Temático: Cinema e Educação, em 2018, vinculada ao Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, e cursou a disciplina eletiva Cinema brasileiro: da criação à difusão, em 2019, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional, ambos os cursos da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado (FREIRE, 2016, p. 34-35).

Ao partir das teorias de um dos maiores pensadores da educação brasileira, para principiar as discussões sobre a arte cinematográfica no ambiente de ensino foram extremamente positivas.

Em maio de 2019, participei de uma reedição do curso de extensão “Cinema Brasileiro na Escola”, em parceria com a APP-Sindicato. Dessa vez, no entanto, como integrante da 1º turma do Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional, da Unespar.

Docentes e estudantes da Unespar apresentaram seus trabalhos para professoras(es) e funcionárias(os) do ensino básico da rede estadual do Paraná, incluindo o lançamento do livro “Cinema Brasileiro e Educação”, organizado por Acir Dias da Silva, da Unioeste e pela professora Salete Machado Sirino, da Unespar. Apresentei o artigo “Por uma pedagogia da luz”, um dos textos da coletânea lançada e mais uma vez pude constatar a recepção das ideias sobre a arte cinematográfica pelos profissionais da educação básica paranaense.

A experiência desses encontros realizados em 2018/2019, confirma que o tripé ensino, pesquisa e extensão, sobre o qual a universidade pública se assenta, tem a potencialidade de ampliar o alcance da arte e da ciência para a comunidade e, a médio prazo, resultar em desenvolvimento econômico e social.

*** RELATO (6) - COMO A EXPERIÊNCIA DE PRODUZIR FILMES EM AMBIENTE ESCOLAR PODE CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO DE PLATEIA AO CINEMA BRASILEIRO, POR MÁRCIA REGINA GALVAN CAMPOS⁷**

Sendo graduada em Letras pela UFPR e em Cinema e Audiovisual pela Unespar, com atuação como professora da rede estadual de ensino, o tema cinema e educação tem sido constante em meus estudos. Neste sentido, durante a realização do curso de extensão cinema brasileiro e educação, a minha contribuição aos professores se deu a partir da possibilidade de apresentá-los sobre o processo de elaboração de uma proposta de produção de filmes em ambiente escolar.

Primeiramente, com base no livro *A hipótese-cinema* (2008), de Alain Bergala, apliquei a hipótese do escritor, sobre como a produção de filmes, com os alunos, pode desenvolver neles o espírito crítico e artístico, bem como outra gama de valores esquecidos pela sociedade. Conjuntamente, observei que este trabalho, com os estudantes, contribuiu para a formação de público.

⁷ Cursou a disciplina eletiva Cinema brasileiro: da criação à difusão, em 2019, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

Para a realização desse estudo foram propostas oficinas, iniciando-se com uma fundamentação teórica, algumas reflexões sobre o fazer artístico, a criação e a produção de filmes/audiovisuais, fazendo uso, como forma de provocar e ilustrar, de trechos de filmes nacionais, de vários gêneros e diretores brasileiros, próprios à idade (entre 11 e 13 anos – 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental) dos alunos participantes das oficinas.

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).

Em seguida, são convidados profissionais de cinema/audiovisual brasileiros e paranaenses a adentrar à escola, com o objetivo de conversar com os alunos a respeito da profissão e da profissionalização de algumas das principais funções relativas à produção de um filme/audiovisual, assim como o desenvolvimento artístico do profissional, no que se refere às suas obras ou aos trabalhos dos quais tenha participado.

Em outra parte do trabalho, é proporcionado aos estudantes contato com filmes projetados em salas próprias, bem como visitas a espaços onde se ensinam e/ou se discutem cinema/audiovisual. Para que o conhecimento adquirido seja desenvolvido, criar-se-á um cineclube na escola, que possibilitará aos estudantes e à comunidade escolar, contato com diferentes filmes nacionais, além de debates após as sessões.

A produção na escola: os participantes das oficinas realizarão produções individuais e em grupos. Para isso, serão utilizados equipamentos básicos, existentes na própria escola, como câmeras de celular, câmeras de máquinas fotográficas, *handcans*, *webcans*, assim como os computadores da sala de informática, para as edições/montagens.

A equipe de produção deve ser composta pelos próprios alunos que, coletivamente, decidirão quem desempenhará cada função, dentro da produção, e os temas a serem abordados nas produções realizadas.

Os resultados: espera-se, após o término das oficinas, que os participantes denotem o desenvolvimento de valores como disciplina, respeito, espírito de equipe, honestidade, humildade, solidariedade e ética. A experiência de produzir cinema deve contribuir para a evolução do espírito crítico e artístico de cada um e, principalmente, apresentara a oportunidade de multiplicar o que vivenciaram com parentes e amigos, contribuindo para a formação de plateia do cinema brasileiro.

Por fim, observou-se uma ótima recepção dos professores, das escolas públicas estaduais à oferta do curso de Cinema Brasileiro. Mostraram-se bastante interessados e participativos, somando ao colocar para o grupo suas percepções e conhecimentos, como também realizando perguntas pertinentes a respeito de dúvidas e tabus que carregavam sobre o cinema nacional, dando-nos a chance de contar a história do nosso cinema, explicar e exemplificar passagens importantes para este entendimento, quebrando antigos paradigmas culturais enraizados.

* RELATO (7) - FIGURINO DE CINEMA, POR TANIA MARIA DOS SANTOS⁸

O tema da minha apresentação, durante as aulas curso de extensão cinema brasileiro e educação, foi relacionado ao figurino no cinema, que é o foco de minha pesquisa de Mestrado em Artes, na Linha de Pesquisa: Modos de Conhecimento e Processos Criativos em Arte. Como tenho atuado profissionalmente na área de criação e produção de figurino para cinema, busquei pesquisar sobre esta área a partir das dificuldades encontradas na minha experiência prática, na realização de diversos filmes.

Ao iniciar o levantamento de literatura sobre o tema comecei a procurar em bibliotecas disponíveis, físicas e online, e constatei que havia muitos artigos e pesquisas acadêmicas que abordavam o processo de criação do figurino de teatro, porém referencial teórico acerca do processo de criação e produção de figurino para cinema era praticamente inexistente.

Outro fato que chamou minha atenção foi a falta de curso de formação específica para figurinistas. Conversando com colegas da área de produção cinematográfica fui percebendo que muitos dos figurinistas atuantes, especialmente em Curitiba, com uma formação superior, vinham de áreas como arquitetura, design de moda, letras e até mesmo da psicologia. Outros eram profissionais de nível médio sem formação específica, porém tinham adquirido conhecimento através da prática.

Para a aula optei por apresentar o que era o figurino, suas especificidades, sua aplicabilidade, sua importância como elemento da linguagem fílmica, a função do figurinista e as habilidades necessárias para um bom desenvolvimento do projeto e por último um pouco da metodologia de trabalho do figurinista.

A análise se pautou, em especial, na reflexão sobre produção de figurino de duas produções cinematográficas, das quais atuei como figurinista, *A tímida luz de vela das últimas esperanças* (2012) e *Curitiba zero grau* (2010). O primeiro rodado em película S16mm, sem verbas oriundas de leis de incentivo à cultura, e o segundo também filmado em película S16mm, com recursos viabilizados por meio da seleção na categoria de longa metragem, do prêmio estadual de Cinema e Vídeo do Paraná. Assim, demonstra-se, também, reflexões sobre a implicação de questões orçamentárias disponíveis para a materialização do figurino em cinema, a fim de elucidar em que medida, a disponibilização – ou não – de recursos financeiros para a produção de figurino, interfere no processo de criação das roupas e adereços necessários para as vivências ficcionais das personagens.

Fiquei muito satisfeita pela oportunidade de poder expor esse tema, pensar sobre ele, de organizar visualmente o processo e poder compartilhar com a plateia composta por profissionais da área da educação básica e por estudantes e colegas da área de cinema etc.

⁸ Cursou a disciplina eletiva Cinema brasileiro: da criação à difusão, em 2019, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

Concluo que o tema chamou a atenção da plateia e inclusive, alguns comentários ao final da apresentação, deixou claro que para muitos dos presentes, era a primeira vez que ouviam falar dessa profissão e sobre o processo de produção do figurino. Sou muito grata a professora Salette pela oportunidade.

***RELATO (8) - CINEMA E LITERATURA BRASILEIROS, POR ESTEVAN SILVERA⁹**

Durante o curso da disciplina do Cinema Brasileiro: da criação à difusão, do Mestrado Profissional em Artes, da Unespar, foi propiciado aos alunos participarem de um curso de extensão voltado à formação de profissionais que atuam no contexto da educação básica, momentos para exibição e análises fílmicas de produções nacionais. Para mim, coube a apresentação, seguida de debate, de dois dos meus filmes: *Balada do vampiro* e *Em busca da Curitiba perdida*, tendo como foco a apresentação destas obras audiovisuais, para um curso que visa capacitar docentes para o ensino do cinema brasileiro, de modo a evidenciar aspectos relativos à adaptação da literatura para o cinema de obras de um escritor paranaense.

Assim, a minha apresentação envolveu o trabalho de duas áreas afins – Cinema e Literatura –, tentando discutir o diálogo entre estes dois tipos de linguagens. Escolhi dois trabalhos cinematográficos que são adaptações de contos de um mesmo escritor, Dalton Trevisan, que foram por mim tratados de maneiras distintas, mostrando assim as diferentes formas de se contar uma história, que na verdade são essenciais para a criatividade artística.

Segundo o crítico de cinema Luiz Zanin, o problema da adaptação de textos literários é praticamente tão antigo quanto o cinema. Se este nasceu dividido entre o documental (Lumière) e a fantasia (Méliès), logo se colocou a questão ficcional como meta possível. Afinal, a “necessidade narrativa” parece uma pulsão humana que remonta aos primórdios da espécie, quando as pessoas se reuniam em volta da fogueira para que alguém lhes contasse uma história. E é partindo desta premissa que tento transpor para a tela esta ligação.

Poucos foram os cineastas que tiveram êxito com este casamento Literatura/Cinema, mas os poucos que conseguiram, tornaram-se grandiosos e tiveram grande importância em nossas vidas. Segundo Olga Arantes Pereira, “o cinema retira da literatura parte significativa da tarefa de contar histórias. A narratividade continua a ser o traço hegemônico da cinematografia, apesar da grande diferença entre a página de um livro e a tela branca do cinema. Todas estas obras cinematográficas são formas de arte e de expressão que se completam. O próprio roteiro do filme é um formato literário adaptado para as filmagens posteriores”. E foi pensando assim que tentei apresentar dois de meus filmes: *Balada do Vampiro*, filme de ficção em 35 mm, realizado em 2006 e *Em Busca de Curitiba Perdida*, filme documentário em 35 mm, de 2008, chamando a atenção dos presentes pela forma como podemos trabalhar contos de um mesmo escritor.

⁹ Cursou a disciplina eletiva Cinema brasileiro: da criação à difusão, em 2019, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

Para mim, foi muito proveitoso tanto a apresentação como o debate que aconteceu após a exibição dos filmes, evidenciando que a função pedagógica dos filmes e as experiências cinematográficas realizadas através deles, são marcantes, tanto para quem o produz quanto para quem o assiste.

***RELATO (9) - A EXPERIÊNCIA ENTRE APP E UNESPAR NA REALIZAÇÃO DOS CURSOS SOBRE CINEMA BRASILEIRO, POR EDMILSON FELICIANO LEITE¹⁰**

A APP-Sindicato e Unespar se uniram para realizar o curso Cinema Brasileiro e Educação, colocando no mesmo espaço de debates e reflexões trabalhadores/as da educação dos mais variados seguimentos, tais como estudantes e professores/as da educação básica e ensino superior, pedagogos/as, funcionários/as, cineastas, público especializado, entre tantas outras pessoas que procuraram os cursos por terem tido sua curiosidade e/ou interesse despertados quando ficaram sabendo pelos mais variados meios de divulgação adotados pelas duas instituições envolvidas na realização.

As diversificação das atividades foi um diferencial que garantiu ainda mais qualidade aos conteúdos e temas trabalhados, foram exposições, palestras, rodas de conversa, leituras, debates, lançamentos, tarefas, levando o grupo não só a assistir e debater filmes e documentários, como também entender como são produzidos, seu contexto sócio, cultural e histórico, o que dinamizaram e enriqueceram todos os cursos ofertados, isso numa temática contraditoriamente pouco valorizada em nossa sociedade, o cinema brasileiro.

Podemos comemorar a realização dos objetivos que nos propomos, dentre um dos principais foi o debate sobre o cinema brasileiro na escola, tomando como referência a produção consolidada de cinema no Brasil, reconhecida internacionalmente e a lei 13.006/2014, que trata da inclusão do cinema como conteúdo escolar. Importante reafirmar que as escolhas de conteúdos, materiais, pessoas e a metodologia empregada levou o grupo a uma grande troca de experiências entre quem assiste, estuda, produz, utiliza de forma constante o áudio visual como instrumento educativo dentro e fora da escola. Temos tido num sindicato, local onde aconteceram as atividades uma experiência inigualável de troca de saberes e conhecimentos numa inevitável relação entre teoria e prática onde ambos os lados aprendem e ensinam durante todo o processo.

Esta ação da Unespar, de professores e estudantes dedicados ao estudo do cinema brasileiro, evidencia o esforço de transpor os muros da academia, trazendo seu potencial a quem de direito, a sociedade e fazendo valer sua condição de instituição pública, ao mesmo tempo que reconhece um sindicato de trabalhadores/as como interlocutor para este importante e necessário diálogo. De nossa parte reafirmamos o compromisso em garantir a continuidade das atividades, não só para satisfazer nossa vontade e esforço, mas também para responder a quem, ano após ano tem esperado pela realização de mais uma edição do curso.

¹⁰ Integra a equipe da Secretaria de Formação da APP-Sindicato.

***RELATO (10) - RELATO DE UM EDUCADOR, POR RENÉ GOMES SCHOLZ¹¹**

Sou Professor da Rede Pública do estado do Paraná. Atuo em três escolas, sendo uma com adolescentes, cumprindo medida socioeducativa de internamento, outra com alunos do ensino fundamental e ainda mais uma, com ensino médio. Em todas elas, meu trabalho foi bastante afetado, no bom sentido, com os conteúdos trabalhados no curso de extensão sobre Cinema Brasileiro, uma parceria entre a Unespar e APP-Sindicato.

Primeiramente, saber que há uma lei subsidiando a apreciação de obras cinematográficas em sala de aula, me proporcionou embasamento para levar aos alunos filmes nacionais, de qualidade e assim promover junto a eles a cultura de nosso país. De outra forma ficaríamos valorizando cultura estrangeira, formando público para Hollywood, coisa por demais desnecessária, tendo em vista sua hegemonia mundial. Por outro lado, assistir nosso cinema, faz com que os alunos se reconheçam na tela, vejam que seus problemas fazem parte de uma conjuntura maior e assim procurem soluções coletivas mais eficazes.

Ainda, o curso foi muito bom no sentido de dar embasamento para um programa que desenvolvo junto com meus colegas da socioeducação, que é o “Filme do Mês”. Mensalmente escolhemos um filme para ser apresentado a todos os alunos, o que fornece motivação para desenvolver os conteúdos curriculares pertinentes a cada disciplina. No curso houve intensas discussões e muitos títulos foram mencionados, fornecendo valiosos dados para futuras escolhas.

Deixamos, portanto, de escolher o que mercado promove, passamos a valorizar nossas produções. Estas são de valor inestimável quando se trata da educação de nossos jovens. Fugimos do círculo vicioso, conceituado por Adorno, quando analisou a questão da Indústria Cultural. Finalizando, foi um curso muito importante e imprescindível a todos os educadores do estado do Paraná e do Brasil.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DIAS, Acir; SIRINO, Salette Paulina Machado. **Cinema brasileiro e educação**. Cascavel: Unioeste, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. RJ, Paz e Terra, 2016

FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produção, 2014.

11 Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED.

SIRINO, Saete Paulina Machado. **Cinema brasileiro: o cinema nacional produzido a partir da literatura brasileira e uma reflexão sobre suas possibilidades educativas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): Ponta Grossa, 2004.

SIRINO, Saete Paulina Machado; PINHEIRO, Fábio Luciano Francener (Org). **Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa**. Curitiba: UNESPAR, 2014.

SIRINO, Saete Paulina Machado. Cinema e educação: pensando em uma proposta de ensino para o Cinema Brasileiro. In: **Revista ECOS**. Literaturas e Linguísticas. Cáceres: UNEMAT Editora, 2013.

Recebido em: 02/02/2020

Aceito em: 24/02/2020

A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ESPAÇO ESCOLAR COMO MEDIAÇÃO DA OBRA CINEMATOGRAFICA

Odair Rodrigues dos Santos Junior¹
Marcos Henrique Camargo Rodrigues²

RESUMO: Neste artigo, pretendemos abordar nossas inquietações surgidas durante as leituras e atividades propostas pela disciplina Recepção e Mediação da Arte Contemporânea, galvanizadas na hipótese da produção audiovisual no ambiente escolar, e constituir um fator de mediação da obra cinematográfica. Considerando os conceitos de mediação e mediador de MARTINS (2014), a pedagogia dialógica de FREIRE (2005, 2016) e as diretrizes de WENDELL (2013) para organização de um percurso de mediação e os escritos de FRESQUET e MIGLIORIN (2015) sobre cinema e educação, almejamos desenvolver uma análise crítica dos procedimentos de produção audiovisual de curtas-metragens de duas turmas de 9º ano do Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva, em Fazenda Rio Grande. Intencionamos, ainda, mensurar se a atuação dos corpos cognoscentes em um *set* no ambiente do ensino básico pode potencializar a relação do cinema como mobilizador de conhecimentos interdisciplinares entre diferentes campos artísticos, técnicos e científicos a partir de um processo que considere espectadores mediados como sujeitos no encontro com a obra.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema e Educação; Mediação cultural; Espaço escolar.

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL EN EL ESPACIO ESCOLAR COMO MEDIACIÓN DEL TRABAJO CINEMATOGRAFICO

RESUMEN: En este artículo pretendemos abordar nuestras inquietudes surgidas durante las lecturas y actividades propuestas por la asignatura Recepción y Mediación del Arte Contemporáneo galvanizar la hipótesis de la producción audiovisual en el entorno escolar constituyen un factor mediador de la obra cinematográfica. Considerando los conceptos de mediación y mediador de MARTINS (2014), la pedagogía dialógica de FREIRE (2005, 2016), las directrices de WENDELL (2013) para organizar una ruta de mediación y los escritos de FRESQUET y MIGLIORIN (2015) sobre cine y educación, nuestro objetivo es desarrollar un análisis crítico de los procedimientos de producción audiovisual de cortometrajes de dos clases de noveno grado del Colegio Estatal Lucy Requião de Melo e Silva, en Fazenda Rio Grande. También tenemos la intención de medir si el rendimiento de los cuerpos cognitivos en un conjunto en el entorno de la educación básica puede potenciar la relación del cine como movilizador del conocimiento interdisciplinario entre diferentes campos artísticos, técnicos y científicos de un proceso que considera a los espectadores mediados como sujetos en el encuentro con la obra.

PALABRAS CLAVE: Cine y Educación; Mediación cultural; Espacio escolar.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Artes (PPG-Artes) da Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná. Pesquisa a produção audiovisual no espaço escolar como processo de mobilização de conhecimentos multidisciplinares por meio da experiência estética. E-mail: odair.rodrigues@gmail.com

² Doutor em Artes Visuais (IAR-UNICAMP, 2010). Pós-doutor pela Escola de Comunicação (UFRJ, 2015). Professor de Graduação de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade (UTP, 2004-2006). Professor de Graduação em Cinema e Audiovisual, Artes Cênicas, Música e Dança na Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (desde 2006). Professor de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Artes (Unespar/FAP), desde 2018. E-mail: marcohcamargo@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

As inquietações sobre mediação e produção audiovisual no ambiente escolar, que pretendo abordar neste artigo, são frutos das reflexões de minha *práxis* pedagógica no Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva³, no município paranaense de Fazenda Rio Grande, no ano de 2019, e dos debates e leituras sobre a experiência estética com o professor Marcos Henrique Camargo durante o curso da disciplina “Recepção e Mediação da Arte Contemporânea” do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual do Paraná.

Como professor de língua portuguesa e literatura, tenho a oportunidade, por meio da transversalidade, de usar diferentes linguagens artísticas e científicas em minhas aulas. Priorizo o uso do cinema por sua característica de realização coletiva, por sua relação com outras artes (entre elas, a literatura), por sua forte presença no cotidiano dos alunos, pela sua intrínseca ligação com ciência/tecnologia e, principalmente, pela experimentação estética que proporciona a fruição de conhecimentos por meio da movimentação de corpos no espaço escolar, visto que a organização de um *set* de filmagem nesse espaço exige uma coordenação em que a linguagem verbal não é única portadora de conteúdos, significados e formulações para os problemas específicos de cada projeto a ser filmado.

As técnicas artísticas da produção audiovisual demandam o uso de diferentes processos cognitivos envolvendo a corporeidade, algo às vezes pouco compreendido na instituição escolar. Sobre isso, Camargo (2017, p. 75) afirma que “ao transformarem cada qual e todos os cidadãos em súditos do pensamento único, platônicos e afins exilaram o corpo humano da vida cognitiva, denunciando a sensibilidade e o desejo como inimigos da razão”. A observação do autor sugere que uma mudança de perspectiva conceitual deve ser acompanhada do saber corporal.

Paulo Freire, cujos escritos guiam as linhas gerais de minha formação pedagógica, afirma recorrentemente que educar é um ato em constante mudança porque o processo ensino aprendizagem se faz pelo diálogo⁴, e o diálogo se faz pelo corpo. O conceito de mediação, nesse contexto, também é dialógico e por isso muda para permanecer.

2. MEDIAÇÃO: ENCONTRO COM A ARTE NO ESPAÇO ESCOLAR

A definição de mediação tem um sentido polissêmico no ambiente escolar porque sua aplicação se dá em contextos que perpassam as relações de poder político-pedagógicas, didáticas, administrativas e sociais desse espaço. Em minha docência, observo a ocorrência de polissemia do termo ainda que se restrinja a ação de mediar ao campo artístico pelas diferentes interpretações e metodologias aplicadas.

³ Doravante CELRMS.

⁴ As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto (FIORIN, 2008, p. 24).

Seja como uma estratégia didática específica, seja como formação de público, a mediação da arte no ambiente escolar é uma ação pedagógica e pressupõe planejamento, como postula Mirian Celeste Martins (2014):

É preciso pensar a diferença entre apresentação, explicação, interpretação, conhecimento teórico, informação e mediação cultural. Embora essas ações se superponham em alguns momentos, ver diferenças pode nos ajudar a distingui-las. Em síntese, poderíamos dizer que apresentar uma obra é como introduzir um texto, como colocar alguém frente a algo (um autor, uma obra, uma técnica) (MARTINS, 2014, p. 252).

Assim como o conceito de mediação, o mediador também tem seu significado multiplicado pelas situações em que opera no espaço escolar. Como docente-artista-pesquisador, entendo que a mediação da arte deva conter um caráter dialógico pela atuação dos sujeitos no encontro obra/mediador/mediado, que não se dá de maneira unidirecional porque “o educador não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79). Coerente com essa proposição, adoto o conceito de mediador/mediado, no ambiente escolar, apresentado por Martins (2014):

Mediador. É um dos grandes destaques. Nessa palavra estão contidos os termos: professor e educador. É ele que contamina? Tem de ser cuidadoso para não afastar e anestésiar o sujeito da experiência estética. Elemento propulsor, como um gatilho a disparar convites para o encontro com a arte. Media quem? O aluno, que contém em si os termos: aprendiz da arte, estudante, criança, adolescente, com toda a sua singularidade, seus repertórios, preconceitos e desejos (MARTINS, 2014, p. 259).

Somada à citada concepção de Freire (2005) sobre a relação dialógica entre educando/educador, a dinâmica mediador/mediado produz um encontro com a obra de arte que pode extrapolar as dimensões da prática linguageira⁵ inerentes a vários contextos da mediação artística e expandir as potencialidades da fruição e da mobilização de conhecimentos interdisciplinares.

Ney Wendell (2013) propõe diretrizes gerais para um percurso em que a mediação com a obra de arte proporcione a reflexão sem indexá-la a uma interpretação única centrada no discurso do mediador como detentor do saber. O autor também indica uma divisão de procedimentos mediadores⁶ a serem realizados antes, durante e depois do contato com a obra:

⁵ A expressão “prática linguageira” se refere ao abuso da linguagem oral e/ou escrita na maioria dos espaços onde ocorre mediação (museus, teatros, cineclubes). Hábito de traduzir todo conhecimento em discurso verbal. A “prática linguageira” é decorrente da crença platônica de que a palavra é o vínculo que faz a mediação entre o mundo metafísico (*ens realissimum*), onde se encontraria a verdade, e o mundo das aparências ilusórias, onde vivem nossos corpos e as coisas. Tornou-se com o tempo, um senso comum, acreditar-se que só existe conhecimento verdadeiro quando pode ser traduzir o fenômeno em palavras.

⁶ Na citação, selecionei os procedimentos aplicados à hipótese que apresentarei adiante.

ANTES (...) Preparação (há um acesso aos conceitos, técnicas e estéticas que envolvem o produto cultural, em que o público aprende a reconhecer os elementos mais diversos das obras que ele entrou em contato). DURANTE- Encontro (a mediação prioriza a qualidade de um encontro único entre obra e público, organizando o momento com todas as facilidades de acesso necessárias). Apropriação (é o momento de o público se apropriar da obra, recriá-la a partir de seus interesses, referenciais e conhecimentos, tornando-a integrada à sua história de vida). Reflexão (para que seja efetivada a relação com a obra, devem ser criados meios livres de reflexão sobre o que ela traz ou apresenta para o público, alimentando a aprendizagem cultural). DEPOIS – (...) Internalização (o público guarda as sensações e reflexões do momento vivido com a obra. (...) O público torna-se mais consciente e autônomo no seu reconhecimento da obra) (WENDELL, 2013, p. 26).

Acredito que esses procedimentos caracterizam a mediação como um processo e não como evento pontual, seja qual for o campo artístico ao qual a obra esteja filiada. No ensino básico, pela cultura de uma educação baseada em uma hierarquização de saberes, é imprescindível a compreensão dessa diretriz para que a palavra do professor não seja a única a ser ouvida sobre o encontro com determinada obra.

Pensar a mediação como um processo permite fazer uma análise crítica de cada etapa do planejamento para tornar espectadores mediados em sujeitos cognoscentes com a potência de (re) criar suas relações com a coisa artística.

3. PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA ESCOLA: REPENSANDO A MEDIAÇÃO

Durante os cerca de 11 anos em que leciono no município paranaense de Fazenda Rio Grande, área metropolitana de Curitiba, constato a exibição de obras cinematográficas como a principal atividade quando o tema cinema e educação é evocado em reuniões de formação docente. Muitas vezes a exibição é descontinuada devido ao tempo da aula, associada a uma prática de escrita descontextualizada, usada para cobrir ausência de algum professor; enfim, não planejada. Há ainda a exibição audiovisual como suporte de algum conteúdo específico, mas pelo menos nesse caso existe uma escolha de construção de sentido didático/pedagógico.

São raras as vezes em que um gênero fílmico é exibido e mediado pelo seu valor como obra de arte no ambiente escolar. O cinema brasileiro, por uma série de preconceitos históricos e ausência de políticas de difusão, é o mais prejudicado nesse âmbito, mesmo com o amparo legal da Lei 13006/14⁷.

Quando a abordagem sobre cinema e educação se dá pela produção, as situações são ainda mais limitadas porque poucos docentes se arriscam a usar a linguagem do audiovisual protagonizada por estudantes.

⁷ Lei 13006/14 - Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 8º: “Art. 26. .../ § 8º 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.” (NR) /Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. /Brasília, 26 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República. /DILMA ROUSSEFF (BRASIL, 2014).

Em ambas circunstâncias, exibição e produção audiovisuais, o não domínio da linguagem cinematográfica e a dificuldade de aliar ferramentas tecnológicas no planejamento pedagógico dificultam uma abordagem do cinema na escola e, portanto, sua mediação.

A conjuntura educacional e suas dificuldades no CELRMS não fogem muito do perfil nacional em geral, mas é minimizada com a abertura da gestão a projetos internos e externos que promovem, principalmente, o cinema brasileiro durante o ano letivo.

Em 2019, ao frequentar a disciplina “Recepção e Mediação da Arte Contemporânea” no Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Estadual do Paraná, passei a questionar se a produção audiovisual no ambiente de ensino poderia também fazer parte do processo de mediação. Mais que uma hipótese, esse questionamento passou a significar que o processo de mediação cinematográfica poderia fomentar uma liberdade maior de elaboração no vínculo obra/sujeito cognoscente, além de impulsionar a interação dos conhecimentos. Adriana Fresquet e César Migliorin (2015) comentam essa potência do cinema na escola:

A escola como território discursivo carrega o peso de ser tradicionalmente caracterizada pela afirmação de regras e certezas. O cinema, na escola, poderá ocupar o lugar do contraponto, tencionando-as com algumas exceções e dúvidas. Introduzir a pergunta num cenário de verdades prontas, o afeto e as sensações num terreno hegemonicamente cognitivo. E a escola, seja pela sua função política de distribuir democraticamente esse bem cultural chamado conhecimento – tão desigualmente distribuído em nossa sociedade –, seja pela sua intencionalidade em estabelecer uma relação com o conhecimento que pressuponha ensino/aprendizagem, seja por oferecer um espaço de experiência singular entre os sujeitos e entre eles e o conhecimento, pode contribuir para que a cultura cinematográfica no olhar produzido sobre o mundo possa coordenar, reverberar e expandir-se para fora das salas de projeção (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 17-18).

O “terreno hegemonicamente cognitivo” da escola pode alargar as probabilidades do cinema como mediação de diversas áreas do conhecimento de forma simultânea.

Ao incluir a produção audiovisual como uma das alternativas de mediação, acrescento nessa equação o corpo como sujeito mediador. O corpo aqui não é tratado como algo apartado da mente, como autômato à espera de comandos, mas como corpo/mente atravessado por afetos, dialogismo e a concretude do mundo como bem define Márcia Strazzacappa (2018):

Corpo como um sistema que engloba aspectos anatômicos, fisiológicos, psíquicos, emocionais, intelectuais, afetivos, criativos, imaginários, entre outros. Corpo como soma. Desta forma, ao invés da máxima de que nós “temos” um corpo, defendo que somos um corpo e que é pelo corpo que nos expressamos, sentimos, interagimos, aprendemos, enfim, somos (STRAZZACAPPA, 2018, p. 97).

Uma produção audiovisual, profissional ou com fins pedagógicos, terá sua realização finalizada se precedida do planejamento da organização de corpos em movimento diante e atrás da câmera. O *set*, na escola, tem característica espaço/tempo multidimensional, com diferentes regras de representação pelas linguagens verbal, imagética e cinética.

Os estudantes, que produzem seus curtas-metragens, estão pelos espaços físicos da escola (salas de aula, biblioteca, estacionamento interno/externo, quadra, pátio coberto/descoberto etc.) compartilhados com outros corpos da comunidade. Ao mesmo tempo, estão no espaço do *set* onde a hierarquia é outra, a interação se reduz a quem está nas funções rotativas estabelecidas para cada cena e onde quem está no centro das atenções não é o professor. O tempo é controlado minuto a minuto e os corpos mudam de postura a cada diálogo entre direção e equipes de som, fotografia, arte, produção e elenco.

É também no *set* em que o espaço/tempo é subvertido na criação do universo diegético com seus discursos, enquadramentos, sons e leis da física específicos. Além disso, o vir a ser do filme será finalizado em mais outra etapa, na pós-produção.

Nesse momento, os supracitados procedimentos propostos por Wendell (2013) passam a ordenar a produção audiovisual como processo de mediação. Para a escrita deste artigo, escolhi duas turmas de 9º anos para desenvolver a hipótese da produção como mediação da obra cinematográfica. A preparação se deu em três fases, em vários momentos concomitantes entre si: linguagem cinematográfica e o encontro com o filme; literatura e (re)escrita; procedimentos técnicos de produção.

3.1 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E O ENCONTRO COM O FILME

Desde o início do ano letivo de 2019, a cada duas semanas, programei a exibição de um curta-metragem, a princípio na íntegra e, depois, escolhendo planos para debater movimentos de câmera, elementos sonoros, cenografia e noção de espaço diegético.

Considerando a experiência com mediação da arte cinematográfica no espaço escolar, como ocorre em outras áreas do conhecimento, o docente deve respeitar o repertório trazido pelos estudantes e apresentar outras obras, como sugere Alain Bergala (2008):

Como tornar possível a exposição da criança a esse encontro? No campo do cinema, hoje, isso significa concretamente utilizar todos os dispositivos e todas as estratégias possíveis para colocar as crianças, um máximo de crianças e adolescentes, em presença dos filmes que eles terão cada vez menos chances de encontrar em espaços fora da escola (ou de uma sala de cinema ligada à escola) (BERGALA, 2008, p. 62)

Após a iniciação em sala de aula, organizei cinco visitas a cinemas públicos (Cine Guarani, Cine Passeio e Teatro Municipal de Fazenda Rio Grande) com estudantes dos 9º anos do fundamental e do 3º ano do ensino médio para exibições mediadas por realizadores.

Foram três idas ao Cine Guarani pelo projeto “Cine Educa”, organizado pela professora doutora Solange Stecz, uma visita ao Cine Passeio pela ocasião da “2ª Mostra do Cinema Negro de Curitiba”, organizada por Kariny Martins, Bea Gerolin e Andrei Bueno, realizadores egressos do curso de cinema da FAP e uma ida ao Teatro Municipal de Fazenda Rio Grande, em parceria com a Secretaria de Cultura do município. Além dos estudantes, média de trinta aquarenta por excursão, tive apoio de duas professoras e uma funcionária que, alternadamente, acompanharam as turmas.

Houve também pelo menos três outras visitas a cinemas para exibição de filmes *blockbusters* em cartaz, mas sem organização de um momento específico para mediação.

3.2 LITERATURA E (RE)ESCRITA

O CELRMS, semanalmente, em dias alternados, promove a hora da leitura em que docentes e estudantes de todas as disciplinas devem ler um livro trazido de casa ou emprestado da biblioteca. Sugeri aos estudantes do 9º ano que selecionassem qualquer livro que gostariam de usar como adaptação para um filme. Simultaneamente, comecei a ensinar a escrita do gênero conto e roteiro cinematográfico.

É importante ressaltar que a própria escola tem espaços para leitura e os estudantes ficam imersos em um ambiente onde a escolha do gênero de seus livros se dá da maneira mais livre possível, sem imposição dos famosos “relatórios” escritos ou orais. Entendendo a mediação como processo, pude estabelecer uma metodologia com múltiplas interfaces do cinema com as artes visuais, o teatro, a literatura, a educação física, a matemática, a história e diferentes gêneros de produção audiovisual como animação, séries, *webséries* e games. Os quatro últimos itens potencialmente enriquecidos com as contribuições que os estudantes traziam em sala por intermédio de seus *smartphones*.

3.3 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE PRODUÇÃO

Na terceira e última fase da preparação, treinamos a operação dos equipamentos (câmera, tripé, iluminação, gravador e rebatedor) e em parceria interdisciplinar com as professoras de artes, matemática e ciências, iniciamos estudos de *storyboard*, cenários, maquiagem, cálculos diversos e atuação.

Nessa fase, os estudantes, em equipes formadas por quatro ou cinco integrantes, produziram filmetes de um único plano com duração de um minuto, exercício conhecido como “minuto Lumière”⁸ (figura 1):

⁸ Exercício que consiste na captação de imagens, por 60 segundos, em condições semelhantes às que os irmãos Lumière faziam no início das produções cinematográficas. A atividade foi uma proposição de Bergala (2008) ao discutir a importância da criação audiovisual.

Após os primeiros exercícios de captação de imagem, os filmes foram exibidos na sala de multimídias da escola para que as equipes explanassem sobre cada aspecto dos curtas-metragens produzidos. Ao comentar sobre roteiro, locação, fotografia, produção, direção, problemas e suas resoluções, os estudantes efetuavam uma (auto)análise da criação. Segundo Bergala (2008):

Trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no o processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas. É uma postura que exige treinamento quando se quer entrar no processo criativo para tentar compreender, não como a escolha realizada funciona no filme, mas como se apresentou em meio a muitos outros possíveis. Na criação cinematográfica, a todo momento se é confrontado com muitas escolhas, e a decisão é o momento preciso em que, em meio a todos esses possíveis, uma escolha definitiva é inscrita sobre um suporte: tela do pintor, página em branco, película ou faixa digital. (BERGALA, 2008, p.130)

Figura 1 – Minuto Lumière



Fonte: Arquivo pessoal do autor/Odair Rodrigues, Fazenda Rio Grande, 2019.

Esse procedimento foi repetido posteriormente na realização dos projetos encampados por cada turma. Pude observar o aperfeiçoamento do fazer fílmico, tanto individual como coletivo, e do preenchimento dos critérios de apropriação e internalização propostos por Wendell (2013).

4. A APROPRIAÇÃO

No momento da produção, realizada em duas aulas semanais por quatro semanas consecutivas, incluindo confecção de cenários, a apropriação do discurso das obras mediadas anteriormente ocorreu pela recriação do roteiro, escolhas de interpretação, direção, soluções técnicas e terminologia. Durante

as gravações, fiz pequenas entrevistas com vários integrantes das equipes para que descrevessem suas funções. Dessa forma, pude averiguar, por amostragem, os conhecimentos mobilizados para realização do filme e mesurar todo o processo construído até aquele instante.

Uma das turmas (9ºA, período da manhã) optou por construir um enredo a partir de três obras literárias⁹ eleitas pela sala para compor o roteiro. A outra classe (9ºD, período da tarde), preferiu construir o roteiro próprio a partir de leituras de contos e filmes de terror (figuras 2 e 3).

Figura 2 – Cenografia 9º A



Fonte: Arquivo pessoal do autor/Odair Rodrigues, Fazenda Rio Grande, 2019.

Figura 3 – Interna 9º D



Fonte: Arquivo pessoal do autor/Odair Rodrigues, Fazenda Rio Grande, 2019.

⁹ As três obras selecionadas para adaptação pelo 9ºA foram: 1) FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. CALADO, Alves (trad.) RJ; Record, 2018. 2) MARTIN, George R. R. **A dança dos dragões**. SP; Cia das letras/Suma, 2019. 3) ASSIS, Machado de. **A igreja do diabo**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000195.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

A reflexão também ocorreu no *set* a cada revisão de procedimentos e, posteriormente, nos momentos de exibição dos filmes prontos, ao explicar para o público (pais, estudantes de outras turmas e docentes) como foi o processo de construção e realização dos curtas-metragens.

Os curtas produzidos em diferentes espaços da escola contaram com apoio também de funcionários, docentes e estudantes de outras turmas, em parte pela compreensão de que se tratava de um trabalho, em parte pelo fascínio de ver um *set* em funcionamento.

O primeiro filme gerou uma discussão de gênero e etnia na turma porque, em uma das cenas criadas da adaptação de “A igreja do diabo”, de Machado de Assis, a personagem “Deus” foi interpretada por um menino loiro e a personagem “Diabo” foi interpretada por uma menina negra. Apesar de considerar uma situação problemática, não interferi durante as filmagens porque foi um arranjo de última hora. Na primeira projeção, a “atriz” manifestou seu incômodo e a sala debateu a questão incorporando a discussão nas apresentações para a comunidade escolar.

No segundo filme, “O atropelado” (figura 4), o tema foi a representação violenta da morte de um estudante e o simbolismo de sua solidão. A proposta inicial da turma envolvia arma de fogo, mas, na aula seguinte, levei vídeos e textos da “tragédia de Suzano”¹⁰ e trechos de crianças portando armas no filme “Cidade de Deus”, de Fernando Meirelles e Kátia Lund, e conversamos sobre o simbolismo das imagens e como elas podem afetar o imaginário e a ação das pessoas. A turma decidiu tirar a alusão a qualquer tipo de arma, apesar de manter a morte trágica do protagonista que acaba sendo, como anunciado no título, “atropelado”.

A cena do atropelamento foi antecipada com planos de filmes e novelas brasileiras, além de tutoriais de maquiagem. Foi um evento no pátio da escola pela quantidade de gente, aparatos técnicos e cenográficos como, por exemplo, meu carro, desligado, sendo empurrado para ser acelerado em pós-produção.

As duas turmas observadas para este artigo, ao se posicionarem no lugar de realizadores, colocaram em prática o processo de mediação ao qual foram expostos durante a exibição de várias obras cinematográficas. Por outro lado, as escolhas de locações dentro do espaço escolar despertaram a curiosidade em vários estudantes de outras turmas. Meus alunos, nesse estágio, passam a explicar então como, o porquê de cada dispositivo e o que fizeram para chegar ali: estudantes ensinando estudantes. Anne Kupiec, Adair Aguiar Neitzel e Carla Carvalho (2014) verificam que o espaço escolar também é um fator de mediação:

A leitura dos espaços, assim como a ação dos sujeitos sobre estes, pode sinalizar formas de compreender como esse sujeito relaciona-se com o mundo ao seu entorno. A experiência vivida dá-se no trânsito dos espaços e as relações pessoais são marcadas por essa transitoriedade. O uso dos espaços, dentro e fora da escola, é condicionado por determinadas circunstâncias.

¹⁰ Massacre ocorrido no município de Suzano, no estado de São Paulo, em 13 de março de 2019, que resultou na morte de 10 pessoas, incluindo os agressores.

Dentro da escola, há espaços utilitários, ociosos e de lazer que são de sociabilidade, nos quais importantes relações sociais estabelecem-se. (KUPIEC; NEITZEL; CARVALHO, 2014, p. 168)

Figura 4 – Externa 9º D



Fonte: Arquivo pessoal do autor/Odair Rodrigues, Fazenda Rio Grande, 2019.

Dessa maneira, de espectadores mediados, os estudantes passam a agir como agentes de mediação no espaço circunscrito ao *set* e, juntamente, com o espaço físico da escola que ganha outros significados em sua perspectiva cognitiva. Segundo Marcos H. Camargo, “passar pela experiência de algo é submeter-se ao atrito com o mundo e se apaixonar - é disso que se trata a cognição estética” (CAMARGO, 2017, p. 51). A arte tem essa potência de conectar corpos e transitar conhecimentos.

5. INTERNALIZAÇÃO

Ao revisar os conceitos de Wendell (2013), elegi três momentos distintos para evidenciar a internalização da mediação: em uma reunião de formação pedagógica, na produção de documentários, na formatura de 9º e 3º anos.

Cleoci Soares, professora de História com a qual lecionei no 9º ano D e também colega que acompanhou a exibição no Cine Passeio, em um dia de formação pedagógica, pediu a palavra durante minha apresentação sobre cinema e educação para narrar sua experiência ao assistir “Café com canela” (2017), filme de Ary Rosa e Glenda Nicácio, precedido por uma mediação com os realizadores convidados da “2º Mostra do Cinema Negro em Curitiba”. Além de apresentar o enredo da trama, afirmou seu apreço pelo cinema brasileiro e convidou colegas para participar do evento.

Após a realização dos curtas-metragens de ficção, apresentei o projeto de realização de pequenos minidocumentários com temas a serem discutidos a partir de um capítulo do livro didático que trata de diversos tipos de discriminação. As turmas aceitaram prontamente e pude observar, no planejamento das produções, o seu amadurecimento em relação à linguagem cinematográfica com narrativas construídas a partir de uma diversidade maior de planos, variadas construções de tempo e espaços diegéticos revelando a compreensão do documentário como processo fílmico a ser experimentado com mais liberdade.

No último momento, pude verificar a internalização da mediação em plena formatura, tendo em vista que a oradora das turmas escreveu o próprio discurso em um diálogo com colegas e o destaque de sua fala foi o processo fílmico aprendido durante o ano. A fala da estudante sintetizou sua experiência estética durante o processo de produção audiovisual, mas também canalizou uma percepção coletiva da produção de objetos artísticos. Sem dúvida, a jovem demonstrou que foi transformada pelo processo de mediação. Kupiek, Neitzel e Carvalho (2014) também postulam que a mediação é um ato de humanização do sujeito:

A formação cultural humana padece de um movimento no qual os sujeitos possam sentir-se coparticipes do processo. Nesse sentido, discutir o papel do mediador cultural é importante porque a mediação ocorre em um propósito de autoformação. E, para não ser solitária, unilateral, que não seja comprometida com o desejo de transferir saberes, mas com o diálogo, a interlocução com os sujeitos que participam do processo. É preciso ampliar a visão acerca da importância desse ato para a humanização do homem (KUPIEC; NEITZEL; CARVALHO, 2014, p. 170).

A transmissão desses afetos em uma cerimônia que representa o fim de um ciclo e passagem para outro traz a comunhão da experiência estética por meio do discurso proferido por um corpo em rápida mudança cognitiva. E coroa, em nossa opinião, a fase de internalização do processo de mediação desenvolvido no CELRMS, no ano de 2019, nas turmas aqui listadas.

6. CONCLUSÃO

Ao iniciar este artigo, partimos da hipótese da possibilidade da produção audiovisual, no ambiente escolar, ser um fator de mediação com a obra cinematográfica e um processo dialógico, cujo cerne inclui o espectador sujeito e o espaço.

Revisamos os registros das atividades de produção de duas turmas de 9º anos em dois contextos diferentes: exibição cinematográfica mediada na escola e em cinemas e nas etapas de produção audiovisual.

Escolhemos, para nosso objeto, alguns dos preceitos de Wendell (2013) para uma análise crítica de minha *práxis* como docente-artista-pesquisador em busca de um possível credenciamento como mediador-mediado no espaço da escola.

A reflexão desvelou que o processo de mediação desenvolvido estabeleceu ligações para além do campo da arte cinematográfica pela própria estrutura desta ser calcada em outros campos artísticos e, desde o início de sua história, ser intimamente ligada ao desenvolvimento técnico-científico. Além de estabelecer parcerias com docentes de outras disciplinas (artes, história, matemática, educação física e ciências), foi fundamental contar com pedagogas, direção e funcionários dos diversos setores da escola (biblioteca, almoxarifado, cozinha e pátio).

A produção audiovisual, no ambiente escolar, ocasionou a mudança de horizontes e troca de papéis vigentes na relação professor-estudante e entre estudante-estudante no decorrer do que vislumbramos, como já afirmado, um processo de mediação dialógica.

A experiência também aguçou a percepção que, no ambiente escolar, o processo de mediação cultural poderá ter maior probabilidade de atingir resultados satisfatórios ao eleger uma metodologia que leve o corpo cognoscente ao *status* de sujeito.

A hipótese da produção audiovisual no ambiente escolar como mediação da obra cinematográfica, pois, pela perspectiva desenvolvida neste artigo, ainda que sem pretensão de esgotar o tema, demonstrou viabilidade como vertente a ser pesquisada.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema:** pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. RJ; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BRASIL, **Lei 13006/14** (*online*). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019

CAMARGO, Marcos Henrique. **Formas diabólicas:** ensaios sobre cognição estética. Londrina: Syntagma Editores, 2017.

COUTINHO, Rejane Galvão. Questões sobre mediação e educação patrimonial. In: **Anais do encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2011/html/ficha.html>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: **Cinema e educação: a lei 13.006 18: reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/ploads/2018/10/Cinema-e-eduCa%C3%A7%C3%A3o-a-lei-13.006.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BONCI, Estela; MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel. (Orgs). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural**. São Paulo: Terracota Editora, 2018.

KUPIEC, Anne; NEITZEL, Adair Aguiar; CARVALHO, Carla. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. Caxias do Sul: UCS. **Revista Antares**, vol. 6, nº 11, jan-jun 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. Porto Alegre: UFRGS, **Revista Gearte**, vol.1, nº 3, agosto, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. Pensando o corpo (ou dando corpo ao pensamento) na formação de professores. In: BONCI, Estela; MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel. (Orgs). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural**. São Paulo: Terracota Editora, 2018.

WENDELL, Ney. **Estratégias de mediação cultural: para a formação do público**. Salvador: Secretaria da Cultura, 2013.

Recebido em: 31/01/2020

Aceito em: 26/02/2020

Y'HOVY OHECHAÁRAMI: OFICINAS DE CINEMA NA TEKOKHA

Ana Carolina Mira Porto¹

RESUMO: Esse artigo foi baseado em uma etnografia realizada na Tekoha Y'Hovy, aldeia indígena Avá Guarani localizada em Guaíra, região oeste do estado do Paraná, que buscou analisar o processo de apreensão audiovisual e suas dimensões, internas e externas, em contexto de conflito territorial e segregação étnica. A pesquisa teve como método etnográfico a realização de oficinas de cinema na aldeia, através do projeto intitulado Y'Hovy Ohechaárami, o olhar da Y'Hovy. O percurso teórico-metodológico traçado teve como fio-condutor os conceitos de cinema participativo e indigenização do cinema, evidenciando autores, realizadores e projetos de formação audiovisual inseridos nessas concepções da prática audiovisual, sendo o projeto Vídeo nas Aldeias a principal inspiração conceitual. Para a compreensão da conjuntura de conflito territorial e segregação étnica sofrida pelos Avá Guarani, foi realizado um breve panorama sobre o conflito na região, bem como um breve panorama do planejamento e execução da metodologia das oficinas e alguns de seus resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Indigenização; Cinema; Educação; Antropologia; Guarani.

Y'HOVY OHECHAÁRAMI: CINEMA LESSONS IN THE VILLAGE

ABSTRACT: This article was based on an ethnography carried out at Tekoha Y'Hovy, an Avá Guarani indigenous village located in Guaíra, in the western region of the state of Paraná, which sought to analyze the audiovisual seizure process and its internal and external dimensions, in the context of territorial conflict and ethnic segregation. The research had as an ethnographic method the realization of cinema workshops in the village, through the project entitled Y'Hovy Ohechaárami, the look of Y'Hovy. The theoretical-methodological path traced was the guiding thread of the concepts of participatory cinema and cinema indigenization, showing authors, directors and audiovisual training projects inserted in these conceptions of audiovisual practice, with the Video in the Villages project being the main conceptual inspiration. To understand the context of territorial conflict and ethnic segregation suffered by the Avá Guarani, a brief overview of the conflict in the region was carried out, as well as a brief overview of the planning and execution of the workshop methodology and some of its results.

KEYWORDS: Indigenization; Cinema; Education; Anthropology; Guarani.

¹ Mestra em Antropologia pela Universidade Federal do Paraná (2017) e Bacharel em Cinema e Vídeo pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curiíba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP) em 2015. E-mail: carolmiraporto@gmail.com

INTRODUÇÃO

Durante a minha graduação em Cinema e Vídeo (Unespar, 2010-2014) participei de projetos de extensão em Cinema Educação, os quais viabilizaram diversas experiências relacionadas à descentralização do cinema, desde a realização de oficinas de cinema – ficção e documentário – até exibições de filmes em regiões periféricas da cidade de Curitiba, em comunidades rurais e também em uma comunidade quilombola no Paraná. Através destas experiências, nas quais a câmera não estava nas mãos de um cineasta, mas sim de sujeitos historicamente tratados enquanto “outros”, pude compreender o fazer cinematográfico através de novas lentes: seja enquanto provocador de encontros com a alteridade; seja enquanto a arte do duplo, o cinema enquanto espelho e janela.

De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível (FRESQUET, 2013, p. 19).

Conforme cresciam os questionamentos acerca de minha prática enquanto cineasta e cine-educadora, conheci o projeto Vídeo nas Aldeias e tive como objeto de estudo da minha monografia os processos filmicos e extra-filmicos do filme “Duas aldeias, uma caminhada”, o primeiro filme realizado por jovens Mbya Guarani no Rio Grande do Sul, analisando como a auto-representação audiovisual poderia ser considerada um princípio fundamental da alteridade no documentário. Para que pudesse compreender em seus pormenores o filme, recorri a estudos antropológicos, à etnografias e filmes etnográficos, buscando conhecer novos conceitos e me afastando dos conceitos de documentário sob o viés cinematográfico, pois mais importava compreender o campo extra-filmico, o processo e a conjuntura do que analisar e enquadrar o filme em um modelo pré-concebido de documentário.

Evoco aqui o documentário não mais como produto audiovisual, mas enquanto processo, campo de encontro entre subjetividades, enquanto experiência de alteridade, revelando o cinema enquanto um potente espaço de reflexão, cuja reflexividade afeta a todos os envolvidos no processo. Essas pesquisas e experiências durante a graduação fundamentaram meu interesse em realizar o mestrado em Antropologia, no qual elaborei uma etnografia sobre oficinas de cinema em uma aldeia Avá Guarani localizada em Guaíra, no oeste do estado do Paraná. Para tal, foi criado o projeto *Y'Hovy Ohechaárami* – O Olhar da Y'Hovy – um projeto de oficinas de cinema na aldeia Y'Hovy, que buscou analisar a apreensão cinematográfica através do processo extra-filmico – a exemplo as negociações acerca do projeto, as decisões que eles tomaram sobre o que evidenciar nas filmagens e os debates durante as exibições e oficinas – em conjunto com o processo filmico – o que efetivamente foi filmado e como foi filmado.

O audiovisual, quando realizado por esses sujeitos historicamente tratados e representados enquanto “outros”, assume em seu processo diversas funções, dentre elas destaco aqui a resistência à política de invisibilidade proveniente do discurso dominante, reafirmando identidades e modos de expressão, rompendo com noções estereotipadas e projetando para “um contexto mais amplo suas formas de ver, seus pontos de vista, suas demandas e críticas” (HIKIJ, 2007, p. 295).

CINEMA PARTICIPATIVO E A INDIGENIZAÇÃO DO CINEMA

Filmes são modos diferenciados de produção de conhecimento e, como aponta MacDougall (2007), o que constitui a ponte entre a antropologia e o cinema é a convergência de interesses na busca por observar “como o indivíduo funciona na sociedade, todo o interesse sobre suas performances, pelas sensações e emoções humanas” (MACDOUGALL, 2007, p. 186-187). Em um sentido mais amplo, o cinema possibilita o estudo das dimensões sociais e culturais do homem através do audiovisual bem como o estudo da própria representação do homem.

(...) a originalidade da disciplina está no fato de que ela possui um objeto de duas faces: o homem e a imagem do homem. E é na procura daquilo que estabelece a relação entre essas duas faces que residem tanto a dificuldade de sua busca, de suas ambições, quanto seu status de disciplina autônoma. Em suma, o objeto da disciplina é duplo: seu instrumento, o filme, pode ser também o seu objeto (FRANCE, 2000, p. 18).

A subversão de fronteiras entre cinema e antropologia proposta por Jean Rouch apreende o próprio cinema enquanto arte do duplo, enquanto passagem do mundo do real ao mundo do imaginário e a etnografia, “ciência dos sistemas de pensamento dos outros, é uma travessia permanente de um universo conceitual a um outro” (ROUCH apud HIKIJ, 2013, p. 115). Filmes, em especial aqui os documentários, não são reproduções da realidade, ainda que ofereçam a impressão de autenticidade. O filme, assim como a etnografia, é uma representação do real, é “antes de tudo uma re-presentação sobre pessoas, objetos, ações” (MACDOUGALL, 2007, p. 182), um ponto de vista dentre tantos outros possíveis.

Rouch enfatizou o filme enquanto meio de encontro entre pesquisador e “pesquisados”, para uma produção de conhecimento compartilhada baseada no diálogo, nas relações estabelecidas e na experiência instaurada pelo processo fílmico.

O antropólogo tem a seu dispor a única ferramenta – a ‘câmera participante’ - que pode lhe proporcionar a oportunidade extraordinária de comunicar-se com o grupo estudado. (...) Sua câmera, seu gravador e seu projetor o levaram ao coração do conhecimento e pela primeira vez seu trabalho não está sendo julgado por uma banca de tese mas pelo povo que ele observou. (...) Este tipo de pesquisa que emprega a total participação me parece hoje a única atitude antropológica possível moralmente e cientificamente hoje (ROUCH, 1995, p. 96 apud HIKIJ, 2013, p. 121).

Se um filme é uma construção resultante de escolhas possíveis sobre a representação de determinado indivíduo ou coletivo, quais as dimensões, internas e externas, de filmes documentários em primeira pessoa?

Filmes elaborados pelos próprios “nativos” colocam a pesquisa antropológica num novo campo de investigação, posto que “o filme tem objetivos científicos para o antropólogo, mas também objetivos políticos e culturais significativos para os nativos” (MACDOUGALL, 1992 apud RIBEIRO, 2004, p. 149). O avanço tecnológico e a democratização dos meios audiovisuais de baixo custo viabilizam essas novas narrativas.

E amanhã? [...] Amanhã será o momento do vídeo a cores totalmente portátil, edição de vídeo e reprodução instantânea (feedback instantâneo). Ou seja, o tempo do sonho comum de Vertov e Flaherty, de um cine-olho-ouvido mecânico e de uma câmera que pode participar tão plenamente que automaticamente passará para as mãos daqueles que, até agora, sempre estavam na frente da lente. Nesse ponto, os antropólogos já não controlam o monopólio da observação; sua cultura e eles mesmos serão observados e gravados. E é assim que o filme etnográfico nos ajudará a ‘compartilhar’ a antropologia (ROUCH, 1973, p. 13, tradução nossa).

Muitas produções audiovisuais contemporâneas se inserem nesse cinema participativo vislumbrado por Rouch. No Brasil, há o exemplo do projeto Vídeo nas Aldeias que realiza oficinas de formação do cineasta indígena. Estas produções, que se enquadram no que denominamos aqui de indigenização do cinema, possibilitam a realização de um cinema participativo no sentido lato deste conceito, reificando as premonições de Jean Rouch quanto ao futuro da disciplina.

[...] esses aspectos do que se costuma chamar de ‘indigenização do cinema’ é como vozes e imagens indígenas têm se apropriado dos instrumentos exteriores para usos interessados, e que tem uma capacidade de apresentar as maneiras de ser e fazer que lhe são próprias (BECHELANY, 2014, p. 224).

Sahlins (1997), ao afirmar que a cultura não é um “objeto” em via de extinção, propõe que a “tarefa da antropologia agora é a indigenização da modernidade” (SAHLINS, 1997, p. 53). Por indigenização se entende essa incorporação, ou canibalização, do sistema mundial pelos povos indígenas em seus próprios sistemas de mundo. Nesse processo a cultura, criticada enquanto estatuto das diferenças e legitimadora das desigualdades, é agora objetivada e reificada. A “cultura” é usada “para traduzir uma indianidade e para dialogar num contexto interétnico definidor de sujeitos de direito” (BECHELANY, 2014).

Mas a questão é justamente esta: falar sobre a ‘invenção da cultura’ não é falar sobre cultura, e sim sobre ‘cultura’, o metadiscurso reflexivo sobre a cultura. (...) é que a coexistência de ‘cultura’ (como recurso e como arma para afirmar identidade, dignidade e poder diante de Estados nacionais ou da comunidade internacional) e cultura (aquela ‘rede invisível na qual estamos suspensos’) gera efeitos específicos (CUNHA, 2009, p. 373).

A indigenização do cinema se refere então à apreensão pelos indígenas dos meios cinematográficos “para produzir uma cultura outra, uma contra-cultura, realizando uma espécie de antropologia reversa que não é senão um ato de antropofagia” (FAUSTO, 2006). O projeto Vídeo nas Aldeias, criado em 1986, foi precursor na produção audiovisual compartilhada e na formação de cineastas indígenas no Brasil. Tendo como objetivo o apoio às lutas dos povos indígenas para “fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais” através do audiovisual, produziu ao longo desses trinta anos um acervo de mais de 70 filmes de 40 povos. Filmes estes que refletem contextos, narrativas e discursos que reposicionam o indígena em face ao Estado, à população não indígena e possibilitam uma reflexão sobre cultura e “cultura”.

O cinema, enquanto ‘metadiscorso reflexivo sobre a cultura’ e quando apropriado por sujeitos que se encontram em condição de “opressão”, pode possibilitar a elaboração de uma representação audiovisual, através de uma escrita fílmica capaz de evidenciar a conjuntura social de onde parte, em níveis internos e externos, posto que estas produções seriam constituídas e poderiam também constituir o contexto que as informa. Sobre essas produções fílmicas pode-se pensar que amplificam o protagonismo e a representatividade no campo das imagens, no qual os indígenas sempre estiveram colocados enquanto o outro. Estas produções surgem também como um globalismo localizado, uma resposta elaborada através da autoconsciência cultural ao impacto dos imperativos transnacionais, no caso, as tecnologias audiovisuais. Através desse protagonismo, a representação audiovisual, individual e coletiva, se constitui em um espaço no qual, como afirma Hikiji (2007):

Os sujeitos que lidam com a invisibilidade derivada do não reconhecimento de seus modos de expressão podem, ao se apropriar de estratégias de produção de imagem, projetar para um contexto mais amplo suas formas de ver, seus pontos de vista, suas demandas e críticas. As performances para a câmera são também exercícios de reflexão sobre as possibilidades de elaborar suas autoimagens e identidades (HIKIJ, 2007, p. 295).

O cinema indigenizado, no sentido de que os indígenas “canibalizaram uma linguagem para regurgitar uma coisa nova” (FAUSTO, 2011, p. 16), torna possível “uma nova representação de si, uma que desafia o olhar exotizante e primitivista e que desenvolve uma dinâmica dos pontos de vista onde o olhar sobre si reflete uma imagem do outro” (BECHELANY, 2014).

A indigenização do cinema tem amplificado os discursos e demandas dos povos indígenas no Brasil para um contexto mais amplo, atribuindo ao audiovisual diversas dimensões políticas e estéticas.

AS DUAS DIMENSÕES DA IMAGEM NO CONTEXTO DAS ALDEIAS

A questão da imagem no contexto do Vídeo nas Aldeias pode ser analisada através de duas dimensões: interna e externa.

O nível interno trata através da prática cinematográfica da reflexividade sobre a cultura e a “cultura”, da importância de se fazer filmes e seus impactos na própria aldeia. O ‘outro’ agora também se trata do ‘outro’ próximo. A questão interna do cinema indígena trata também da questão da memória, pois não há passividade ao grande processo de transformação em que se encontram, há uma consciência crítica, que reflete e discute. A imagem nesse contexto é também uma grande ferramenta de encontro entre as velhas gerações, detentoras do conhecimento histórico e cosmológico do grupo, e as novas gerações, detentoras dos conhecimentos técnicos contemporâneos: um encontro geracional.

Os jovens que estão fazendo a oficina vão filmar e vão entrevistar um velho e essa cena sempre se repete, de um processo de descoberta dessa juventude de coisas que eles ficam até, muitas vezes, revoltados: ‘mas você nunca me contou isso, eu não sabia de nada disso’ e os velhos respondem: ‘mas você nunca se interessou, nunca perguntou’. Realmente fazer um documentário é um processo de autoconhecimento. Para resumir o que acontece ali dentro (CARELLI, 2014²).

A dimensão externa trata da alteridade que Fausto (2011), afirma ser sempre constitutiva da produção cultural ameríndia, “uma ideia que ficou consagrada no célebre mote lévi-straussiano da ‘abertura ao outro’”. Nesses termos, os recursos audiovisuais possibilitam uma dialógica com esse ‘outro’, evidenciando principalmente a tensão da visibilidade versus invisibilidade, não só genérica como específica, um momento de se afirmar não somente como um indígena, mas como um povo específico.

Esses filmes realizados nas oficinas do projeto Vídeo nas Aldeias também acabam virando uma espécie de carteira de identidade audiovisual nas relações das aldeias com o mundo externo, seja com outros povos indígenas em alianças de solidariedade, seja com as comunidades envolventes ou possíveis aliados não-indígenas. Há também a questão do “cinema” enquanto denúncia, nas esferas local e global. O “cinema” enquanto instrumento de defesa também é objetivado, pois ao se apropriarem dos meios que a mídia se utiliza para representá-los enquanto outros, desenvolvem uma “dinâmica dos pontos de vista” (BECHELANY, 2014) e podem, assim, para além da auto-representação, refletir e representar também a sociedade envolvente.

Essa representação é um dos efeitos das novas configurações no campo interétnico, onde a interação com outros atores, em um campo social marcado por posicionamentos étnicos, políticos e também culturais, tem como reflexo uma certa reificação de um modo de ser (BECHELANY, 2014, p. 225).

Sahlins (1997) afirma que diversos povos “têm contraposto conscientemente sua “cultura” às forças do imperialismo ocidental que os vêm afligindo há tanto tempo” (SAHLINS, 1997, p. 46). A indigenização do cinema, neste nível externo, gera inúmeras possibilidades de resistência. Nesse sentido, esse cinema como ferramenta de retomada da própria imagem, da indianidade, da cultura

2 Na Cinemateca de Curitiba.

e da “cultura, traduz-se aqui como a indigenização do cinema. Sahlins (1997) elabora que a cultura aparece aqui como “a antítese de um projeto colonialista de estabilização, uma vez que os povos a utilizam não apenas para marcar sua identidade, como para retomar o controle do próprio destino.”

Em todos estes casos, o vídeo teve para as populações nativas funções instrumentais, visando à preservação e à transmissão de elementos culturais ou ao atendimento das reivindicações de cada grupo. Ao mesmo tempo, os estudiosos do projeto ‘vídeo nas aldeias’ aproveitaram a observação do uso deste instrumental para tentar compreender como essas populações se apropriavam do meio audiovisual (GUÉRIOS, 2016, p. 130-131).

Fausto (2006) afirma que, para que um projeto de diálogo intercultural possa ser radical, nós devemos “admitir correr o risco de sermos canibalizados” também, ao vermos a nossa própria produção cultural sendo autenticamente indigenizada.

Mudanças na tradição não costumam ser pensadas pelos índios sob a forma da inovação, mas sim da apropriação exógena, resultado da interação criativa com estrangeiros (humanos ou não-humanos) por meio do sonho, do transe, da guerra ou da troca. Se a inovação da tradição é o resultado de uma apropriação do exterior, o mecanismo de apropriação é mimético: no ato mesmo de apropriar-se da alteridade, acaba-se por mimetizar o outro. Isto só nos resta evidente quando o outro somos nós, pois vemo-nos invadidos por uma sensação de inautenticidade (FAUSTO, 2011, p. 11).

Inspirado por esse contexto teórico e metodológico, foi proposto o Y’Hovy Ohechaárami (O Olhar da Y’Hovy), projeto de realização de oficinas de cinema na tekoha Y’Hovy, uma dentre quatorze aldeias Avá Guarani existentes nos municípios de Guaíra e Terra Roxa, no oeste do estado do Paraná.

Y’HOVY EM QUADRO

A maioria das áreas ocupadas pelas aldeias nos municípios de Guaíra e Terra Roxa não é demarcada e está em litígio, posto que a região concentra acentuada atividade agropecuária. Em contrapartida, há alguns anos ocorre um grande processo de retomada de território ancestral em Guaíra e Terra Roxa, posto que a população Guarani ocupa a região oeste do estado do Paraná desde tempos imemoriais. Conseqüentemente, há intenso conflito territorial na região, o qual é possível definir como: Avá Guarani *versus* o agronegócio.

Ao longo dos séculos, a população Guarani sofreu sucessivo esbulho de seus territórios e conseqüentes movimentos diaspóricos. Os Avá Guarani apresentam este contexto histórico de “colonização em etapas” como a gênese da atual conjuntura em que vivem, pois as condições de vida nas aldeias da região são extremamente precárias, sendo a falta de regularização das terras indígenas, o principal obstáculo para o acesso a direitos básicos.

Em nossa região as coisas tendem a piorar ainda mais, e sem nossas terras, estamos morrendo ao longo desses anos, na beira de estradas, sem políticas públicas que atendam nossas demandas na questão dos direitos humanos. Sem direito a termos direitos pelo fato de sermos um povo sem terra (Paulina, Tekoha Y'Hovy, 2016).

Nesta conjuntura de conflito territorial, uma das estratégias de tentativa de remoção dos Avá Guarani de suas terras é a violação de seus direitos humanos, dificultando a permanência indígena na região através do impedimento do acesso a direitos básicos como água, alimentação, saúde, educação e energia elétrica. Os Avá Guarani relatam que órgãos do poder público – a FUNAI, o Governo do Estado do Paraná e a Prefeitura Municipal de Guaíra – também já efetuaram tentativas de remoção dos indígenas da região, realizando propostas de deslocamento. Bem como, proprietários de terras e agricultores também já ofereceram dinheiro e terrenos aos indígenas, para que deixassem a região.

Outra estratégia de remoção é a denominada “campanha de ódio”, que através de canais de comunicação e redes sociais, dissemina a intolerância e a violência aos indígenas, tendo como consequência uma segregação étnica que perdura. A Organização Nacional de Garantia do Direito à Propriedade (ONGDIP), fundada em 2013, é uma das instituições responsáveis por esta campanha de ódio, utilizando a negação da indianidade como forma de estabelecer o preconceito e alienar os indígenas de seus direitos. A ONGDIP também atua na difusão de que as retomadas indígenas são invasões, impedimentos ao progresso e também que todos os proprietários, rurais e urbanos, podem sofrer a desapropriação de suas terras e estabelecimentos para os indígenas, gerando assim uma insegurança coletiva.

As consequências desta campanha de ódio permeiam a vida dos Avá Guarani em todos os seus níveis, pois sofrem preconceitos, ameaças e hostilidades por parte da sociedade envolvente, inclusive as crianças e adolescentes ao frequentarem as escolas da cidade. Os indígenas não conseguem mais empregos na região, afetando assim a subsistência. Há inúmeros casos de indígenas que não conseguiram atendimento em hospitais e outros serviços públicos. O preconceito instaurado também gerou uma série de violências que perpassam agressões físicas, abusos sexuais, atropelamentos, assassinatos e incêndios criminosos. Há também um alto índice de suicídio Avá Guarani na região.

Neste contexto, o Y'Hovy Ohechaárami realizou oficinas de cinema na Tekoha Y'Hovy, no ano de 2016. Cabe colocar que, este projeto possibilitou a realização de uma etnografia sobre o processo de apreensão audiovisual em situação de conflito territorial e segregação étnica e em contrapartida para os Avá Guarani da Y'Hovy, a apreensão dos meios e técnicas audiovisuais objetivou a realização de um cinema de denúncia e defesa neste complexo cenário interétnico.

Meu primeiro contato com os Avá Guarani em Guaíra, no oeste do estado do Paraná, se deu através de uma pesquisa realizada com outros cineastas, no ano de 2014, para um filme documentário intitulado «O outro lado», que abordava o conflito territorial gerado pelo agronegócio e a decorrente segregação étnica sofrida pelos indígenas em relação à sociedade envolvente. Em 2015, após ingressar no mestrado em Antropologia, retornei ao oeste do estado com a proposta de realizar oficinas de

formação audiovisual e fui recebida na Tekoha Y'Hovy por duas jovens lideranças que se sobressaem muito na luta pela questão indígena em Guaíra: o cacique Ilson e sua cunhada Paulina, vice-cacique, xamã e professora indígena.

As lideranças da Y'Hovy se mostraram muito interessadas, mas me indagavam sobre os equipamentos e a continuidade dessas oficinas: “Mas e depois você vai embora e nós continuamos gravando como?” As primeiras demandas das lideranças estavam alinhadas com minhas intenções enquanto pesquisadora pois, desde o princípio, considerei inviável ministrar oficinas de cinema sem deixar equipamentos para que pudessem dar continuidade à realização audiovisual.

Equipar a aldeia era a próxima questão a ser resolvida e nos exigiu estratégias conjuntas para a captação de recursos e equipamentos. Solicitei à Paulina Cunha Takua Rocay Ponhy Martines, xamã e vice cacique, que redigisse uma carta em nome da Y'Hovy em vistas de facilitar a minha busca por recursos que viabilizassem a compra de equipamentos para a realização e posterior continuidade das filmagens:

A Tekoha Y'Hovy existe desde 2009 e está localizada no município de Guaíra, Paraná, região de intenso conflito territorial. Ao todo somos 49 famílias (229 pessoas) e a nossa terra não é demarcada. Há uma contínua agressão que parte da mídia local (como rádio, internet, instituições ruralistas) que distorcem e escondem a verdadeira realidade enfrentada pelo povo Avá-Guarani. Isso faz com que a sociedade nos veja como uma ameaça gerando assim preconceito, violências diversas, desigualdade de oportunidades (saúde, educação, emprego, segurança, etc.), enfim, uma segregação que não está tendo nenhuma visibilidade. Com o Y'Hovy Ohechaárami queremos mostrar o nosso olhar sobre essa realidade e, dessa forma, ter a nossa própria representação, principalmente na mídia. Acreditamos assim que tornaremos visível a existência e a resistência da nossa luta e da nossa cultura pois, como dizia Paulo Freire, só o oprimido pode libertar o opressor (Paulina Cunha Takua Rocay Ponhy Martines, 2015).

Neste primeiro momento, se tornou possível compreender algumas das expectativas quanto ao projeto, sendo a maior delas a questão de uma representação feita por eles que pudesse dialogar com o ‘outro’, sendo esse ‘outro’ compreendido pelos Avá Guarani em dois níveis: interno e externo. No nível externo, havia o desejo de elaborar esse cinema de defesa, empoderamento, denúncia, visibilidade e resistência da cultura para dialogar com esse ‘outro’ externo, seja ele o ruralista, a população não indígena no geral, a mídia local. Já o nível interno tratava, através da prática cinematográfica, dessa reflexividade sobre a “verdadeira realidade” Avá Guarani e conseqüentemente sobre o fazer cinematográfico e seus impactos na própria aldeia. Segundo Hikiji (2009, p.148), o processo fílmico apreende a dialogia e a reflexividade enquanto aspectos fundantes da produção de conhecimento compartilhada.

Em paralelo à captação de recursos – na qual foram arrecadados um notebook, uma câmera fotográfica, um HD externo, caixas de som e verba para que pudéssemos adquirir uma câmera filmadora – desenvolvi uma metodologia prévia para as oficinas baseada nas conversas e expectativas

na Y'Hovy, na bibliografia disponível, bem como em outros projetos e experiências relacionadas à formação audiovisual descentralizada que têm como enfoque o compartilhamento de saberes e práticas através do audiovisual.

O próximo passo foi a realização de uma exibição de filmes para a toda a comunidade, objetivando uma sensibilização para as oficinas que teriam início no mês seguinte. Foram exibidos dois filmes escolhidos por mim, assistidos e aprovados pelas lideranças. O primeiro foi “Mokoi Tekoá, Petei Jeguatá: duas aldeias, uma caminhada” (2008), um documentário Mbya-Guarani dirigido por Germano Beñites, Ariel Duarte Ortega e Jorge Ramos Morinico. Este filme foi escolhido pelo fato de ser o primeiro filme Guarani realizado através de oficinas de cinema no sul do país e por ser basicamente um filme sobre fazer um filme nas aldeias. Para que as crianças da Y'Hovy também fossem contempladas nesta exibição, foi exibido o filme “MARANGMOTXÍNGMO MĪRANG: das crianças Ikpeng para o mundo” (2001), um documentário, dirigido por Kumaré Ikpeng, Karané Ikpeng e Natuyu Yuwipo Txicão, no qual quatro crianças apresentam sua aldeia, brincadeiras e modos de vida.

O desenvolvimento da metodologia para as oficinas de cinema teve como eixo central as demandas definidas previamente pelas lideranças, como também visou a realização de uma etnografia do processo de realização de oficinas de formação audiovisual com os Avá Guarani da Tekoha Y'Hovy. Esta metodologia teve como principal alicerce o projeto “Vídeo nas Aldeias”³, bem como o cinema educação e outros projetos que realizam oficinas de cinema, em destaque o projeto “Inventar com a Diferença”⁴ e o projeto “Minha Vila Filmo Eu”⁵.

POSTULADOS PARA UMA METODOLOGIA DE OFICINAS NA TEKOKHA Y'HOVY

O postulado que orientou todo o desenvolvimento desta metodologia foi o *aprender com a prática*, tendo em vista que absolutamente todos os conceitos e técnicas deveriam ser apreendidos através da experiência. Aprender fazendo, e ao mesmo tempo pensando sobre o que se faz, ocupou um lugar de destaque.

[...] 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).

3 Disponível em: <<http://www.videonasaldeias.org.br>>. Acesso em 10 mar. 2015.

4 Disponível em: <<http://www.inventarcomadiferenca.org/>>. Acesso em 15 mar. 2015.

5 Disponível em: <<http://minha-vila-filmo-eu.blogspot.com/>>. Acesso em 13 jun. 2015.

Outro postulado utilizado foi o de que todos os exercícios deveriam ter estreita relação com a vida dos alunos, sendo assim, mesmo os exercícios mais técnicos possuíam algum vínculo com o espaço e a comunidade, objetivando estimular a dimensão reflexiva do olhar, pois, como afirma Comolli (2008), olhar é “desposar um sistema de pensamento (tomemos ou não consciência disso) incorporando um ponto de vista” (COMOLLI, 2008, p. 98).

Os exercícios da metodologia também tiveram como base a câmera participante, que deveria assumir o papel de catalisadora de situações e mediadora de relações pois, filmar é ir a um encontro e, como afirma Aumont (2004) “o trabalho do cineasta consiste em provocar, em identificar e em comunicar o encontro”. (AUMONT, 2004, p. 18).

Como produto da visão humana, o fazer imagens pode ser considerado por alguns como pouco além de uma visão de segunda mão ou substituta. Mas, quando observamos com propósito e quando pensamos, complicamos o processo de visão enormemente. Nós o investimos de desejos e respostas elevadas. As imagens que fazemos se tornam artefatos disso. Elas são, em certo sentido, espelhos de nossos corpos, replicando o todo das atividades do corpo, com seus movimentos físicos, sua atenção que vai mudando de foco e seus impulsos conflitantes no sentido da ordem e desordem. Uma construção complexa como um filme ou uma fotografia tem uma origem animal. Imagens corporais não são apenas imagens de nossos corpos; elas são também imagens do corpo atrás da câmera e de suas relações com o mundo (MACDOUGALL, 2009, p. 63).

Basicamente, a rotina durante as oficinas consistiu em uma imersão diária fundamentada em três alicerces: assistir e conversar sobre filmes, a prática audiovisual em si e, por fim, o visionamento das imagens produzidas no dia.

Assistir e conversar sobre filmes é um aspecto fundamental da apreensão audiovisual, sendo que, para além de compreender os diversos modos estéticos, técnicos e narrativos possíveis na realização de um filme, possibilita o acesso a outros espaços e tempos históricos, outras concepções e modos de vida, ampliando o conhecimento de mundo.

Ver cinema, em alguma medida, nos coloca na disposição de criar. Se no início criarmos apenas imagens, ideias, sentimentos a partir da projeção, ativarmos a nossa imaginação, em breve estaremos sendo tomados pela necessidade de filmarmos. Ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis. Primeiro mentalmente, mas em breve, na ação, na escrita com e sobre os filmes. Mesmo com recursos tão simples como um celular ou uma câmera fotográfica, apostamos na potência dessa arte para promover o ato criativo (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 15).

Exibições e conversas sobre filmes funcionam também como uma troca de olhares e fomentam uma reflexão sobre e através do audiovisual, potencializando as possibilidades de realização de filmes para os participantes das oficinas e gerando uma maior receptividade por parte de outros membros da aldeia.

A metáfora do cinema como janela que nos abre para o mundo nas categorias de tempo e espaço e, como espelho, é apenas uma das outras possibilidades que ele traz para a experiência de aprendizagem para além do conteúdo (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 14).

A *prática audiovisual*, realizada através de exercícios propostos, teve como objetivo a experiência da criação audiovisual, vivenciada tanto através do corpo, quanto através da mente, envolvendo a sensibilização de um olhar reflexivo, crítico e criativo, no sentido de que filmar é exercer um ponto de vista, uma representação resultante de diversas escolhas. Cezar Migliorin (2015), destaca que a experiência de fazer cinema se dá como descoberta e invenção do mundo, como tomada de “posição sobre o modo de inventar e construir o território, a comunidade, as relações” (MIGLIORIN, 2015, p. 50), possibilitando assim, uma nova experiência com o real. O processo de realização de um filme envolve formas de olhar, construir e se relacionar com o outro e com o mundo, e dessa maneira, se traduz em um modo diferenciado de produção de conhecimento.

O *visionamento das imagens realizadas* por eles ao final do dia estabelecia um diálogo sobre as imagens produzidas, elucidando as escolhas técnicas e narrativas. Este postulado também envolveu a exibição dos exercícios filmados pelos participantes das oficinas para alguns membros da aldeia, gerando um diálogo que promovia o audiovisual enquanto uma construção coletiva, recebendo feedbacks de todos, pois um filme coletivo se desenvolve tanto a partir do olhar de quem filmou, como também através dessa análise e diálogo com a comunidade.

É no fazer cinema, lidando com o seu entorno, com a alteridade e com as diferenças que adultos e crianças trabalham e inventam juntos. É durante o processo que descobrimos a força que existe em criar um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir aquilo que nunca antes havíamos parado para escutar (Cadernos do Inventar, 2016, p. 11).

Era importante não esperar um filme enquanto produto final da oficina, pois este primeiro momento compreendeu a experimentação audiovisual, sendo a experiência do processo e a apreensão das técnicas o principal objetivo. Também a exemplo do Vídeo nas Aldeias, as lideranças selecionaram os participantes das oficinas de cinema e ficou acordado que trabalharíamos num processo qualitativo, isto é, com poucos participantes, pois através da capacitação audiovisual qualitativa seria possível a transmissão de conhecimentos dos próprios participantes das oficinas para outros futuros interessados.

Na metodologia desenvolvida, as oficinas se dividiram em blocos, todos fundamentados nas demandas expostas pelas lideranças, sendo que os exercícios teriam um movimento de “dentro para fora”, ou seja, envolveriam primeiro os níveis internos da vida na Tekoha Y’Hovy para, posteriormente, chegar ao nível externo, a exemplo a relação dos membros da aldeia com a cidade e o conflito. Cada bloco da metodologia abrigou exercícios práticos que, em sua maioria, foram filmados sem a minha presença e/ou interferência, na língua guarani, sendo que só posteriormente, durante o visionamento das filmagens, tive acesso aos vídeos.

Os blocos se dividiram da seguinte forma: Bloco 1 – Os princípios do cinema; Bloco 2 – O eu, o outro e a personagem; Bloco 3 – O Olhar e o Filmar; Bloco 4 – A casa, a Tekoha; Bloco 5 – As crianças e os jovens da Y'Hovy; Bloco 6 – Os idosos da Y'Hovy; Bloco 7 – As mulheres da Y'Hovy; Bloco 8 – Os homens da Y'Hovy; Bloco 9 e 10 – O modo de ser Avá-Guarani e a subsistência; Bloco 11 – A cosmologia Avá-Guarani; Bloco 12 – O conflito, a imagem; Bloco 13 – Da Tekoha para a Cidade; Bloco 14 – Somos contemporâneos: o que nos torna iguais, o que nos torna diferentes; Bloco 15 e 16, legendagem do material bruto e edição.

Após conversas com as lideranças e aprovação da metodologia, as oficinas começaram. Importante destacar que os aspectos da metodologia, como a divisão temática em blocos, por exemplo, eram flexíveis e visavam somente orientar possíveis métodos de trabalho. Por fim, durante a realização das oficinas, foram trabalhados todos os conceitos da linguagem cinematográfica planejados, mas os temas acabaram sendo tratados de forma intercalada, afinal a vida cotidiana não é fragmentada, posto também que o cinema sempre trabalha com o imprevisto, com o acaso.

Cabe ressaltar também que, no papel de cineasta-antropóloga, fui admitida na aldeia enquanto cineasta, fato que acabou por facilitar minha entrada em campo e minhas relações dentro da aldeia, sendo o título de antropóloga indiferente para eles. Gordon (2006) afirma que as novas demandas das comunidades indígenas, principalmente no que se refere ao contexto de afirmação política, acabam por alterar a posição do antropólogo na pesquisa, transformando-o de observador participante “em participador observante” (ALBERT, 1993, p. 354 apud GORDON, 2006, p. 47) portanto, a reivindicação da Y'Hovy neste momento estava mais alinhada às possibilidades cinematográficas, priorizando a realização de oficinas de cinema com a aldeia à produção de uma escrita etnográfica sobre a aldeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas de cinema foram realizadas na escola da aldeia, em dois turnos, e atenderam aproximadamente 23 alunos de idades variadas. Foram trabalhados conceitos da linguagem cinematográfica, abordagens de entrevistas, sensibilidade ética, estrutura fílmica, composições da imagem, dentre outros.

A metodologia previa um movimento narrativo que partisse “de dentro para fora” da aldeia, ou seja, primeiro realizar filmagens que evidenciassem a vida na aldeia em seus pormenores, para então realizar o deslocamento para fora da aldeia, visando filmar temas relacionados ao preconceito vivido, ao conflito territorial e às violações de direitos, conforme colocado previamente pelas lideranças. Porém, à medida que as oficinas aconteciam e o domínio das técnicas audiovisuais aumentava, os alunos começaram a abordar estes outros temas e realizar essa saída da aldeia, entrevistando pessoas que passavam na rua e idosos da tekoha, coletando diversos pontos de vista sobre a questão Avá Guarani em Guaíra. Nesse momento, houve então uma imersão na prática audiovisual, todo o tempo

alguém estava filmando algo, assim como houve uma continuidade quanto às entrevistas, abordando temas relacionados à negação da indianidade por parte da sociedade envolvente, a exemplo está a filmagem com o único indígena da Y'Hovy que possuía um carro, evidenciando que ele não deixa de ser índio por este motivo.

Nesta altura do processo de oficinas, ocorreu um gesto que impulsionou efetivamente este movimento para fora da aldeia, estipulando outros rumos para a prática audiovisual na Y'Hovy. A filmagem da chegada de um ônibus escolar e um gesto obsceno para a câmera por parte de alunos não indígenas trouxe à superfície uma indignação e uma urgência em retratar tudo o que sofrem, o preconceito vivenciado todos os dias, a hostilidade presente em todos os lugares.

As oficinas chegaram ao fim e Paulina me comunicou que agora os idosos decidiriam o que seria filmado, que utilizariam o audiovisual para retratar o conflito, o preconceito e a pressão sofridos. Que iriam usar a câmera para enfrentar as autoridades locais e também os ruralistas, evidenciando o discurso dos mais velhos sobre a luta Avá Guarani.

Estive na Y'Hovy alguns meses depois do término das oficinas e tive acesso ao material filmado após as oficinas. O visionamento deste material me possibilitou uma compreensão tanto acerca da conjuntura após as oficinas, quanto sobre o desenvolvimento de uma própria forma de filmar Avá Guarani.

As imagens realizadas evidenciaram cenas do cotidiano, assim como o conceito de mostrar o invisível, pois para os indígenas o invisível é povoado de vida e agência. Nos vídeos existem inúmeras cenas que contemplam as árvores e matas, o vento, a chuva, o amanhecer, o céu, dentre outras. Há também uma imagem de um ritual de cura, no qual é somente possível ouvir o canto do rezador e o um choro feminino, evocando aquilo de sagrado que se pode ou não filmar.

Mas, mais do que desnaturalizar o olhar do homem branco sobre o mundo, o que emerge dessa experiência é, primeiramente, a possibilidade de ver de outros modos: ver o que há para ver no invisível, ver por meio da escuta e suas reverberações, devolver o olhar são algumas dessas possibilidades. É preciso entender que esses modos de ver não estão apartados da vida, aqui não se trata de categorias. São formas tácteis de ver, no sentido de que envolvem um corpo situado no universo, que vê, é visto e se afeta por aquilo que vê (ALVARENGA, 2017, p. 167)

Havia também imagens sobre modos tradicionais de caçar, cozinhar e de reuniões em volta da fogueira para ouvir as belas palavras dos mais velhos. Em contrapartida, diversas imagens de documentação de reuniões com o poder público e outras lideranças indígenas e de conflitos com policiais e fazendeiros.

Este processo me trouxe a compreensão de que no cinema indígena, em especial no cinema Guarani, há um desejo de primeiro tratar do nível externo, objetivando o cinema enquanto ferramenta de luta e resistência, em especial à política de invisibilidade estabelecida. Através do audiovisual, como apontado por Paulina na carta elaborada para a captação de recursos, filmar é uma maneira de tornar visível a “existência e a resistência” da luta e da cultura Avá Guarani.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Clarisse. Cinema Indígena Brasileiro: Pedagogia da Imaginação. In: **12º Cineop-Mostra de Cinema de Ouro Preto**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2017. p. 160-167.

AUMONT, Jacques. **As teorias dos cineastas**. Campinas: Papirus, 2004.

BECHELANY, Fabiano Campelo. Imagens que vêm da Amazônia: considerações acerca da alteridade no cinema indígena. **Emblemas**: Revista do Departamento de História e Ciências Sociais - UFG/CAC, Goiânia, Go, v. 11, n. 1, p.211-235, jan-jun 2014.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro, RJ: Booklink; Cinead-lise-fe; UFRJ, 2008.

COMOLLI, Jean-louis. **Ver e poder**: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2009.

FAUSTO, Carlos. **Cultura por adição**: uma indigenização da tecnologia? 2006. Disponível em <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php>>. Acesso em 20 mar. 2015.

FAUSTO, Carlos. **No registro da cultura**: o cheiro do branco e o cinema dos índios. 2011. Disponível em <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php>>. Acesso em 20 mar. 2015.

FRANCE, Claudine de (Org.). **Do filme etnográfico à antropologia fílmica**. Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 2000.

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.

FRESQUET, Adriana et al (Org.). **Cinema e educação**: a Lei 13.006.: reflexões, perspectivas e propostas. [s.l.]: Universo Produção, 2015.

GORDON, Cesar. **Economia selvagem**: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre. São Paulo, Sp: Editora Unesp: ISA, Rio de Janeiro, RJ: NUTI, 2006.

GUÉRIOS, Paulo. **Práticas do filme etnográfico**. Curitiba: Editora da UFPR, 2016.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. O vídeo e o encontro etnográfico. In: **Cadernos de Campo**. USP, v. 14-15, p. 287-298, 2007. Co-autoria com Edgar Teodoro da Cunha e Ana Lúcia M. C. Ferraz.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Imagens que afetam: filmes da quebrada e o filme da antropóloga. In: **Devires Imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7LETRAS. 2009.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Rouch Compartilhado: premonições e provocações para uma antropologia contemporânea. **Iuminuras** (Porto Alegre), v. 14, p. 113-122, 2013.

MACDOUGALL, David. Filme etnográfico por David MacDougall. **Cadernos de Campo**, São Paulo, Sp, v. 16, n. 16, p.179-188, ago. 2007. Edição e tradução de Lilian Sagio Cezar.

MACDOUGALL, David. Significado e ser. In: HIKIJ, Andréa Barbosa/Edgar da Cunha/Rose et al (Org.). **Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 61-70.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MIGLIORIN, Cezar [et al.]. **Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói: EDG, 2016.

RIBEIRO, José da Silva. **Antropologia visual: da minúcia do olhar ao olhar distanciado**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

ROUCH, Jean. **The câmera and man**. 1973, disponível em: <<http://der.org/jean-rouch>>. Acesso em 24 mar. 2015.

SAHLINS, Marshall. O 'pessimismo sentimental' e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um 'objeto' em via de extinção (Parte I e II). In: **Mana**, vol. 3, n° 2, 1997.

FILMES:

MARANGMOTXÍNGMO MÍRANG: DAS CRIANÇAS IKPENG PARA O MUNDO. Direção de Kumaré Ikpeng, Karané Ikpeng, Natuyu Yuwipo Txicão. Xingu, MT: Vídeo nas Aldeias e Associação Moygu Comunidade Ikpeng, 2001. (35 min.), son., color. Dublado.

MOKOI TEKÓÁ PETEI JEGUATÁ – DUAS ALDEIAS, UMA CAMINHADA. Direção de Ariel Duarte Ortega, Germano Beñites, Jorge Ramos Morinico. Porto Alegre, Rs: Vídeo nas Aldeias e Iphan, 2008. (63 min.), son., color. Legendado.

Recebido em: 14/02/2020

Aceito em: 26/02/2020

ENCRUZILHADAS DO CINEMA BRASILEIRO: MITO, RELIGIÃO E IMAGINÁRIO AMAZÔNICO NO FILME “ELE, O BOTO” (1987)

Douglas Junio Fernandes Assumpção¹
Hertz Wendel de Camargo²

RESUMO: Matinta Perera, Boto, Curupira, Cobra Grande dentre outros contos amazônicos então mergulhados na memória individual e coletiva daqueles que integram e convivem na região. Os mitos amazônicos carregam em sua essência uma potencialidade constituída não antes, mas durante o seu movimento na história, conforme os sentidos postos em circulação provenientes de diferentes imaginários. Portanto, pretendemos apontar, neste trabalho, quais elementos da mitologia umbandística – em especial o mito do Malandro, o mais conhecido trickster nacional, Zé Pelintra – se aproximam do mito amazônico do Boto. Para tanto, partiremos de um estudo antropológico do filme *Ele, o Boto* (1987), direção de Walter Lima Junior. A combinação de perfis de ambos os personagens possibilita repensar Zé Pelintra e o Boto de forma semelhantes onde as personagens possuem uma carga mítica igualitária que os caracterizam como, em primeiro lugar, uma figura “real” e outro, neste caso o Boto, como uma adaptação de Zé Pelintra para o contexto Amazônico qual foi forjado através expressão da sociedade dando-lhe características culturais locais e traduzidas na linguagem cinematográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Umbanda; Amazônia; Imaginário; Mito.

CROSSROADS OF THE BRAZILIAN CINEMA: MYTH, RELIGION AND AMAZONIC IMAGINARY IN THE FILM “ELE, O BOTO (1987)”

ABSTRACT: Matinta Perera, Boto, Curupira, Cobra Grande among other Amazonian tales then immersed in the individual and collective memory of those who integrate and live in the region. The Amazonian myths carry in their essence a potentiality constituted not before, but during their movement in history, according to the senses put into circulation from different imaginary. Therefore, we intend to point out, in this work, which elements of Umbandistic mythology - especially the myth of Trickster, the best known national trickster, Zé Pelintra - comes close to the Amazonian myth of Boto. To do so, we will start from an anthropological study of the film *Ele, o Boto* (1987), directed by Walter Lima Junior. The combination of profiles of both characters makes it possible to rethink Zé Pelintra and Boto in a similar way where the characters have an egalitarian charge that characterize them as, in the first place, a “real” figure and another, in this case Boto, as a adaptation of Zé Pelintra to the Amazon context which was forged through the expression of society giving it local cultural characteristics and translated into cinematographic language.

KEYWORDS: Umbanda; Amazon; Imaginary; Myth.

¹ Pós-Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA). Doutor pelo Programa de Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professor do curso de Administração e Ciências Contábeis da Escola Superior Madre Celeste (ESMAC). Vice-Líder do GP Estudos de Capital Social e Cultural no contexto da mídia contemporânea (UNAMA/CNPq). E-mail: rp.douglas@hotmail.com

² Doutor em Estudos da Linguagens pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor do curso de Publicidade e Propaganda e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado em Comunicação) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Líder do GP ECCOS - Estudos em Comunicação, Consumo e Sociedade (UFPR/CNPq). E-mail: hertzwendel@gmail.com

INTRODUÇÃO

Boto, Matinta Perera, Curupira, Cobra Grande, Anhangá, Caipora, Uirapuru dentre outros personagens e mitos³ estão presentes no imaginário daqueles que integram a região Amazônica. Algumas dessas narrativa dialogam com mitos universais ou, ainda, há muito tempo invadiram outras paragens brasileiras, compondo o que podemos chamar de imaginário brasileiro. Não pretendemos discutir nesse trabalho se as narrativas míticas amazônicas advêm de um processo histórico, mas apontar para um processo de composição imaginal caleidoscópica, no qual simbologias, arquétipos, ritos, totens, tempo e pensamento mágico se mesclam, se complementam e formam novos sentidos no tempo e no espaço tendo como suporte a oralidade e sua representação por meio de “uma nova cultural oral” (ALMEIDA, 1994), como o cinema. Pois “quando narramos coisas verdadeiras, mas passadas, é da memória que extraímos, não as próprias coisas, que passaram, mas as palavras concebidas a partir das imagens que elas gravaram no espírito, como impressões, passando pelos sentidos” (RICOEUR, 2007, p. 27).

Assim, podemos afirmar que o homem está inserido, por meio de diferentes narrativas, em uma realidade ao mesmo tempo imaginária e imagética. Neste sentido, as crenças populares da região compõem não apenas um determinado contexto sociocultural, mas incluem suas visualidades enquanto interfaces da cultura local, colaborando para que seus mitos se disseminem no mundo contemporâneo, em parte, graças ao consumo de distintas mídias, artes e experiências estéticas. O sentido de visualidade aqui tratado está intimamente vinculado ao conceito de imagem apresentado por Norval Baitello Junior, em seu livro *A era da iconofagia* (2005), no qual apresenta uma noção de imagem que vai além do visual. Para o autor, as imagens podem ser, além de visuais, táteis, olfativas, sonoras, proprioceptivas. A essas classes de imagens, Camargo (2013) acrescenta as imagens arquetípicas, rituais, totêmicas, temporais, mágicas e míticas. Portanto, ao se tratar dos mitos amazônicos, quando traduzidos para imagens e sons em movimento, carregam sob sua superfície sensações, símbolos e sombras da Amazônia, memórias de aromas, texturas e sabores, arquétipos, magias, tempos sagrados e profanos, mitos. São as sombras da floresta por trás da luz, do som e do movimento que estão em projeção, já que o cinema representa a “ritualização e reatualização do mito” (CAMARGO, p. 78, 2013).

Em suas origens, o teatro grego era a proposição de uma narrativa imaginária, mas que acabava por influir na realidade política e comportamento dos espectadores. Temos, então, a Amazônia como um tipo de espaço cênico atravessado por representações sensíveis que propõem uma estetização do imaginário amazônico.

3 Escolhemos incluir no mesmo termo – “mito” – os conceitos de conto e lenda para que não ocorra uma confusão conceitual, pois partimos da estrutura diegética do mito, do conto e da lenda, bem como sua conexão com a cultura popular, a oralidade e o pensamento mágico.

Eldorado para uns, inferno verde para outros; paraíso para os que veem como objeto de estudo, tortura para que quantos o tomam como objeto de conquista ou ambição, Amazônia não tem sido outra coisa, como realidade histórica, social e econômica, senão agigantado cenário de uma das mais ingentes experiências tropicais do homem (MOREIRA, 1960, p. 91).

Percebe-se que a identidade da região reconhecida como “inferno verde”, “Eldorado”, “Pulmão do Mundo”, dentro outros, pode advir tanto de diversas literaturas quanto de produções midiáticas como o cinema, a televisão, o jornalismo, a propaganda política, a publicidade. Todos colaboram com a construção das visualidades amazônicas a partir de seus elementos constitutivos regionais. Conforme Loureiro (2000, p. 117), “a impressão que se tem é que o homem, diante da exuberância tropical do seu teatro de cores, numa ânsia de diferença, buscasse a síntese, a redução ao essencial, ao elemento universal”. A floresta se faz de outros elementos, além de paisagem amazônica, é forjada em uma realidade imediata – ou seja, se estabelece por uma função material, lógica e objetiva – e mediada – com a função mágica, encantadora e estética (LOUREIRO, 2000).

O PERCURSO DO MITO NAS ENCRUZILHADAS

Observa-se que cada mito é um ponto para onde convergem os caminhos de uma intrincada encruzilhada. Os mitos amazônicos carregam em sua essência uma potencialidade constituída durante o seu movimento em diferentes contextos. Conforme os sentidos postos em circulação, diferentes imaginários – europeu, indígena e africano – compõem suas narrativas. Se pelo imperialismo cultural os europeus criaram vazios nas mitologias e rituais sagrados de índios e africanos, estes, ao preencher os vazios, também criaram rupturas, ou seja, colocaram em circulação novos sentidos, pois pertencem a culturas de síncope.

Educados na lógica normativa, somos incapazes de atentar para as culturas de síncope imprevisíveis e criam maneiras imaginativas de se preencher o vazio, com corpos, vozes, cantos. O problema é que para reconhecer isso temos que sair do conforto dos sofás epistemológicos e nos lançar na encruzilhada da alteridade, menos como mecanismo de compreensão apenas (normalmente estéril) e mais como vivência compartilhada. A síncope é a arte de dizer quando não se diz e não dizer quando se está dizendo (SIMAS; RUFINO, 2018, p.19).

Os mitos persistem, amadurecem, se adaptam. Durand (1989, p. 38) discorre que o mito é “a narrativa que legitima, tal e qual fé religiosa ou mágica, a lenda e suas intimações explicativas, ou contos populares ou as narrativas romanesca”. Desse modo, entre as diversas narrativas (literárias, cinematográficas, artísticas, midiáticas, orais) interligam-se, cada uma a seu modo, ao mosaico imaginal sobre a Amazônia.

Os mitos, efetivamente, narram não apenas a origem do mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje – um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acordo com determinadas regras. Se o mundo existe, se o homem existe, é porque os Entes sobrenaturais desenvolveram uma atitude criadora no princípio. Mas após a cosmogonia e a criação do homem, ocorreram outros eventos e o homem, tal qual é hoje, é resultado direto daqueles eventos míticos, é constituído por aqueles eventos (ELIADE, 1992, p. 16).

A partir deste ponto de vista, é perceptível o vínculo entre o homem e os mitos; trata-se de um *religare* antigo. Joachim (2010, p. 119) aponta que esse aspecto histórico, místico e sagrado molda o comportamento do homem como modelo de compreender, ver e sentir a vida. Assim, os mitos são produtos de uma construção nascida na circulação, uma criação das encruzadas.

As encruzilhadas e suas esquinas são campos de possibilidade, lá a gargalhada debocha e reinventa a vida, o passo enviesado é a astúcia do corpo que dribla a vigilância do pecado. O sacrifício ritualiza o alimento, morre-se para se renascer. O solo do terreiro Brasil é assentamento, é o lugar onde está plantado o axé, chão que reverbera vida (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 13).

A partir do conceito de “epistemologia da encruzilhada” (DRAVET, 2018) e dos mitos nos conduziremos “[...] a um tipo de consciência que é espiritual” (CAMPBELL, 2008, p. 15), inferimos que os mitos amazônicos postos em circulação se encontram nas encruzilhadas mágico-míticas da cultura brasileira com outras narrativas e mitologias, especialmente as religiões ameríndio-afro-brasileiras como a Umbanda, pois

[...] As religiões afro-brasileiras são uma das chaves da cultura popular brasileira, podendo-se constatar sua presença marcante nos mais diversos campos de nossa civilização, incluindo literatura, música, cinema, teatro, dança, carnaval, lutas marciais, culinária, estética, moralidade, pensamento e visões de mundo. Difícil pensar o Brasil sem recorrer à Umbanda e ao Candomblé e seus congêneres (PRANDI, 2014, p. 9).

Portanto, pretendemos apontar, neste trabalho, quais elementos da mitologia umbandística – em especial o mito do Malandro – se cruzam com o mito amazônico do Boto. Para tanto, partiremos de um estudo antropológico do filme *Ele, o Boto* (1987), direção de Walter Lima Junior, considerando a compreensão por Belting (2007, p. 14-15) de que o homem não é o dono das imagens, mas um lugar das imagens, corpo em posse pelas imagens. As imagens e sons em movimento do cinema possuem corpos em posse de sentidos. É na encruzilhada do cinema e “[...] na encruzilhada de saberes que se praticam os ebós epistêmicos” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 23) que pretendemos transitar e encontrar Exu, princípio dinâmico e criativo de todo ato comunicativo: o filme, a fala, o mito.

ZÉ PELINTRA UM MITO BRASILEIRO

Os estudos das religiões ameríndio-afro-brasileiras, em que posicionamos temporariamente a Umbanda, apontam para resultados cada vez mais interessantes sobre essa religião. A ideia de uma religião ainda em processo de formação, inacabada e, por isso mesmo, “temporária” em todas as classificações revela uma religião altamente adaptada à sociedade do consumo. Essa religião tem por essência o multiculturalismo, com traços acentuados do catolicismo, candomblé, kardecismo e o xamanismo ameríndio⁴, porém com tendências a absorver outras linguagens e práticas religiosas. Por exemplo, o Terreiro de Umbanda Vovó Benta, em Curitiba, dialoga com práticas hinduístas, literalmente realizando rituais e eventos onde o “namastê” e o “saravá” se complementam.

Dessa maneira, fica fácil compreender que essa religião é, por um lado, o reflexo da diversidade, da história, das políticas e do multiculturalismo brasileiros e, por outro lado, mostra-se em sintonia com um mercado religioso contido em uma sociedade do consumo para a qual ela se apresenta adaptável, midiática, estratégica, imagética e mágica. Enfim, todos são terreiros de umbanda, mas na mesma cidade (assim como no mesmo estado, como é o caso do Paraná), é possível encontrar filosofias, linguagens, sincretismos e práticas rituais, muitas vezes de vanguarda, que naturalmente respondem a interesses de diferentes públicos, dos mais jovens aos idosos, consciente do mercado religioso hegemônico – onde imperam religiões como o catolicismo, o pentecostalismo e o espiritismo – bem como no mercado religioso segmentado – umbandas, candomblés, juremas, catimbós, pajelanças, entre outras.

Constituída oficialmente como religião em São Gonçalo (RJ) em 1908, a Umbanda se espalhou pelo Brasil e, ainda sofrendo diferentes níveis de preconceitos e perseguições por conta de diferentes religiões, conseguiu se adaptar a diferentes regiões onde crenças e mitos se misturam a suas narrativas, a exemplo da Umbanda praticada em Belém (PA), como fortes traços da mitologia amazônica.

Um dos mitos mais conhecidos da umbanda é o do Malandro, o conhecido Zé Pelintra. Ele representa um arquétipo universal da malandragem (o trickster) e mantém afinidades com outro malandro, mas da Amazônia: o Boto. A respeito da aproximação entre esses dois mitos, o Boto e o Zé Pelintra, a partir do filme *Ele, o Boto* (1987) é que versa este texto.

Os sentidos em torno da figura desse personagem mítico, Zé Pelintra, movimentam-se entre o maltrapilho e humilde até o boêmio devasso e bem-apeado. Como já destacaram Augras (1997), Ligiéro (2004) e Dealtry (2009), há uma dificuldade típica do levantamento histórico da trajetória do malandro, pois nos deparamos tanto com os enredamentos entre realidade e imaginário, quanto com a complexidade típica em estabelecer uma linearidade dos mitos na cultura. Como já apontou Rocha (2010), todo mito é construído seguindo uma lógica de bricolagem. O mito é um tecido cultural em

4 Estudos do grupo de pesquisa ECCOS apontam para algumas particularidades da Umbanda praticada em Curitiba, PR. A prevalência de pelo menos quatro vertentes religiosas é uma característica marcante da religião nessa cidade. No entanto, ao observar outros terreiros, como no caso de Londrina (região Norte do Paraná), os traços candomblecistas são menos evidentes.

que os fios de sua trama possuem uma história própria, mas que se complementam e criam outras semioses ao se cruzarem, formando do tecido da cultura. Sobre a presença da entidade em diferentes terreiros, representações e performances:

Entendo que há um líder Mestre que está no centro irradiando para diferentes lados parecendo estar em muitos lugares ao mesmo tempo. Exemplifico da seguinte forma: se você envolver um papel com vários furos em uma lâmpada, teremos vários pontos de luz irradiando. Estes pontos de luz podem se multiplicar. Assim dá-se sua presença em diversos lugares ao mesmo tempo (BERGSTEIN, entrevista, 2018).

Em termos umbadísticos, Zé Pelintra não só habita diferentes encruzilhadas, ele também é uma encruzilhada de outras encruzas. “Zé Pelintra representa uma figura singular e transgressora, histórica e ficcional, que pertence a vários universos a um só tempo” (LIGIÉRO, 2004, p. 25).

As informações sobre esse mito têm seus primeiros passos no catimbó no Nordeste brasileiro. Conforme Dandara e Ligiéro (2013), o catimbó é um dos herdeiros da pajelança – prática religiosa amazônica com traços predominantemente indígenas com a finalidade de cura sob intercessão de forças sobrenaturais. A aderência entre o catimbó e a umbanda se dá no âmbito das migrações brasileiras, do Nordeste para a capital federal da época.

O vínculo entre ambas é a devoção à cura com base na magia das plantas e das palavras de encantamento e o culto aos mestres, que no catimbó são divididos entre pretos-velhos e caboclos, também conhecidos como encantados. Segundo Prandi (2004), encantados são espíritos de homens e mulheres (pretos-velhos, caboclos e demais entidades – nessa classificação, o Boto é um encantado) que “morreram ou passaram diretamente para o mundo mítico, invisível” (p. 7), nesse caso, sem passar pela experiência da morte. Não podemos descartar uma via de mão dupla em que a umbanda carioca também influenciou na reconfiguração das religiões ao passo que se irradia do Rio de Janeiro para outras regiões desde 1908, alimentando e sendo alimentada por esse panteão da encantaria brasileira. Não cabe, neste momento, detalhar o contexto de surgimento da umbanda. Por enquanto, é importante compreendermos que é nessa ambiência de circulação de sentidos mito-religiosos, dos dialogismos e da multiculturalidade, onde nasce Zé Pelintra, ora reconhecido como exu, ora como mestre – um arquétipo sob influências europeias, africanas e indígenas. Por fim, Seu Zé é um dos mais importantes mitos da encantaria nacional (Figura 01).

Figura 01 – imagem estátua de Zé Pelintra



Fonte: Arquivo pessoal de um dos autores (2019).

No catimbó, sua iconografia é de um mestre com os pés no chão, camisa e calças brancas, chapéu de palha, lenço vermelho no pescoço, um sertanejo apessoado, chamado de Zé do Sertão, um “outro” Pelintra (LIGIÉRO, 2004). Assumpção (2004) explica que o mestre é uma entidade com “caráter de espírito intermediário, podendo encontrar-se na direita, como na esquerda” (p. 196) e que “[...] Seu Zé Pelintra passou a ser difundido a partir do encontro da jurema com a umbanda” (p. 197). A chegada ao Rio, do sertão para a capital, foi um grande passo para Seu Zé, que se adaptou à realidade da metrópole. Sua iconografia torna-se mais urbana, sua vestimenta aponta para a distinção social. Como todo malandro, empresta sem data de devolução elementos visuais e performáticos dos sambistas da Lapa dos anos 1930 sob influência, em alguns elementos, do cinema americano.

O terno branco do malandro. A dignidade do negro subestimado e subalternizado. A elegância de valores da tradição africana adaptados à dúbia modernidade do bas-fond carioca. Estigmatizado ou quase herói, o malandro transgressor e individualista tanto reflete quando funda um caminho coletivo, tornado santo pros seus e pros outros mito e referência. [...] Pois o malandro, tornado santo, não é apenas o que engana e o que se apropria do que é do outro para seu proveito e projeto pessoal, mas o que quer redefinir as regras de um jogo que lhe são injustificadamente desfavoráveis (MOURA, 2004, p. 16-17).

Nosso “divino malandro”, como bem intitulou Zeca Ligiéro (2004), traz, em sua performance e iconografia, elementos multiculturais de origem banta. De acordo com o autor, na tradição congolana, as cores básicas são quatro e estão associadas ao cosmograma congolês *dikenga*, que narra

os quatro pontos da trajetória do Sol em torno do planeta e, também, da trajetória do homem no mundo (THOMPSON; CORNET, 1981). Conforme Fu-Kiau (2016), o preto representa o vazio inicial que passa para o vermelho que representa a plenitude das forças da vida, depois para o branco que indica a morte e a transposição do limiar (a *kalunga*), o rio que separa os mundos dos vivos e dos mortos e, por fim, o amarelo é o renascimento, a vida que surge a partir do mundo dos espíritos. “Dessas, sem dúvida, o branco, que simboliza o encontro com a morte, com o mundo dos ancestrais; e o vermelho, a forte ligação com a energia vital solar, [...]” (LIGIÉRO, 2004, p. 59) não parecem ser escolhas aleatórias, pois o branco e o vermelho são as cores simbólicas do nosso santo malandro, cores que também estão associadas a Ogum na Umbanda descrita como “pé-no-chão”, pois em variações do mito, Zé Pelintra é filho ou protegido desse orixá.

Entretanto, nosso malandro é ancestral. Há na figura de Zé Pelintra um encontro entre o imaginário indígena e o africano – esse último, na figura de Exu. Para muitos sacerdotes da umbanda e autores da extensa literatura umbandista, Zé Pelintra é um exu ou, pelo menos como descreve Assumpção (2004), uma entidade alçada da esquerda, que foi moralizada e ascendeu como entidade de luz, deixando seu passado abjeto para trás, mas sem perder totalmente seu vínculo. Por isso mesmo, Zé Pelintra transita nas diferentes linhas (da esquerda – exus e pombagiras – e da direita – caboclos, pretos velhos), promove curas, dá conselhos sempre acompanhados de sua risada histriônica e sua grandiloquência. Há momentos em que ele se manifesta como baiano, sertanejo, preto velho, malandro da Lapa, como exu. E dessa figura da mitologia africana, Exu, ele herdou a estrutura deslizante. “Assim, é possível compreender que Exu é, ao mesmo tempo, positivo e negativo. Pai nosso e diabo. Os pares não se excluem, ao contrário, agregam-se” (DEALTRY, 2009, p. 30). Conforme a autora,

Ao retirar de Exu o papel de mensageiro e intérprete entre os mundos dos vivos e dos mortos, a umbanda termina por eliminar o aspecto religioso do orixá e reforçar seu atributo mágico/diabólico. Absorvido como o “mal”, Exu perde a capacidade de quebrar a tradição e as regras, de questionar o socialmente aceito, de promover mudanças. E, por mais paradoxal que seja, aprisionado em diabo, ele se torna menos perigoso à ordem estabelecida. Desprovido do seu caráter dialético, Exu torna-se uma entidade fixa e submetida aos orixás e entidades de luz (DEALTRY, 2009, p. 22).

Zé Pelintra, Zé Pilintra, Seu Zé ou simplesmente chamado de Malandro, um dos mais conhecidos personagens da mitologia umbandista e líder da linhagem dos malandros⁵, representa um arquétipo com várias facetas. Pela observação participante, em quatro anos de pesquisa em terreiros de umbanda em Curitiba, pode-se afirmar que tal qual um dado (objeto de jogos de sorte/azar), a entidade possui seis faces muito bem definidas.

⁵ Outros malandros conhecidos na umbanda brasileira: Zé Tenório, Zé Pretinho, Malandro Camisa Preta, Malandrinho, Malandro do Morro, Zé Navalha, Zé do Coco, Malandro Sete Navalhas, Zé Malandro. Das entidades femininas dessa linhagem podemos citar Maria Navalha, Maria do Morro, Maria Preta, Maria do Cais, Malandra Ritinha, Malandra do Cabaré.

A primeira face é a da virilidade, que corresponde aos papéis de galanteador, hábil jogador, negociador perspicaz, bom de briga e implacável com os inimigos. Outra faceta é a da linguagem, onde se encontram a empatia com seus interlocutores, a eloquência, o humor, a retórica e a performance. Outra das facetas é a de herói, pois dá voz aos oprimidos, intercede pelos fracos, almeja a justiça, aplaca as diferenças de classe, abre os caminhos, está sempre a serviço de quem o solicita. “[...] a figura do malandro encarnado por Zé Pelintra se coloca miticamente como um quase herói, um vencedor que triunfa ao burlar a ordem estabelecida e implementar a sua própria ordem/caótica [...]” (LIGIÉRO, 2004, p. 175).

Uma quarta face, talvez a mais reconhecida de sua personalidade, é do hedonismo. Zé Pelintra cultua todos os prazeres: seu apreço pelas mulheres, bebidas, cigarros, músicas, movimentos corporais. A dança é uma metáfora à liberdade corporal, ao entusiasmo (palavra cuja raiz é *entheos*, no grego significa “ter o corpo invadido por deuses”) traduzido em alegria, festa, deboche, teatralidade, celebração da vida. As duas últimas faces desse dado são justamente o lado da esquerda (exus e pombagiras) e o da direita (pretos-velhos e caboclos), marcando a principal característica da entidade: suas transições, deslocamentos, assimetrias, disrupções, enfim, sua circulação. Em suma, adentrar o terreiro em que Zé Pelintra se manifesta é como tentar a sorte, jogar o dado, porque nunca poderemos prever qual faceta nos será revelada, pois a dubiedade, a zona cinzenta, a encruzilhada e todos os caminhos possíveis são sua morada.

Nesse aspecto, Zé Pelintra é um dos mais populares *tricksters* na mitologia brasileira. Conforme Jung (2000, p. 259), o *trickster* surge nos mitos mundiais como um ser de origem cósmica e essência divino-animal, ao mesmo tempo, superior ao homem, pelas qualidades sobre-humanas, e inferior por sua loucura inconsciente. No entanto, ele busca um desenvolvimento da consciência muito mais intenso, pleno, por meio do seu desejo de conhecimento. Para Hyde (2017, p. 17), o “[...] *trickster* é a corporificação mítica da ambiguidade e da ambivalência, da dubiedade e da duplicidade, da contradição e do paradoxo”.

Saravá Seu Zé Pelintra, moço do chapéu virado.
Na direita ele é maneiro, na esquerda ele é pesado.[...] ⁶

Nesse ponto, o nosso malandro se aproxima das características de Exu da mitologia africana.

Culturalmente falando, nosso personagem descende de antigas populações bantas. Mas alguns elementos que caracterizam sua atuação, como o apetite por bebida e fumo, a sexualidade exacerbada e o comportamento matreiro, são igualmente observados no caráter ambivalente

⁶ Trecho de ponto cantado para Zé Pelintra no Terreiro de Umbanda Vovó Benta, em Curitiba. A maior parte dos pontos cantados em terreiros circulam, sofrem corruptelas, se transformam com o tempo e não possuem autoria identificada em boa parte, pois, muitas vezes, são criados coletivamente. Alguns pontos de umbanda chegaram à cultura pop, especialmente o samba, e cantores como Zeca Pagodinho, Martinho da Vila e Zeca Baleiro são disseminadores de canções que dialogam muito com as canções de terreiros.

e telúrico do Exu iorubá/fon. Assim, nosso Zé comunga dos mesmos elementos dessa dupla tradição na qual se destaca a vertente banta, presente também nos antigos Catimbós nordestinos ou nas antigas Macumbas cariocas ou paulistas (LIGIÉRO, 2004, p. 77).

Entre todas as entidades da Umbanda, Zé Pelintra é quem representa o desalinhar da própria Umbanda, pois a identidade e a sobrevivência das religiões brasileiras também “[...] requerem que haja espaço para figuras cuja função é expor e desorganizar as próprias coisas nas quais as culturas se baseiam” (HYDE, 2017, p. 19).

Como *trickster*, durante os rituais da umbanda (as giras), Zé Pelintra promove a desordem para que tudo se reorganize. Promove o movimento, a circulação. “Assim, para que haja organização, é preciso interações; para que haja interações, é preciso encontros; para que haja encontro, é preciso desordem (agitação, turbulência)” (MORIN, 2005, p. 404).

Em quais pontos podemos encontrar os traços comuns entre Zé Pelintra e o Boto que são representados no filme de Walter Lima Junior?

O ENCANTADO BRASILEIRO – O BOTO

*No uivo do vento, na força do Mar
na beira do rio, Rei Boto subiu
com os príncipes e princesas.
Com os mestres do Mar
Rei Boto está aqui pra saudar Oxalá.
No horizonte brilhou uma estrela no mar:
É mãe Iemanjá, que vai nos salvar.⁷*

O livro *Lendas e mitos do Brasil* (2007), de autoria de Maria José de Castro Alves e Maria Antonieta Pereira, coordenadoras do Programa de Ensino e Extensão *A Tela e o Texto* da Faculdade de Letras da UFMG, apresenta diversos capítulos relacionados à mitologia e ao folclore brasileiros. Dessa obra, extraímos o seguinte mito:

Existem dois tipos de botos na Amazônia, o rosado e o preto, sendo cada um de diferente espécie com diferentes hábitos e envolvidos em diferentes tradições. Viajando ao longo dos rios, é comum ver um boto mergulhando ou ondulando as águas à distância. Comenta-se que o boto preto ou tucuxi é amigável e ajuda a salvar as pessoas de afogamentos, mas dizem que o rosado é perigoso. Sendo de visão ineficiente, os botos possuem um sofisticado sistema de sonar que os ajuda a navegar nas águas barrentas do Rio Amazonas. Depois do homem eles são os maiores predadores de peixes. A lenda do Boto é também uma crença que o povo costuma lembrar ou dizer como piada quando uma moça encontra um namorado nas festas de junho. É tradição junina do povo da Amazônia festejar os Dias de Santo Antônio, São João e São Pedro. Nessas noites se fazem fogueiras e se queimam foguetes. Também há consumo de comidas típicas e se dançam quadrilhas ao som alegre das sanfonas. As lendas contam que nessas noites, quando as pessoas estão distraídas celebrando, o boto rosado aparece transformado em um bonito e elegante rapaz, mas sempre usando um chapéu, porque sua

⁷ Ponto cantado na Tenda Miry Santo Expedito, em Belém – PA, autoria de Tamilly Silva.

transformação não é completa e suas narinas se encontram no topo de sua cabeça fazendo um buraco. Como um cavalheiro, ele conquista e encanta a primeira jovem bonita que encontra, leva-a para o fundo do rio, engravidando-a, e nunca mais volta para vê-la. Durante essas festividades, quando um homem aparece usando um chapéu, as pessoas pedem para que ele o retire para que não pensem que é um boto. E quando uma jovem engravidada e não se sabe quem é o pai da criança, é comum se dizer que é um “filho do boto” (ALVES; PEREIRA, 2007, p. 55-57).

Como podemos perceber, há uma divisão entre o bem e o mal relacionada entre as duas espécies de boto. O preto é do bem, ajuda o homem. O rosado, é malandro, engana as mulheres e os homens. Por ser uma cor mais exótica, considerando os tons da floresta, dos rios e animais que tentam se esconder na natureza, a cor rósea da pele do Boto o destaca no cenário natural amazônico, ele não pretende se esconder, mas busca se revelar.

A cor rosa, matiz derivado do vermelho, está mais próxima aos sentidos relacionados ao amor, ao sexo, ao erotismo, aos jogos de sedução. Portanto, pensamos, essa cor do animal como um indício das pulsões mágicas, imagináveis e discursivas acerca do animal que, ao mesmo tempo, é mito e totem. O totem é um elemento da natureza (geralmente animal) que representa um grupo humano. O Boto, como animal totêmico, representa o mundo dos homens no mundo dos deuses, e o mundo dos deuses no mundo humano. Concomitantemente, sagrado e profano. Apesar de Lévi-Strauss (1975) afirmar que o totemismo perdeu sua força no ambiente urbano e no mundo moderno, verificamos que sua força ainda resiste nas imagens técnicas por meio do consumo do cinema. O cinema promove a ritualização e reatualização do mito amazônico, o apresentando como *trickster* e o aproximando a outros *tricksters* de outras culturas (como Loki, Exu, Anansi, Hermes, Mauí, Coiote) e da nossa, no caso, o Malandro da Umbanda.

Como *trickster*, o Boto se vincula, também como animal totêmico, aos malandros Coiote, Corvo e Raposa nas culturas indígenas norte-americanas ou à Aranha, nas culturas africanas. Para as culturas ameríndias do Canadá e EUA, o Coiote é o malandro que transita, sempre está na estrada, que circula e se comunica com deuses e homens.

[...] todos os *tricksters* têm ‘o pé na estrada’. São senhores do intermédio. Um *trickster* não vive no círculo familiar; [...]. Ele é espírito das passagens que dão para fora e das encruzilhadas nos limites da cidade. [...] É o espírito da estrada ao anoitece, que corre de uma cidade a outra e não pertence a nenhuma delas (HYDE, 2017, p. 15).

O Boto, da mesma forma, é ponte entre o mundo mito-mágico da floresta e os homens. Ele vive nas águas, mas se transforma em homem, vem à terra. Nas festas dos ribeirinhos (região da intermediação entre terra e água), ele se manifesta, ou seja, sempre no entremeio, na encruzilhada. “A estrada que o *trickster* percorre é uma via espiritual tanto quanto uma via de fato. Ele é o iniciado que consegue transitar, e entre os vivos e os mortos. Como tal, é algumas vezes o mensageiro dos deuses e outras o condutor das almas, [...]” (HYDE, 2017, p. 16).

O filme, *Ele, o Boto* (1987), dirigido por Walter Lima Junior, tem como protagonista o ator Carlos Alberto Riccelli, no papel do Boto. O filme retrata, a partir do mito Amazônico, o boto, transformado em homem, que sai pelas ruas e festas da cidade (Figura 02).

Figura 02 – Conjunto de frames do filme *Ele, o Boto* (1987)



Fonte: Frames do filme *Ele, o Boto* (1987).

- [...] O boto é um bicho danado, cê sabe disso.
 - Vocês desculpa eu me intrometer.
 - Pois não, pode falar.
 - Mas é que isso lembra uma velha história... do tempo que os homens andavam nus. Eles traziam o peixe sabe como?
 - Matavam o boto?
 - Não. Saía pra pescar de noite. Não é nessa hora que o boto caça mulher de homem?
 - Olha as ideia... cê é daqui?
 - Não. Viajo muito.
- (*ELE, O BOTO*, 1987).

O personagem se apresenta com gestual que remete ao animal aquático, possui um movimento corporal flexível, gestos rápidos, mas ondulantes, como se estivesse fluindo entre as pessoas, da mesma forma como persegue os peixes e desvia das raízes da floresta submersa na época da cheia. No lugar do sonar natural, o boto-homem tem o olhar penetrante, que magnetiza, seduz, atrai. As mulheres

são para ele a presa. A fluência, a malemolência corporal, a esperteza, a sabedoria do momento certo de atacar e fugir, a habilidade em desviar a atenção e criar intrigas entre os homens, fazem do Boto um *trickster*, e outras características o aproximam do Zé Pelintra da Umbanda. Justamente o que chama a atenção durante a trama é a similaridade entre ações e visualidades que tornam a narrativa cinematográfica uma representação da persistência de imagens, sentidos e diegeses circulantes entre o Boto e Zé Pelintra, entre o mito e o cinema nacional. O filme dirigido por Lima Junior (1987), revisto em 2019, opera com elementos presentes no imaginário nacional incorporados a arquétipos universais. Por meio das vestimentas (traje branco e chapéu) assim como descrito na lenda do Boto e presente nas representações visuais de Zé Pelintra, se evidencia uma similaridade na construção da identidade visual dos personagens.

Tabela 1 – Comparações visuais e comportamentais entre os tricksters brasileiros

Características	Boto	Zé
Sedutor com as mulheres		
Protetor das mulheres		
Transita pelos ambientes periféricos/abjetos da sociedade		
Adepto dos prazeres da bebida, da dança, do sexo		
Engana os homens		
Aconselha as pessoas		
É protetor de homens, ajuda quem precisa		
Usa roupas elegantes – terno e chapéu panamá		
Veste-se de branco		
Egoísta		
Adepto das jogatinas, jogos de azar		

Fonte: os autores

ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Concluimos que o trickster como arquétipo se manifesta em diferentes culturas e, na cultura brasileira, seus traços podem ser encontrados nos personagens do mito amazônico, o Boto, e no personagem mito-religioso Zé Pelintra que, ao lado de Iemanjá e Ogum, é um dos personagens da mitologia umbandística mais reconhecidos pelos seguidores e, até mesmo, não seguidores da religião.

Ao desenvolver a comparação entre os personagens míticos, temos a real percepção de que ambos – imagética, discursiva e simbolicamente – são o mesmo ente ou, pelo menos, que o Boto é uma variante mais mística e mágica de Zé Pelintra.

No início do estudo, procuramos analisar a composição do imaginário amazônico, destacando que a construção do mito na região se estabelece por narrativas – em sua maioria orais – que integram o sistema cultural da Amazônia, permitindo criar um imaginário da região estereotipado pelas

diversas vozes por meio dos processos culturais. Esse mesmo imaginário acaba por circular de outras maneiras, por exemplo, por meio do cinema e, assim, se cruzam no tempo e no espaço estabelecendo por meio dos encruzas socioculturais partindo das próprias narrativas míticas e/ou religiosas.

O Boto como variante amazônica de Zé Pelintra se estabelece por meio da construção cultural que mergulha no campo midiático, deleitando-se e pulverizando-se na esteticidade do cinema, propondo uma fragmentação do mito frente as diversas narrativas globalizadas. A exemplo, pudemos observar que o filme convoca todos elementos de visualidade e de atitudes de Zé Pelintra, refletido na personagem do Boto em toda trama. A vestimenta, o modo de se relacionar, a “malandragem” e a atração por mulheres, prazeres e festas traduzem uma unicidade com Zé Pelintra e integram o sentido mitológico do personagem Boto para o filme.

Dessa forma, observamos que as trajetórias de Zé Pelintra e do Boto são construídas sob dois paradoxos. Um com boa intenção e outro com más ações, dando-lhes, em determinado momento nas narrativas, uma admiração e, em outras situações, a sensação de temor, ira. A combinação de perfis, entre ambos os mitos, possibilita repensar Zé Pelintra e o Boto de forma semelhante, em que as personagens possuem uma carga mítica igualitária que os caracteriza como, em primeiro lugar, uma figura “real” e outro, neste caso o Boto, como uma adaptação de Zé Pelintra para o contexto Amazônico, que foi forjado através expressão da sociedade, dando-lhe características culturais locais.

Aponta-se, então, que as narrativas míticas traduzidas para cinema visam a sobrevida – uma forma de registrar, reatualizar, resistir –, mas dando uma nova roupagem às construções e produções mito-místicas-espirituais da sociedade, fazendo que se torne conhecida para que os sentidos identitários e locais se eternizem. Tendo o Boto como registro da Amazônia, tem-se Zé Pelintra como identidade da Umbanda. É como se o mito umbandista pudesse sobreviver em diferentes contextos culturais brasileiros, assumindo sua função de trickster e equilibrando as assimetrias da religiosidade de matriz ameríndio-afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Castro; PEREIRA, Maria Antonieta. **Lendas e mitos do Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **A era da iconofagia**: ensaios de comunicação e cultura. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

BELTING, Hans. **Antropologia de la imagen**. Trad. Gozalo Maria Vélez Espinosa. Madri: Katz Editores, 2007

CAMARGO, Hertz Wendel de. **Mito e filme publicitário**: estruturas de significação. Londrina, PR: Eduel, 2013.

CAMPBELL, Joseph. **Mito e transformação**. Trad.: Frederico N. Ramos. São Paulo: Ágora, 2008.

DRAVET, Florence. Epistemologia da encruzilhada. Palestra. **Simpósio Umbanda 110 anos – Interfaces: Sociedade, Ciências Sociais e Comunicação**. Dia 15 de novembro de 2018. Organização: Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista (PPGCOM/UNIP).

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Presença, 1989.

ELE, O BOTO. Direção. Walter Lima Junior. [S.l]: Embrafilme. 1 DVD. (86 min).

ELIADE, Mircea. **Mito do eterno retorno**. Trad. José Antônio Ceschin. São Paulo: Mercuryo, 1992.

JOACHIM, Sébastien. **Poética do imaginário**: – leitura do mito. Recife: Editora Universitária UFPE/ EdUFPE, 2010.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Trad.: Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1985.

LÉVI-STRAUSS. **Totemismo hoje**. Trad. Malcolm Bruce Corrie. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1975.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 2000.

MOREIRA, Eidorfe. **Amazônia**: o conceito e a paisagem. Rio de Janeiro: SPVEA (Serviço de Documentação) . Coleção Araújo Lima, 3. 1960.

MORIN, Edgard. **O método 1**: a natureza da natureza. Trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005

PRANDI, Reginaldo. Prefácio. *In*: CARNEIRO, João Luiz. **Religiões afro-brasileiras**: uma construção teológica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 9-13.

RICOEUR, Paul. **Memória, história e esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. p. 451-466.

ROCHA, Everardo. **Magia e capitalismo**: um estudo antropológico da publicidade. São Paulo: Brasiliense, 2010.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINI, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

Recebido em: 02/02/2020

Aceito em: 26/02/2020

O MOVIMENTO PENDULAR NA CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO INDÍGENA COMO BOM E MAU SELVAGEM: UMA ANÁLISE DOS FILMES “DANÇA COM LOBOS”, “ÚLTIMO DOS MOICANOS” E “O GUARANI”

Paulo Porto Borges¹
Adriane Antonia Pereira Gouveia²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo problematizar a construção do estereótipo indígena a partir da perspectiva colonial, estereótipo que segue fortalecido até os dias de hoje a partir da perspectiva do cinema. Nesse sentido utilizamos como metodologia pesquisas bibliográficas nas áreas de antropologia e história em relação a figura do indígena assim como analisamos três filmes contemporâneos largamente utilizados em sala de aula denominados “Dança com Lobos”, “Último dos Moicanos” e o nacional “O Guarani” que trazem a representação do indígena a partir de um movimento pendular que transita entre a imagem do “bom” e do “mau” selvagem.

PALAVRAS-CHAVE: Indígena; Estereótipo; Cinema; Educação.

THE PENDULAR MOVEMENT IN THE CONSTRUCTION OF THE INDIGENOUS STEREOTYPE AS GOOD AND BAD WILD: AN ANALYSIS OF THE FILMS ‘ DANCING WITH WOLVES’, “THE LAST OF THE MOHICANS” AND “O GUARANI”

ABSTRACT: This work aims to problematize the construction of the indigenous stereotype from the colonial perspective, a stereotype that continues to be strengthened until today from the perspective of cinema. In this sense, we used bibliographic research as methodology in the areas of anthropology and history in relation to the figure of the indigenous, as well as analyzing three contemporary films widely used in the classroom called “Dance with wolves”, “The last of the Mohicans” and the national “O Guarani” that bring the representation of the indigenous from a pendular movement that transits between the image of the “good” and the “bad” savage.

KEYWORDS: Indigenous; Stereotype; Movie theater; Education.

1 Professor Doutor da Universidade do Oeste do Paraná - Campus Cascavel e indigenista. E-mail: pauloportoborges@gmail.com

2 Professora da Rede Municipal de Cascavel. E-mail: adriane_gouveia@hotmail.com

Nestes últimos cinco séculos, os povos autóctones do continente americano resistiram de diversas maneiras aos distintos momentos da expansão capitalista europeia, ora através da guerra cruenta e aberta, ora através da guerra de guerrilhas, ou até mesmo recorrendo da subserviência calculada ao suicídio coletivo, sempre na ânsia de preservar sua autonomia, tanto econômica quanto cultural. Na conquista do chamado Novo Mundo, estas particulares formas de resistência deram margens a várias interpretações da suposta personalidade do indígena que vão desde o índio dócil e virtuoso, ao índio feroz e traiçoeiro. Criou-se uma espécie de mitologia rica e permeada de preconceitos acerca do tema, imagens ainda hoje exploradas pelo mesmo processo expansionista que seguem impelindo estes mesmos indígenas e integrar nossos costumes ao mesmo tempo que busca despejá-los de suas terras e aliená-los de sua cultura e tradição.

Em relação ao Brasil, tudo começou em 1500, numa chuvosa quarta-feira em 22 de abril. Quando amistosos e surpresos Tupaniquim (posteriormente denominados de Tupiniquim) receberam os portugueses com presentes, gentilezas, bastante desconfiança e indagações acerca do futuro próximo e de suas intenções. O atento escrivão Pero Vaz de Caminha não hesitou em afirmar, embora desapontado com a aparente ausência de metais preciosos, que os nativos eram “limpos e saudáveis”, repetindo o navegador genovês Cristóvão Colombo que exatamente oito anos antes, ao desembarcar na ilha de São Salvador, quando descrevendo os habitantes Tainos os descreveu como: “Tão amáveis, tão pacíficos são eles, que juro a Vossas Majestades que não há no mundo nação melhor. Amam a seus próximos como a si mesmos e sua conversação é sempre suave e gentil e acompanhada de sorrisos; embora seja verdade que andam nus, suas maneiras são decentes e elogiáveis” (COLOMBO, 1989). Tal ideário subsistiu tanto nas ilhas do Caribe como na costa do Brasil somente enquanto os indígenas se portavam como bons anfitriões e braços submissos para os projetos de exploração colonial. Neste momento histórico, de relativa diplomacia política de ambos os lados, o trabalho indígena era trocado por carregamentos de facas, facões e machados, instrumentos até então desconhecidos e utilíssimos para este povo. O escambo terminava por atender o interesse dos dois grupos e, devido a isso, não alterou inicialmente a estrutura das comunidades indígenas e nem suas relações históricas e sociais.

Vale lembrar que estes indígenas se encontravam economicamente naquilo que Marx caracterizou como comunismo primitivo, isto é, todos recursos naturais eram compartilhados assim com as riquezas extraídas destes. Porém, quando os conquistadores europeus exigiram uma mão de obra disponível e disciplinada para seus empreendimentos coloniais estes mesmos indígenas de “bons selvagens” descem ao inferno no imaginário colonial transformando-se de “pacíficos e amáveis” em “animais ferozes e preguiçosos que só reconhecem o argumento da força”.

Neste sentido duas visões antagônicas começaram a tomar forma na América Colonial em relação aos povos da terra, dois imaginários de homem e de humanidade em um movimento pendular entre o que chamaremos de “bom e o mau selvagem”. A ideia do “bom e do “mau selvagem” se cria a partir da construção de estereótipos, na qual o “bom selvagem” é justamente aquele indígena que de uma forma ou de outra possui características e comportamentos comuns, ou mesmo parecidas

com a da sociedade europeia, em contrapartida o “mau selvagem”, que é aquele com características e comportamentos peculiares, distintos e primitivos aos olhos do ocidente. Assim, o estereótipo do “bom e do mau selvagem” começa a ser construído desde o século XIV, na qual duas ideologias concorrentes que se apresentam e se confrontam, podem ser exemplificadas no debate histórico que tomou conta da Espanha no século XV entre o frei dominicano Bartolomeu de Las Casas e o jurista Juan Ginés de Sepulvera que teve como objetivo elucidar a Igreja Católica e a Coroa Espanhola se os habitantes do Novo Mundo eram ou não possuidores de almas. De um lado Las Casas como o grande defensor dos indígenas cubanos afirmando que estes eram criaturas de uma humanidade acima da europeia e de outro Sepulvera argumentando que por não possuírem almas sequer poderiam ter *status* de humanos, podendo por isto serem apresados como escravos. Como veremos a seguir:

LAS CASAS: Aqueles que pretendem que os índios são bárbaros, responderemos que essas pessoas têm aldeias, vilas, cidades, reis, senhores e uma ordem política que, em alguns reinos, é melhor que a nossa.(...) Esses povos igualavam ou até superavam muitas nações e uma ordem política que, em alguns reinos, é melhor que a nossa. (...) Esses povos igualaram ou até superavam muitas nações do mundo conhecidas como policiadas e razoáveis, e não eram inferiores a nenhuma delas. Assim igualavam-se aos gregos e os romanos, e Inglaterra, a França, e algumas de nossas regiões da Espanha. (...) Pois a maioria dessas nações do mundo, senão todas, foram muito mais pervertidas, irracionais e depravadas, e deram mostra de muito menos prudência e sagacidade em sua forma de se governarem e exercerem as virtudes morais. Nós mesmos fomos piores, no tempo de nossos ancestrais e sobre toda a extensão de nossa Espanha, pela barbárie de nosso modo de vida e pela depravação de nossos costumes.

SEPULVERA: Aqueles que superam os outros em prudência e razão, mesmo que não sejam superiores em força física, aqueles são, por natureza, os senhores; ao contrário, porém, os preguiçosos, os espíritos lentos, mesmo que tenham as forças físicas para cumprir todas as tarefas necessárias, são por natureza servos. E é justo e útil que sejam servos, e vemos isso sancionado pela própria lei divina. Tais são as nações bárbaras e desumanas, estranhas à vida civil e aos costumes pacíficos. E será sempre justo e conforme o direito natural que essas pessoas estejam submetidas ao império de príncipes e de nações mais cultas e humanas, de modo que, graças à virtude destas e à prudência de suas leis, eles abandonem a barbárie e se conformem a uma vida mais humana e ao culto da virtude. E se eles recusarem esse império, pode-se impô-lo pelo meio das armas e essa guerra será justa, bem como o declara o direito natural que os homens honrados, inteligentes, virtuosos e humanos dominem aqueles que não têm essas virtudes (LA PLANTINE, 2003).

A partir deste debate o antropólogo La Plantine esboça essa interessante oscilação pendular acerca do pensamento sobre o indígena:

Pensou-se alternadamente que o selvagem:

- Era um monstro, um “animal com figura humana” (Léry), a meio caminho entre a animalidade e a humanidade mas também que os monstros éramos nós, sendo que ele tinha lições de humanidade a nos dar.
- Levava uma existência infeliz e miserável, ou, pelo contrário, vivia num estado de beatitude, adquirindo sem esforços os produtos maravilhosos da natureza, enquanto que o Ocidente era, por sua vez, obrigado a assumir as duras tarefas da indústria;
- Era trabalhador e corajoso, ou essencialmente preguiçosos;
- Não tinha alma e não acreditava em nenhum deus, ou era profundamente religioso;
- Vivia num eterno pavor do sobrenatural, ou, ao inverso, na paz e na harmonia
- Era um anarquista sempre pronto a massacrar seus semelhantes, ou um comunista decidido a tudo compartilhar, até e inclusive suas próprias mulheres
- Era admiravelmente bonito, ou feio;
- Era movido por uma impulsividade criminalmente congênita quando era legítimo temer, ou devia ser considerado como uma criança precisando de proteção;
- Era um embrutecido sexual levando uma vida de orgia e devassidão permanente, ou, pelo contrário, um ser preso, obedecendo estritamente aos tabus e as proibições de seu grupo;
- Era atrasado, estúpido e de uma simplicidade brutal, ou profundamente virtuoso e eminentemente complexo;
- Era um animal, um “vegetal” (Pauw), uma “coisa”, um “objeto sem valor” (Hegel), ou participava, pelo contrário, de uma humanidade da qual tinha tudo como aprender (LAPLANTINE, 2003).

Ainda segundo La Plantine:

Entre os critérios utilizados a partir do século XIV pelos Europeus para julgar se convém conferir aos índios um estatuto humano, além do critério religioso do qual já falamos, e que pede, na configuração na qual nos situamos, uma resposta negativa (“sem religião nenhuma”, são “mais diabos”), citaremos:

A aparência física: eles estão nus ou “vestidos de peles de animais”; Os comportamentos alimentares: eles “comem carne crua”, e é todo o imaginário do canibalismo que irá aqui se elaborar ;

A inteligência tal como pode ser apreendida a partir da linguagem: eles falam “uma língua ininteligível” (LAPLANTINE, 2003).

Entretanto este imaginário não se esgotou no período colonial, ele avança, se fortalece e adentra o século XVIII tanto no Brasil como no restante das Américas. Desde então, esse imaginário elaborado durante a colonização perdura na mente conquistadora; quando o indígena se submete ganha *status* de civilizado, quando não, é taxado de ignorante e selvagem, sendo considerado “bom”, apenas depois de morto, como na máxima norte-americana.

Este estereótipo segue reforçado no Brasil pelo movimento romântico na nossa literatura denominado indianismo, quando em busca de uma pretensa identidade nacional após a proclamação do Independência em 1822, se procura na imagem do indígena um protótipo de “homem brasileiro”. Um dos exemplos mais gritantes é o romance “O Guarani” de José de Alencar, onde o indígena Peri é descrito da seguinte forma:

Quando a cavalgada chegou à margem da clareira, aí se passava uma cena curiosa. Em pé, no meio do espaço que formava a grande abóbora das árvores, encostado a um velho tronco decepado pelo raio, via-se um índio na flor da idade. Uma simples túnica de algodão, a que os indígenas chamavam aimará, apertada à cintura por uma faixa de penas escarlates, caía-lhe dos ombros até ao meio da perna, e desenhava o talhe delgado e esbelto como um junco selvagem. Sobre a alvura diáfana do algodão, a sua pele, cor de cobre, brilhava como reflexos dourados, os cabelos pretos cortados rentes, a tez lisa, os olhos grandes com os cantos exteriores erguidos para a frente, a pupila negra, móbil cintilante, a boca forte, mas bem modelada e guarnecida de dentes alvos, davam ao rosto um pouco oval a beleza inculta da graça, da força e da inteligência. Tinha a cabeça cingida por uma fita de couro, à qual se prendiam do lado esquerdo duas plumas matizadas, que descrevendo uma longa espiral, vinham roçar com as pontas negras o pescoço flexível. Era de alta estatura; tinha as mãos delicadas; a perna ágil e nervosa, ornada com uma axorca de frutos amarelos, apoiava-se sobre um pé pequeno, mas firme no andar e veloz na corrida (ALENCAR, 2007).

A descrição de Peri mostra um indígena angelical, belo, incapaz de praticar o mal, puro. Da mesma forma foi descrita a indígena Iracema do livro anônimo do mesmo autor:

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo de jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas. Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os últimos cabelos. Escondidos na folhagem, os pássaros ameigavam o canto (ALENCAR, 2007).

Assim da mesma forma em que vemos um herói brasileiro cheio de qualidades e belezas José de Alencar também nos traz uma heroína bonita e pura, além de corajosa. Consequentemente essa é a imagem tida dos indígenas nesse período histórico. Nesta mesma lógica, mais recentemente, o desenhista Mauricio de Sousa cria para tirinhas de um jornal, “Folhinha de São Paulo” em 1960 um personagem com a mesma inspiração romântica, o simpático indiozinho Papa-Capim, uma espécie de Peri com nova roupagem.

Mais uma vez temos a imagem de um indígena bom, puro e corajoso. E pode-se perceber que entre o Romantismo e a criação do Papa-Capim se passaram mais de um século, porém o imaginário permanece vívido nos quadrinhos e nas demais expressões artísticas. Como por exemplo na canção de Caetano Veloso denominado “Um Índio” lançada em 1977, na qual ele afirma que:

Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante / De uma estrela que virá numa velocidade estonteante / E pousará no coração do hemisfério sul / (...) Um índio preservado em pleno corpo físico / Em todo sólido, todo gás e todo líquido (...) / Depois de exterminada a última nação indígena / E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida / Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias / Virá / Impávido que nem Muhammad Ali / Virá que eu vi / Apaixonadamente como Peri / Virá que eu vi / Tranquilo e infalível como Bruce Lee / Virá que eu vi / O axé do afoxé filhos de Gandhi; / Virá (VELOSO, 1977).

Na frase “Virá que eu vi”, em analogia a “Meninos eu vi”, é mais do que clara a referência ao romantismo brasileiro, neste caso, em relação a obra de I-Juca Pirama de Gonçalves Dias. “Um velho Timbira, coberto de glória / Guardou a memória / Do moço guerreiro, do velho Tupi! / E à noite, nas tabas, se alguém duvidava / Do que ele contava / Dizia prudente: - “Meninos, eu vi!” (DIAS, 2004).

A partir destes pressupostos e destes imaginários, este artigo tem como objetivo fazer uma leitura crítica de três narrativas imagéticas frequentemente utilizadas nas salas de aula em relação ao debate da temática indígena, que terminam por fortalecer e reforçar justamente este estereótipo do “indígena bom” e do “indígena mau”, que seguem vivos em nossa educação escolar.

Neste sentido, iremos trabalhar dois filmes que foram sucessos de crítica e bilheteria nos anos noventa: “O Último dos Moicanos” e “Dança com Lobos”, assim como a película nacional “O Guarani”, narrativas largamente conhecidas pelo grande público e que certa forma traduzem estes estereótipos.

Para tanto vale destacar a importância que as imagens e os filmes que ganhando nos dias atuais em termos de interpretação e leitura de mundo. Se ainda no início do século passado Walter Benjamin (BENJAMIN, 1994) já afirmava que “analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar”, o que se pode dizer daquele que não saber ler ou interpretar tanto imagens como o próprio cinema (a “imagem móvel”)?

Em um texto que logo se tornou clássico na perspectiva dos estudos culturais denominado “A Pedagogia do Imagem” o pedagogo Henry Giroux (GIROUX, 1993) afirma a necessidade da escola trabalhar com as decodificações relativas a imagem e suas narrativas como, por exemplo, o cinema. Sob o risco de caso não trazermos estas questões para as salas de aula, não iniciarmos os alunos para compreender o mundo a partir dos códigos imagéticos e culturais. As imagens e suas narrativas não são inocentes, mas carregadas de ideologias e intencionalidade. Nesta perspectiva, a imagem ganha um papel importantíssimo na nossa sociedade, e passa a ser chave mestra para permitir ou não o desvelamento de mundo, tornando-se cada vez mais um objeto de estudo acadêmico devido a sua relevância. Ainda segundo Giroux é necessário que as pessoas compreendam a imagens como códigos culturais e desta forma percebam sua intencionalidade e construção, para quando necessário, interpreta-las e decodifica-las. Por tudo isso, a escola é a instituição que possui papel crucial nesse processo, pois cada vez mais as imagens adentram neste espaço privilegiado de compreensão de mundo, mediante aos grandes avanços tecnológicos presentes na vida cotidiana dos alunos, e o cinema é um recurso didático que vem cada vez mais ganhando vida no âmbito escolar. O filme é um recurso didático de extrema importância, segundo Willian Reis Meirelles (2018):

A primeira questão a ser considerada é compreender qual o papel que o cinema, desde o seu nascimento representa nas diversas formas da produção cultural, já que o filme é sempre uma forma de expressão de uma certa cultura inscrita em um determinado contexto histórico (MEIRELLES, 2018).

A verdade é que a utilização de filmes no espaço escolar como instrumentos de ensino e aprendizagem tem sido com cada vez mais comum pelos professores, em especial quando tratados como relatos de uma determinada época com suas manifestações culturais e históricas.

(...) através do filme podemos observar nos seus personagens a distribuição dos papéis sociais e os esquemas culturais que identificam os seus lugares na sociedade. As lutas, reivindicações e desafios presentes no enredo e os diversos grupos envolvidos nessas ações (MEIRELLES, 2018).

Em relação à utilização de filmes com instrumento pedagógico Josep Caparros e Cristina Souza Rocha (2018) afirmam que “o objetivo é dar ao aluno instrumentos para compreender que ele faz parte de um passado, que se reflete no presente e, assim, capacita-lo a desenvolver a consciência de pertencer a uma cultura e a uma sociedade”. Ambos autores dizem ainda que:

o cinema assume um duplo papel no ensino de história: agente e documento. Agente da história uma vez que transmite conceitos e valores do seu tempo, sendo um produtor de sentidos. Neste caso, é preciso associar a produção cinematográfica com o mundo que a produziu para entender como ele atua repassando valores e conceitos. Documento, porque os filmes auxiliam a construir a história, através da pesquisa, e a compreender o mundo. O cinema, nestes dois papéis estimula a percepção, permitindo ao aluno desenvolver estratégias de exploração, de busca de informação e de relação (LERA, 2018).

Desse modo, o papel do professor é essencial para que o aluno compreenda os papéis que os filmes têm no ensino da história. Ele precisa ter conhecimento suficiente para despertar em seus alunos o interesse pela busca de mais conhecimento, fazendo, deste aluno, um pesquisador que vai além da história contada na narrativa imagética.

Neste sentido, entendendo as narrativas cinematográficas como documentos de sua época e carregadas de sentidos e ideologia, iremos analisar três filmes relativos a temática indígena que possuíram larga influência nos anos noventa, e foram frequentemente utilizados e indicados por professores e educadores: “Dança com Lobos” (1990), “O Último dos Moicanos” (1993) e “O Guarani” (1996)

A QUESTÃO INDÍGENA E SEU MOVIMENTO PENDULAR

O filme “Dança com Lobos” foi produzido em 1990, teve sua estreia no Brasil em 21 de março de 1991 e somente nos Estados Unidos chegou a arrecadar cerca de US\$ 180 milhões para um orçamento de US\$ 19 milhões. A crítica especializada na época chegou a afirmar que o filme teve o mérito de resgatar o chamado “faroeste clássico” pois trouxe novamente este tema para as grandes produções e bilheterias, tema que se encontrava afastado do grande público desde meados dos anos

setenta. Não por acaso o filme foi vencedor de sete Oscars e três Globos de Ouro além do Urso de Prata no Festival de Berlim na categoria “Realização Individual” para o ator e diretor Kevin Costner. O filme teve uma imensa receptividade junto ao público norte americano devido a sua narrativa absolutamente típica a história dos Estados Unidos, como a exploração do conceito de “fronteira” e a narrativa épica da conquista do oeste, que perpassa pela submissão dos povos indígenas e do extermínio das grandes manadas de búfalos, elementos presentes em todo roteiro.

“Dança com Lobos” narra a história do veterano da Guerra da Secessão Tenente John Dunbar, que enfasiado da guerra opta por guarnecer a fronteira, isto é, o último posto avançado da civilização americana junto ao território indígena, denominado no filme como Forte de Sedgwick. E toda a narrativa se desenrola a partir das relações entre os indígenas – divididos em dois grupos de Sioux e Pawnees – e as frentes de contato da sociedade americana. No decorrer do filme temos os diversos elementos desta frente de contato tão comuns as história do velho oeste como o massacre de colonos, o contato amistoso e pacífico com John Dunbar até ao clássico sequestro de mulheres não índias pelos indígenas, como é o caso da personagem Christine que vive junto aos indígenas Sioux e faz o par romântico com o ator Kevin Costner.

“Dança com Lobos” conta a história de John Dunbar que após um ato de bravura na Guerra da Secessão decide partir para longe da civilização e ir trabalhar em um posto na mais distante fronteira, o Forte de Sedwick. Para chegar até o local Dunbar vija ao lado de um colono denominado Timmons, que terá um trágico e didático destino no decorrer da trama. Ao chegar ao forte John percebe que não havia mais ninguém além dele, entretanto ele permanece no local e o prepara contra um possível ataque futuro de indígena hostis.

A relação de Dunbar com o espaço em que ele vive é de extrema ligação com a natureza com várias paisagens naturais em uma alusão ao “oeste selvagem”, onde seus únicos companheiros são seu cavalo Cisco e um lobo que aparece próximo a sua casa as vezes, na qual ele nomeia de “Duas meias” e que justamente dá origem do nome do filme. Em um dado momento Dunbar inicial uma fraterna e comovente amizade com os indígenas Sioux, seus vizinhos mais próximos que veem Dunbar com uma curiosa e inofensiva presença. Nesta altura surge outra personagem relevante para o drama, a Christine, ou “Pé com Punho”, mulher não índia que vivia há muitos anos com os Sioux. Personagem fundamental mediação linguística e cultural entre o mundo Sioux e o mundo de Dunbar. É importante destacar que além dos Sioux a narrativa nos apresenta um outro povo autóctone que são os Pawnees, entretanto, ao contrário dos simpáticos Sioux estes são representados como os “selvagens” no movimento pendular já descrito por La Plantine, como veremos a seguir.

ANÁLISE DAS CENAS DO FILME “DANÇA COM LOBOS” E O ESTEREÓTIPO INDÍGENA

O filme analisado traz ao menos quatro grandes cenas didáticas em relação a este movimento pendular que coloca o indígena nas categorias de “bom e mau selvagem” como apontado por La Plantine, neste caso representados pelos dois povos distintos: os Sioux e os Pawnees. Os Sioux representando os indígenas amantes da natureza, do diálogo e das relações fraternais tanto entre eles como entre estranhos (como no caso do Tenente Dunbar) os Pawnees encarnando a face da violência tanto entre eles (indígenas) quanto em relação aos não indígenas. Uma representação que se dá desde a indumentária dos personagens e na apresentação enquanto sujeitos da história.

As cenas que iremos analisar nesta perspectiva do movimento pendular serão quatro e serão assim denominadas para fins didáticos da explanação: 1) *O primeiro contato*; 2) *Pawnees versus Timmons*; 3) *Pawnees versus Sioux*; 4) *Sioux versus Cavalaria Americana*.

Figura 01 - Sioux



Fonte: (<http://omundoinominavel.blogspot.com/2016/02/danca-com-lobos.html>)

Figura 02 - Pawnees



Fonte: (<https://br.pinterest.com/pin/365776800957243060/?lp=true>)

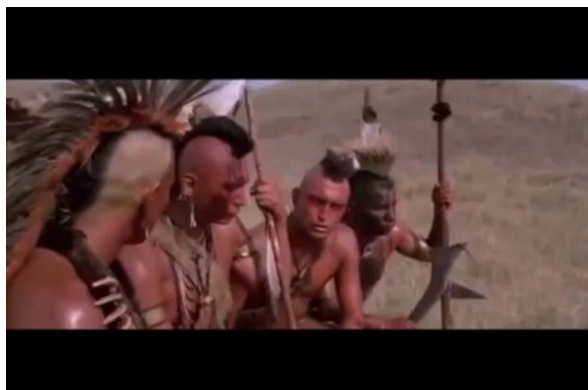
CENA 1: O PRIMEIRO CONTATO

John Dunbar, ao chegar ao Forte de Sedwick prepara seu acampamento para se proteger de um ataque futuro, em meio a essas arrumações ele queima alguns restos de entulho que estavam no local. Ao ver aquela fumaça os indígenas Sioux que ali habitavam perceberam que haviam estranhos seu território e vão verificar. Nesta sequência os Sioux são apresentados com uma aparência mais europeizada, desde as roupas até a lógica diplomática. E assim que percebem a presença do vizinho tentam manter contato com Dunbar e constituir uma relação pacífica, inclusive se arriscando a ir até o posto de John buscar algum tipo de comunicação. A relação é tão pacífica e cordial que o tenente Dunbar afirma que “tudo que me falaram sobre os indígenas não é verdade, eles não são ladrões, eles não são bichos papões, são educados e são bem humorados, gosto disso, a comunicação é lenta” e acrescenta em relação a dificuldade da comunicação de um determinado Sioux: “o índio quietinho está tão frustrado quanto eu”.

CENA 2: PAWNEES VERSUS TIMMONS

Esta cena é primordial para a apresentação e a confirmação do estereótipo do “mau selvagem” em contraposição aos pacíficos Sioux, quando o personagem Timmons – um simplório tropeiro que está retornando do Forte de Sedgwick após levar John Dunbar ao seu posto – é atacado de forma violenta e com requintes de crueldade pelos Pawnees. Os Pawnees matam o camponês com cinco flechadas (algumas em plano fechado) após perceberem que este havia de forma inadvertida invadido suas terras. A cena se torna mais chocante mediante a nenhuma tentativa de defesa de Timmons que é executado enquanto se alimentava ao redor de uma fogueira e se torna mais tocante quando as vésperas da morte em seu último pedido aos algozes Pawnees suplica para não maltratarem sua mula de carga. A cena nos apresenta um quadro de tal violência que termina por camuflar o verdadeiro motivo do ataque: a defesa das terras invadidas.

Figura 03 – Pawnees versus Timmons



Fonte: (<https://www.youtube.com/watch?v=XwCtvID-3jw>)

CENA 3: PAWNEES VERSUS SIOUX

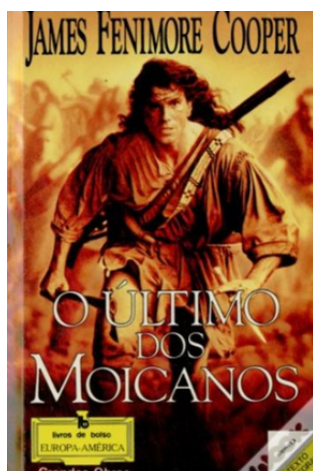
Nesta cena o movimento pendular é didático, pois há um confronto destes dois povos indígenas e uma batalha campal entre os Sioux e os Pawnees. Estes últimos para confirmar sua “má índole” agredem covardemente o acampamento Sioux no momento em que haviam apenas velhos, mulheres e crianças (pois os guerreiros haviam se afastado para a caçar) e acabam contando com a defesa e auxílio de Dunbar. Para completar esta cena vil, um velho Sioux afirma ao perceber o ataque: “Eles não querem cavalos, querem apenas sangue”. Confirmando a quase gratuidade da violência Pawnee.

CENA 4: SIOUX VERSUS CAVALARIA AMERICANA

Esta cena é o último grande evento do filme, é o fim apoteótico que aponta a vitória dos “bons indígenas” contra os “maus civilizados”. É quando Dunbar é feito prisioneiro pelos seus, isto é, pela Cavalaria Americana – por uma falsa acusação de traição e devido a sua amizade com os Sioux – e na sequência é libertado pelos mesmos Sioux em um resgate heroico. Dunbar é detido pois segundo os soldados americanos, eles haviam recebido ordens para “prender índios, recuperar terras invadidas e resgatar homens brancos que foram capturados”, e o fato de Dunbar ter se relacionado com eles a ponto de se confundir com um deles o tornou traidor perante aos membros da Cavalaria. Vale destacar que este é o único momento em todo o filme em que os Sioux atacam não indígenas, e quando isto acontece, não para defender suas terras ou suas vidas, mas, para defender e salvar um não índio. E isso, aos olhos dos espectadores se torna uma violência consentida e quase que justa.

ANÁLISE DAS CENAS DO FILME “O ÚLTIMO DOS MOICANOS”

Figura 04 – O Último dos Moicanos



Fonte: (<http://dignidadenaocabeaqui.blogspot.com/2012/01/resenha-o-ultimo-dos-moicanos-o-filme.html>)

O filme “O último dos Moicanos” é baseado no livro de James Fenimore Cooper, e possui a seguinte sinopse comercial:

As irmãs inglesas Cora e Alice viajam à América, a fim de visitar o pai, comandante do forte Henry. Mas, para chegar ao local, precisarão de ajuda, pois a jornada é longa e perigosa. Encontram Nathaniel, órfão inglês criado pelos indígenas moicanos, que fará de tudo para protegê-las nesse ambiente hostil. Uma história de amor, ódio, traição e disputa de poder, em pleno confronto entre ingleses e franceses pela conquista do Novo Mundo (2018)³

O filme recebeu o Oscar (EUA) em 1993 na categoria Melhor Som, ainda em 1993 no BAFTA do Reino Unido, venceu na categoria melhor fotografia e melhor maquiagem e foi indicado nas categorias, melhor ator, melhor figurino, melhor som, melhor trilha sonora e melhor desenho de produção e indicado ao Globo de Ouro na categoria melhor trilha sonora. Assim como “Dança com Lobos” a narrativa, trabalha a mesma receita em relação ao movimento pendular dos indígenas, desta forma também divide os indígenas em duas unidades distintas, duas humanidades antagônicas: os Moicanos e os Hurons, os “bons” e os “maus selvagens”.

A história se passa em 1757, durante a guerra colonial entre Inglaterra e França pela posse das terras norte americanas e canadenses. O filme retrata a história de três homens, os últimos dos Moicano, que estão viajando para o Oeste á procura de uma nova morada quando acidentalmente cruzam com tropas britânicas e acabando se envolvendo no conflito. Após idas e vindas estes indígenas passam a proteger duas irmãs inglesas que se encontram ameaçadas a partir de uma vingança de uma outra liderança indígena do povo Huron denominada Magua. O enredo se desenvolve a partir de uma relação amorosa entre estas inglesas e os Moicanos Nataniel (sendo que este embora tratado como Moicano é um não índio adotado pelo grupo) e Uncan, além de contrapor os dois povos Hurons e Moicanos como antagonistas em toda narrativa.

Assim como em “Dança com Lobos” temos dois núcleos indígenas em contraposição: os aliados dos não índios e inimigos dos não índios. Novamente as representações do “bom selvagem” (aliado e submisso ao colonizador) e do “mau selvagem” (o que resiste a colonização). Assim como em “Dança com Lobos” os Moicanos são apresentados com características físicas bastante parecidas com os europeus, deste a indumentária, adornos, gestos e aparência física. Entretanto existem limites a serem seguidos, pois o filme traz dois romances entre os personagens Cora (inglesa) e Nathaniel (membro adotivo dos Moicanos) e Uncas (Moicano) e Alice (inglesa), e apenas um deles se realiza entre os dois não indígenas (Cora e Nathaniel), já o casal Uncas/Aleice permanece platônico durante toda a trama e tem um desenlace terrível com o suicídio de Alice que ocasiona a morte de Uncan, este sim o último dos Moicanos.

O personagem indígena Magua por sua vez, aparece como “mau selvagem”, líder dos Hurons, povo inimigo dos ingleses que seguem lutando vigorosamente em defesa de seu território.

³ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-7653/fotos/detalhe/?cmediafile=21423733>. Acesso em: 17 out. 2018.

Algumas cenas didáticas desta obra em relação ao movimento pendular do “bom” e “mau” indígena serão analisados: 1) *Relação Colonos/Moicanos*; 2) *Magua versus Tropas Britânicas*; 3) *Magua versus General Munro*; 4) *A morte do último dos Moicanos*.

CENA 1: RELAÇÃO DOS COLONOS COM OS MOICANOS

O filme se inicia nos apresentando uma amistosa e fraterna relação deste pequeno grupo de Moicanos com os colonos europeus britânicos, a partir de várias cenas de companheirismo e amizade de culminam com um jantar na casa de um dos colonos. A impressão que se tem é que os indígenas eram quase que considerados membros destas famílias tais o ambiente de hospitalidade e generosidade entre eles, tanto é que as crianças os tratam como velhos conhecidos e sem nenhum receio de estar com eles. Isso irá reforçar os comportamentos dos Moicanos serem parecidos com os não índios, se sentam a mesa, respeitam regras de etiqueta, brincam com as crianças em absoluta consonância com os códigos culturais europeus. Na cena fica praticamente impossível detectar quem são os indígenas quem são os colonos, pois eles parecem ser um povo só. Ao contrário dos Hurons que se destacam etnicamente e culturalmente todo o tempo do filme.

Este é o momento é que a narrativa nos apresenta um dos principais protagonista desta história, o líder guerreiro Huron denominado Magua que representa a brutalidade, a violência e a resistência dos povos nativos em relação a presença europeia, notadamente, em relação aos britânicos e ao General Munro. Posteriormente nos será revelado que Magua é movido também pela vingança pessoal, devido ao massacre de toda sua família pelas tropas inglesas.

CENA 2: MAGUA ATACA A TRAIÇÃO AS TROPAS BRITÂNICAS

Figura 05 – Magua ataca a traição as tropas britânicas



Fonte: (<https://www.youtube.com/watch?v=WMEmykgn6ZE>)

A resenha crítica de Nayara descreve a figura taciturna da Magua do seguinte modo:

Magua é o ser sem identidade, perdido em seu mundo destruído, teve seus filhos mortos, perdeu sua mulher, foi feito escravo e se uniu a quem o prendeu, numa espécie de síndrome de Estocolmo fingida, apenas para sobreviver. Diz que em seu coração é Huron, mas que Huron,

eu me pergunto, se nem mesmo sua nação é unida, cada um lutando por seus interesses. Magua busca reconhecimento no cacique de sua tribo, mas chama o oficial Francês de pai (NAYARA, s/p, 2012).

Entretanto a figura de Magua é por demais violenta para que tenhamos alguma empatia pelo personagem, e isto obviamente não é um acaso, mas uma opção da narrativa tanto do livro quanto do filme. Magua acaba por encarnar de forma absoluta a representação do “mau selvagem” no movimento pendular apresentado por La Plantine, em contraposição aos Moicanos que no mesmo movimento representam a figura do “bom selvagem”. A relação entre a sua violência e o massacre de sua família acaba sendo camuflada e desaparece frente as ações brutais e traiçoeiras deste trágico personagem. Nesta cena da trama, Magua e seus guerreiros Hurons atacam de forma covarde e traiçoeira as tropas britânicas no intento de sequestrar as duas filhas de seu inimigo e General britânico Munro. E deste ataque elas escapam apenas devido a intervenção destemida dos Moicanos.

CENA 3: MAGUA VERSUS GENERAL MUNRO

Neste momento da narrativa, as tropas inglesas estão há vários dias sitiadas no forte Albany pelo exército francês, e após tratativas se rendem com a promessa de seguirem em paz até o litoral. Entre os soldados britânicos estão os Moicanos, general Munro e suas duas filhas. Porém, após os britânicos se distanciarem do forte são brutalmente atacados pelos Hurons que traiçoeiramente rompem o tratado de paz. Neste momento do filme, novamente os três Moicanos enfrentam os Hurons em defesa dos britânicos e das filhas de Munro. Novamente a extrema violência somado a matança dos soldados e de parte dos colonos desarmados, não nos deixa outra opção a não ser nenhuma simpatia pelos Hurons, em especial por Magua. A verdade é que a narrativa vai se consolidando no sentido de não permitir nenhuma solidariedade a causa de Magua, que vai perdendo qualquer legitimidade ou racionalidade, sobrando a violência gratuita, pura e simples para o espectador.

Figura 06 – Magua versus General Munro



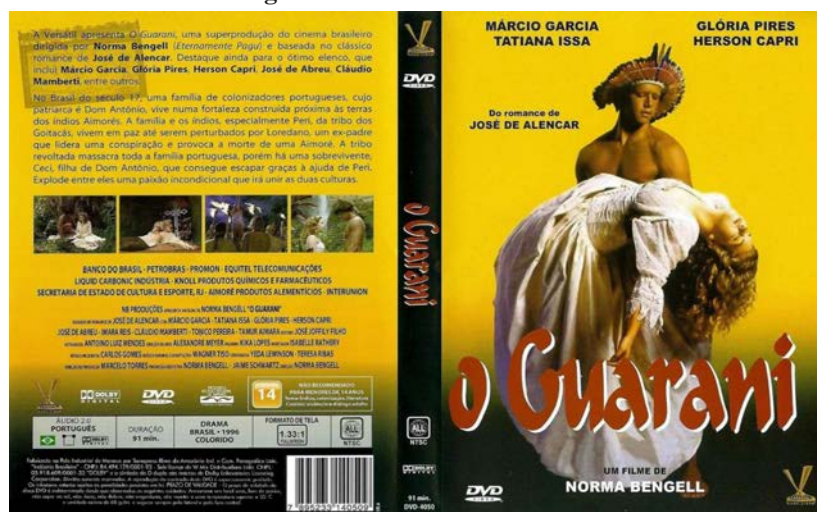
Fonte: <https://oglobo.globo.com/cultura/revista-da-tv/filme-ultimo-dos-moicanos-vai-virar-serie-da-fox-8837985>)

CENA 4: A MORTE DO ÚLTIMO DOS MOICANOS

Após o combate entre os Hurons e os ingleses, resultando na morte do General Munro por Magua, os Moicanos buscam fugir com Alice e Cora, porém são alcançados pelos Hurons e se inicia um acirrada luta entre estes dois grupos, que termina com a morte de Unca pelas mãos de Magua. O último dos moicanos morre ao tentar salvar a filha de um de seus conquistadores: o General britânico Munro. Ao assistir o assassinato de seu filho Chingachgook é tomado por uma ira profunda e promove um massacre junto aos guerreiros Hurons assassinando Magua. Neste sentido vale destacar que Chingachgook é tomado pelo mesmo desejo de vingança de Magua, pois, assim como o General Munro exterminou a “semente” de Magua, este último também exterminou a “semente” de Chingachgook. Porém, a violência do Moicano é quase que santa, é justificada aos olhos do espectador, enquanto que o drama de Magua não nos desperta nenhuma empatia: o movimento pendular se apresenta com toda força nesta cena.

ANÁLISE DAS CENAS DO FILME “O GUARANI”

Figura 07 – Filme “O Guarani”



Fonte: ([https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Guarani_\(1996\)#/media/Ficheiro:O_Guarani_\(1996\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Guarani_(1996)#/media/Ficheiro:O_Guarani_(1996).jpg))

Nesta obra de Norma Bengell lançado em 1996, inspirado a partir do clássico livro homônimo de José de Alencar, trabalharemos quatro momentos pedagógicos em relação ao imaginário pendular do indígena, que se dá em especial na relação entre o Guarani e os Aimorés. Vale destacar que o romance que inspira o filme, é um texto fundador da literatura indianista no Brasil, que no século XIX buscava uma refundação da identidade nacional. Pois, não éramos mais colônia de Portugal e urgia construir uma nova identidade nacional, e, neste momento o indígena apareceu quase que de forma natural como símbolo desta nova brasilidade.

A corrente indianista foi à saída literária possível na sociedade brasileira do século XIX constituída predominantemente de senhores escravocratas que pretendiam imitar valores e adotar padrões, cantar ou descrever belezas naturais ou virtudes do indígena era, ao mesmo tempo, realizar a consagração do que era nosso, sem ferir as normas da classe dominante, sem contestar a dominação.

O filme “O Guarani” é descrito desta forma no objetivo resumo de Marcondes Torres:

Baseando-se nas características da primeira geração do Romantismo no Brasil José de Alencar elaborou várias obras literárias de cunho indianista, nas quais o índio assume o papel principal da narrativa, ou seja, o protagonista. De fato, a obra *O Guarani* é um dos romances do autor que reúne boa parte destas características. Entre as quais vale destacar o nacionalismo exacerbado e ufanista e a valorização da cultura brasileira, inclusive os costumes e a cultura indígena. Na obra em questão José de Alencar debruça-se sobre a personalidade do índio brasileiro, o qual era visto e comparado com um ser perfeito e sem defeitos. Em primeiro plano se destaca o amor despertado entre a jovem Cecília e o índio Peri, um Guarani que pertencia à tribo dos Goitacás. Peri um índio forte e bom tornou-se amigo de Cecília e do pai da moça, o fidalgo português Dom Antônio, logo após salvá-la de uma pedra que rolava em sua direção, conquistando assim a confiança do fidalgo. Cecília morava em uma casa localizada no alto de um rochedo juntamente com a sua família e com os aventureiros de seu pai. A casa foi estrategicamente construída ao redor de precipícios para evitar ataques inimigos. Álvaro chefe dos aventureiros, inicialmente apaixona-se por Cecília, mas logo depois descobre que está apaixonado pela prima que na verdade era irmã de Cecília, ou seja, Isabel. Certo dia o irmão de Cecília, Dom Diogo, acerta acidentalmente um tiro em uma das índias da tribo aimorés, tribo esta muito violenta que vivia nos modos primitivos do canibalismo. Por vingança os aimorés atacam os aventureiros e a família de Dom Antônio. No entanto, o índio Peri sempre se sacrificava para satisfazer as vontades de Cecília, e lutou juntamente com os novos amigos para livrá-los dos ataques inimigos. Peri foge com Cecília em uma canoa para longe e veem a casa sendo destruída e em seguida explodindo; matando todos que ali se encontravam, sobretudo, a família de Cecília. Durante a fuga ambos enfrentam uma enorme enchente, na qual Peri salva a amada sobre uma palmeira. Cecília percebe que ama Peri e levados pelas águas da enchente se beijam e somem no horizonte (TORRES, 2020).

É de se notar no próprio resumo disponibilizado neste site especializado em pesquisas escolares o movimento pendular se encontra destacado nos adjetivos utilizados para definir o Guarani em relação os Aimorés. O Guarani é o indígena “bom” e “apaixonado” pela colonizadora Ceci, já os Aimorés são “primitivos canibais” movidos pela “vingança”. Vale destacar que a temática da colonização e da guerra contra os povos da terra, sequer aparecem neste resumo, tudo se resume a paixões de lado a lado. Uma guerra entre o bem e o mal, entre o “bom” e o “mau” selvagem.

Selecionamos as seguintes cenas para a análise: 1. *Apresentação do Peri e seu encontro com a Ceci*; 2. *Peri alerta contra traição dos portugueses*; 3. *Os vis Aimorés*; 4. *A conversão de Peri*.

CENA 1. APRESENTAÇÃO DO PERI E SEU ENCONTRO COM A CECI

Logo nas primeiras cenas a oposição entre os dois povos indígenas e suas intenções em relação aos portugueses se tornam evidentes – de um lado o Guarani, na figura doce de Peri interpretado por Marcio Garcia e do outro os traiçoeiros e canibais Aimorés. Um, aliado e amigo dos portugueses e apaixonado pela Ceci, os demais inimigos irremediáveis dos colonizadores. Nas cenas iniciais o personagem de Marcio Garcia é apresentado de forma idílica como que saído do ventre da mãe natureza, quanto aos Aimorés o público os conhece apenas por meio de narrativas assustadoras dos portugueses, onde são “canibais” e “vingativos”.

Figura 08 – Apresentação de Peri e seu encontro com Ceci



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=O9h90LXIsoU>

CENA 2. PERI ALERTA CONTRA TRAIÇÃO DOS PORTUGUESES

Neste momento da narrativa, a família de Dom Antonio é alertada por Peri de que um grupo de portugueses está se amotinando para assassina-lo e roubar toda a riqueza da família assim como a própria Ceci, alvo da ambição de um dos amotinados. Assim como em “Dança com Lobos” e “O Último dos Moicanos”, a única vez que Peri (o indígena) se coloca contra os não-indígenas é justamente para proteger os portugueses da traição de Loredano, um colonizador italiano de nome “não português” como fica claro nos diálogos dos demais personagens. E nesta cena talvez tenhamos a fala mais emblemática do filme, quando Peri em conversa sobre honra e compromisso com o português Alvaro afirma que: “Se Peri tivesse nascido aqui, lhe chamaria de irmão!”, revelando uma profunda identidade com a ética e o heroísmo dos colonos europeus, como uma fusão entre os códigos morais entre estes dois povos.

Figura 09 – Peri alerta contra a traição dos portugueses



Fonte: (<https://www.youtube.com/watch?v=GtpGeeAEhN4>)

CENA 03 – OS VIS AIMORÉS

Nesta cena, finalmente nos apresentam os temidos Aimores, que ao tudo indica que são figurantes dos povos do Xingu pela vestimenta e pintura. O que chama a atenção nesta cena é que ao contrário da indumentária do Peri, que alterna entre simpáticas penas e camisas de algodão (dando uma aparência europeizada ao Guarani) os ditos Aimorés estão pintados para a guerra, ferozes e ameaçadores, com diversos colares de dentes de animais, o que dá um ar de “primitivismo” e violência em contraposição ao “bom selvagem”. Novamente aqui se apresenta de forma pedagógica o movimento pendular já descrito por La Plantine, de um lado os indígenas aliados a colonização e de outro povos “silvícolas” a margem de qualquer projeto civilizatório possível.

CENA 4. A CONVERSÃO DE PERI

Na apoteose final, quando a fortaleza já está em ruínas devido as ondas de ataques dos Aimorés e uma imensa bandeira portuguesa em chamas simboliza a derrocada iminente, Peri se converte ao cristianismo para ter a honra e o direito de salvar Ceci. Segue este diálogo entre fidalgo Dom Alvaro e indígena Peri: “(Dom Alvaro) – Se fosse cristão confiaria a você a salvação de minha filha! (Peri) – Peri quer ser cristão! (D. Alvaro) – A nossa religião permite que na hora extrema qualquer homem possa dar o batismo! Ajoelhe-se! Seja cristão, dou-lhe meu nome!”. E desta forma se consuma a transmutação do indígena Peri na versão colonizada do “bom selvagem” em seu último esforço de salvar a branca Ceci da sanha dos Aimorés. Ao final desta cena já se ouvem no quarto de Dom Alvaro os terríveis gritos vitoriosos dos invasores. Peri apenas tem tempo de carregar o corpo

adormecido de Ceci para fora da fortaleza. Após fugirem da fortaleza em chamas, Peri e Ceci, seus únicos sobreviventes, caminham mansamente de mãos dadas pela mata até serem engolidos pela floresta. Ao final a descendência portuguesa se mescla ao indígena redimido e colonizado.

O MOVIMENTO PENDULAR NOS FILMES

Figura 10 – “O último dos Moicanos” e “Dança com Lobos”



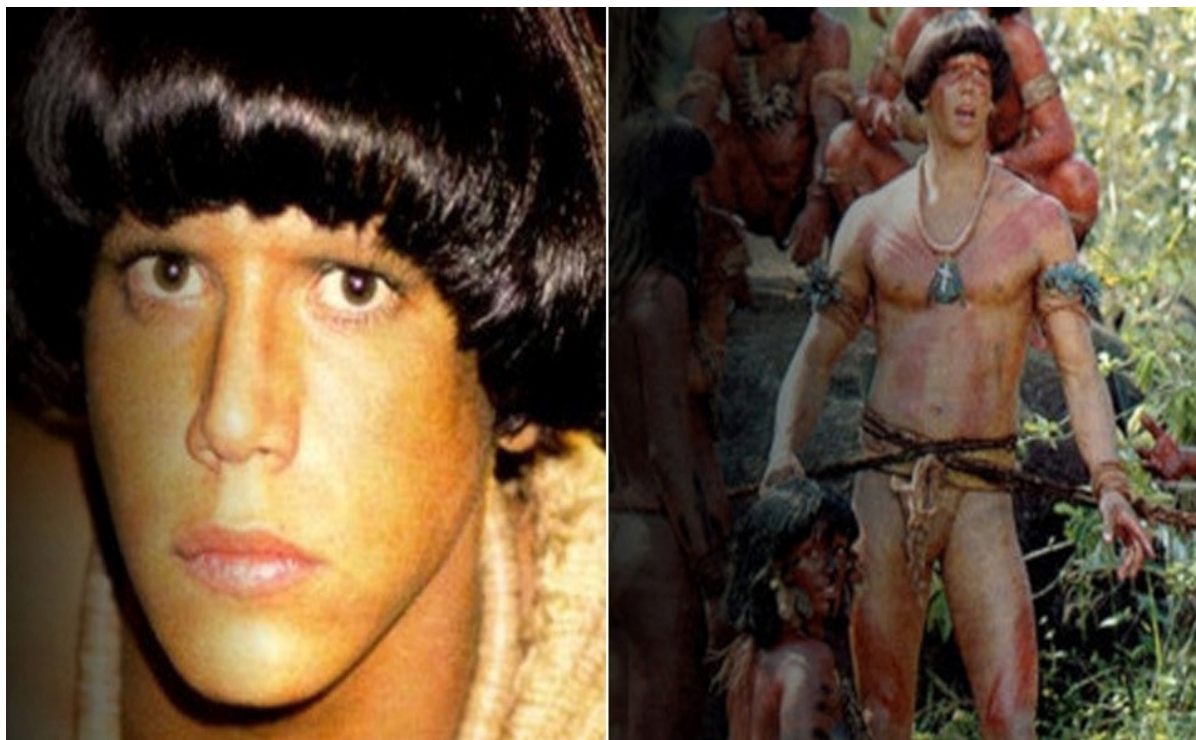
Fonte: (<https://newsmaven.io/indiancountrytoday/archive/dances-with-wolves-25-years-later-has-hollywood-improved-on-its-portrayal-hPBjxobL1kKyoddYPoTXnw>)

Os três filmes, cada qual ao seu modo, constroem o conceito do “bom selvagem” a partir dos indígenas que se encontram ao lado e em defesa dos colonizadores, em evidente contraposição aos que lutam contra as hordas europeias – luta e resistência que é camuflada por dramas pessoais e travestida de “vingança”. Em todos os filmes analisados encontramos a representação do “mau” e do “bom” selvagem, como descreve La Plantine: seja na indumentária, nos gestos doces ou rudes, nas atitudes nobres ou inexplicavelmente violentas.

Não é por coincidência que a figura do “mau selvagem” nos dois filmes americanos é representado pelo mesmo ator cherokee, Wes Studi. E no brasileiro “O Guarani” o ator que representa Peri, este emblemático personagem do romantismo brasileiro, nos parece ter saído das novelas nacionais.

Vale destacar que os três filmes possuem seus pares românticos. Ainda que nos filmes americanos o par romântico curiosamente se inverta. No “Ultimo dos Moicanos” ele acontece entre um não-indio adotado pelos Moicanos e uma inglesa (Nathaniel e Cora), justamente oposto de “Dança com Lobos”, quando a não indígena sequestrada pelo Sioux se apaixona Tenente Dunbar, entretanto, é de notar que aparentemente na filmografia de Hollywood não cabem relações interétnicas. Pois, apesar de Cora/Nathaniel e Dunbar/Christine permanecerem juntos o mesmo não se dá com Uncan e Alice.

Figura 11 – O ator Márcio Garcia em “O Guarani”



Fonte: (<https://noticias.bol.uol.com.br/fotos/entretenimento/2013/04/19/dia-do-indio---relembre-os-personagens-indigenas-que-marcaram-a-ficcao.htm#fotoNav=5>)

Figura 12 – Christine e John Dunbar em “Dança com Lobos”



Fonte: (http://www.autobahn.com.br/filmes/danca_com_lobos.html)

O fato de em ambos os filmes existir uma pessoa adotada pelos indígenas é bastante curiosa e mostra a pretensa bondade deste “bom selvagem” que acolhe os homens e mulheres não-índias como membro seu grupo mesmo sendo oriundo de uma sociedade colonizadora e teoricamente inimiga.

Neste sentido na película nacional “O Guarani” é um pouco mais ousada, pois o casal Peri e Ceci, ainda que permeado por uma relação platônica e quase sublime, tem um final mais esperançoso, pois driblam a morte seguem juntos rumo a um esperançoso desconhecido.

Enfim, é indiscutível que em todos estes filmes o chamado movimento pendular descrito por La Plantine é evidente e didático, nos quais a representação do “bom e mau selvagem” perpassa pela colaboração e aceitação dos colonos europeus pelos personagens indígenas, sendo esta representação mais intensa ou não de acordo com a violência que se resiste ou na complacência e tolerância em relação ao invasor.

Estas narrativas imagéticas, ainda que não sejam recentes, comprovam que este tipo de imaginário preconceituoso, fruto de uma visão histórica descontextualizada e colonizada segue ativo, cabendo a nós o duro trabalho de desconstruí-lo e combatê-lo tanto no senso comum quanto nas expressões artísticas mais elaboradas, como o cinema.

Enfim na atual conjuntura política nacional, onde os povos indígenas são ameaçados pelo mais profundo preconceito – parte oriundo do próprio governo federal – que chega a afirmar que os indígenas são atraso ao progresso e que apenas alcançarão o *status* da humanidade se assemelharem-se a nós, se faz fundamental este debate. Um debate **não apenas** em defesa dos povos indígenas e de seus direitos, mas em defesa própria humanidade com toda sua riqueza e diversidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Jose de. **O Guarani**. Ed. LP&M, São Paulo, 2007.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Aprendizes da Fotografia**. Disponível em: < <http://djweb.com.br/historia/aprendizes/aprendizes.html>> Acesso em: 18 ago. 2018.

COLOMBO, Cristovão. **Diários da Descoberta da América**. Ed. LP&M, São Paulo; 1989.

DIAS, Gonçalves. **I-Juca Pirama**. Ed. LP&M, São Paulo; 2004.

GIROUX, Henry A. **Lendo Imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna**. Socialist Review. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Estados Unidos da América, 1993.

LEA, Josep Maria Caparrós; ROSA, Cristina Souza da. **O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de História**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/7.pdf?fbclid=IwAR1i0M82sTnbF3mO6DGBshBDwCr5Azf5Diz4o2PZaZhWXBX7_nkY2Mzc5Uk>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MEIRELLES, Willian Reis. **O cinema na História. O uso do filme como recurso didático no ensino de história**. Londrina. 2004. Disponível em: < http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/7.pdf?fbclid=IwAR1i0M82sTnbF3mO6DGBshBDwCr5Azf5Diz4o2PZaZhWXBX7_nkY2Mzc5Uk>. Acesso em: 28 jun. 2018.

NAYARA em: <<http://dignidadenaocabeaqui.blogspot.com/2012/01/resenha-o-ultimo-dos-moicanos-o-filme.html>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. São Paulo: Campanhia das Letras,1995.

PLANTINE, François La. **Marcos para uma História do Pensamento Antropológico**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

TORRES, Marcondes. Disponível em: <<https://www.ouniversodaleitura.com.br/2016/03/resumo-do-filme-o-guarani-baseado-no.html>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

<https://medium.com/@brunotp/caetano-veloso-um-%C3%ADndio-705f416c03ec>>. Acesso em: 10 set. 2018.

<<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-7653/fotos/detalhe/?cmediafile=21423733>> Acesso em: 17 out. 2018.

Filmografia

DANÇA com Lobos. Direção: Kevin Costner, Produção: Jim Wilson. Estados Unidos: Orion Pictures, 1990.

O GUARANI. Direção: Norma Bengell. Produção: NB Produções. Brasil: Riofilme, 1996.

O ÚLTIMO dos Moicanos. Direção: Michael Mann, Produção: Michael Mann; Hunt Lowry. Estados Unidos: 20th Century Fox, 1992.

Recebido em: 02/02/2020

Aceito em: 26/02/2020

A COMPANHIA CINEMATOGRAFICA VERA CRUZ COMO PARTE CONSTITUINTE DA HISTÓRIA CULTURAL DO BRASIL¹

Edinei Pereira da Silva²

RESUMO: O objetivo deste artigo é trazer a Companhia Cinematográfica Vera Cruz como parte constituinte da História do cinema brasileiro. Dado o recorte temporal priorizado para o presente estudo de caso, que envolve a aproximação da burguesia industrial paulista com essas questões, podemos tratar as temáticas correlacionadas a tais vértices, partindo das intervenções desencadeadas pelos múltiplos grupos ali existentes. O que podemos entender com isso é que houve nessa experiência, além do fato de potencializar a estética das produções mediante um requinte técnico e metodológico do processo, um campo condutor, e, na mesma proporção, propagador de conhecimento: constatou-se que nessa costura de acontecimentos, a fronteira é posta como espaço de interação social, como numa espécie de hibridismo cultural. Durante o levantamento dos dados que fundamentaram esse trabalho, foi possível notar essas evidências. Num curto espaço de tempo, entre 1949 a 1954, suas produções dinamizaram a arte, assim como as tornaram imprescindíveis para suscitar outros desafios, a exemplo dos elementos que alteraram as práticas e relações sociais acerca da cultura, política e economia que vigoravam naquele momento. A suntuosidade com que a História da Companhia foi construída nos revelam uma série de temas presentes naquela conjuntura, assim como expôs os aspectos dissonantes, distópicos e, concomitantemente, importantes, uma vez que seu legado nuança e sedimenta de maneira substancial um capítulo de nossa história cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Companhia Cinematográfica Vera Cruz; Fronteira; História; Política; Cultura.

THE COMPANY CINEMATOGRAPHY VERA CRUZ AS PART CONSTITUENT OF HISTORY CULTURAL OF BRAZIL

ABSTRACT: The objective of this article is bring the Company Cinematography Vera Cruz as part constituent of history of brazilian movie theater. Given away the time cut prioritized to present case study, that involves the approximation of industry bourgeoisie paulista with these questions, we can treat the tematics correlated to such vertices, starting of interventions triggered to a lot of groups existent there. We can understand with that is what had in this experience, beyond the fact of powered up the aesthetics productions through a requinee tecnic and methodologic of process, a conductor camp, and, at the same proportion, spreader of knowledge: it was found in that seam of happenings, that border is put like space of social interaction, as a specie of cultural hybridity. During the data survey wich substantiated this work, was possible to note the evidences. In a short period of time, between 1949 to 1954, their productions stimulated that art, like others became essential to stir up others challenges, an example of elements wich turned social practices and relations about culture, politic and economy that were in force in that moment. The sumptuousness with the company history was build show us some present themes, as well as exposing the dissonant aspects, dystopic and, concomitantly, important, once your legacy nuance and sediments substantially a chapter of our cultural history

KEYWORDS: Vera Cruz Film Company; Border; History; Politics; Culture.

1 O artigo que ora se apresenta é parte da minha Dissertação de Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHS), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) 2019, cujo título é: “Às margens da Margem: o cinema como prática de resistência e os sujeitos deambulantes no filme de Ozualdo Candeias (1967-1970)”, sob a Orientação da professora Dra. Yvone Dias Avelino, e financiada pelo CNPq.

2 Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) 2019. Especialização em História, Sociedade e Cultura, também pela PUC-SP. Graduado em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Fundação Santo André. E-mail: edineipereira29@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No Brasil, a história do cinema não está restrita a um curto recorte de seus acontecimentos, nem se limita a alguns movimentos suscitados pelas correntes cinematográficas, que também são imprescindíveis para a historicização dos fatos. Mas, sim, está em total consonância com tantas outras atividades que para além de suas imagens em movimentos, nos revelam uma dinâmica interna do cotidiano, tanto das pessoas comuns, como, também, das elites e sua relação mais direta e profícua no campo cultural.

Pensar a arte do cinema, suas ações vivificadas em torno da ideia de transformação no campo do conhecimento, sobretudo no Estado de São Paulo, é tomar suas vertentes a partir de algumas conjecturas de cunho comprobatório. Ou seja, a *Companhia Cinematográfica Vera Cruz* é parte integrante da formação cultural, política e social desse país. As relações sociais em torno daquilo que era proposto àquela altura, assim como as experiências dentro de um projeto que alimentavam, instrumentalizavam, preparavam e apontavam para um salto na qualidade de suas produções, nos colocam diante de outras questões de grande importância para a propagação de outros eventos. A saber: o TBC (Teatro Brasileiro de Comédia), Teatro de Arena, CPC (Centro Popular de Cultura), Cinema Novo e Cinema Marginal (GARCIA, 2004).

A proposta dessas reflexões, em alguns momentos, também dialoga com a trajetória do Cinema Marginal, pra sermos mais precisos, com o pensamento do cineasta paulista Ozualdo Candeias, por se tratar, entre outras coisas, de um diretor formado no MASP, e com passagem pela Companhia: foi assistente de câmera. Isso mostra que o cinema, de certa forma, está entrelaçado a outras formas, modos, expressões e linguagens multifacetadas.

Essa relação, que pode ser estendida a tantos outros sujeitos, que também ajudaram a tecer essa narrativa, foi alicerçada na *Fronteira*, conceito concebido nesse estudo para denotar as delimitações de uma área construída a partir das relações e aquisições de conhecimentos. Mesmo tendo como escopo, no presente artigo, a mencionada Companhia e suas elucubrações, coloco os diversos personagens como sujeitos históricos das transformações.

Em virtude desses e outros apontamentos, é possível dizer que a *Vera Cruz* não foi somente a tentativa de consolidação de um cinema inovador e industrial, mas, sim, serviu de base para outras produções fílmicas, principalmente as que se valeram de suas inconsistências, mas também de seus pontos positivos. A cultura pulsou nas artérias das fronteiras, e sua vida ganhou novas formas nos anos que se seguiram.

COMPANHIA CINEMATOGRAFICA VERA CRUZ: EXPERIÊNCIA DE UM CINEMA PAULISTA

A relação das experiências desenvolvidas pela Vera Cruz, que teve seu início no fim da década de 1940, com as novas tentativas de produções no campo do cinema, assim como também, de alguma forma, influenciou outras correntes nos anos seguintes, como o próprio *Cinema Novo*, e, sobretudo o *Cinema Marginal*, que dimensionaram, e estiveram intrinsecamente relacionados com a vida de vários artistas, a exemplo do cineasta Ozualdo Candeias, que por dois longos anos esteve num curso promovido pelo MASP (Museu de Arte de São Paulo), e que logo após exerceu a função de auxiliar de câmera no mencionado Centro Cinematográfico.

A Vera Cruz não só compôs a história da vida cultural do cinema, mas sua influência pôde ser notada também em outros campos: como o Teatro, Museus, Jornais, e outros segmentos que emergiram posteriormente.

O desafio pautado em torno de uma cultura industrializada, para potencializar e elevar o nível das produções do momento é parte imprescindível da História do Brasil, pois é carregada de controversas. Sua estética despertou elogios, mas também críticas.

Sob o prisma do desenvolvimento técnico e as normatizações que se deram nesse período, podemos notar um panorama que vai se consolidar doravante como práticas que vão preparar o terreno para outras tentativas de manifestação artística: isso fica perceptível nos anos seguintes com as formações de centros culturais.

Dito isso, procurei analisar sob a luz de algumas fontes, assim como, também, de algumas obras já escritas acerca do tema, questões que pudessem subsidiar este artigo. E apontar algumas questões essenciais na costura desses acontecimentos. Entretanto, para além das questões técnicas aqui descritas, faz-se importante notar que as práticas sociais presentes naquele momento são preponderantes para o resultado daquilo que envolvem tais acontecimentos no campo da arte. Ou seja, as relações que envolvem e estão em torno do objetivo de desenvolver o cinema como algo a ser pensado a partir daquilo que almejava a burguesia, e que também passam por um ponto que norteou os caminhos de tantas outras formulações acerca do significado de confeccionar produções voltadas para o mercado, típica de uma cultura industrializada.

Com isso, o desafio de problematizar os “*espaços fronteiros*” está colocado aqui, de forma metafórica, como um escambo de experiências desencadeadas por meio das constantes negociações, como da apropriação do que lhe foi fornecido, assim como aquilo que forneceu. Posto como uma circularidade de ideias. Pois a lógica que permeia a Vera Cruz é uma constante luta, tanto das pessoas que estão inseridas diretamente no projeto, como para os que irão desencadear fortes críticas para o modelo de produção.

Considero de suma importância a relação desse período, o que perpassa a consolidação da Vera Cruz, com os aspectos culturais, políticos e econômicos que se encontra a burguesia industrial paulista, uma vez que sua influência, dado os acontecimentos daquela conjuntura, já não é mais a

mesma. Ou seja, com a ascensão de Getúlio Dorneles Vargas à presidência em 1930, o que tornou parte dessa classe vulnerável, se pensarmos pela ótica do status que sustentavam naquele momento. Além de trazer à tona os vários sentidos que estiveram em consonância com o período que antecedeu o recorte temporal proposto neste trabalho, faz-necessário uma leitura dessas acepções, de modo a costurar uma série de questões imprescindíveis para melhor entender seu transcurso.

Há que se notar, a partir de agora, que a trilha que compõe a história do cinema, como já mencionado neste trabalho, não acontece de maneira estanque e linear, nem alheio aos acontecimentos sociais, políticos, culturais e econômicos. Isso se justifica naquilo que *Walter Benjamin* chama de uma “obra de arte reprodutível” (BENJAMIN, 2012). O que nos remete à ideia de movimento, vicissitudes e frutos de tensões sociais de várias ordens.

Nessa costura de acontecimentos, os grupos se apropriam da arte, de maneira diversificada, uns para o exercício e difusão das obras, outros para fazer desta uma forma de domínio, até mesmo aqueles que visam exclusivamente o lucro, como ficou claro na proposta levantada pelos idealizadores da Vera Cruz. Também há que se perceber que, em meio às considerações iniciais aqui propostas, a conjuntura em que essas manifestações artísticas são usadas e como seus propósitos são pensados visando um determinado fim.

A história do cinema, principalmente o cinema de São Paulo, ficaria incompleta, com uma lacuna quase que irreparável, acredito, sem o resgate dos pontos que nortearam sua construção a partir das tramas desencadeadas pelas incessantes tentativas de alguns industriais que àquela altura se colocaram como amantes da arte, ou pelo menos a buscaram, como forma de se reestabelecer no poder mediante fortes investidas.

Podemos afirmar, entre outras coisas, que essa burguesia que antecedeu as décadas de 1950, 1960 e 1970, foi importante para tantas outras formas de expressões no campo cinematográfico. Todavia, mesmo que conduzindo seus anseios para aquilo que desejavam, não podemos deixar de apontar sua relevância, e nem deixar de entender a dinâmica que envolveu seus passos, que de certa maneira reverberou pelos anos posteriores.

Outro fator importante a ser considerado nessa esteira de acontecimentos, é que dado o momento que antecede a origem da busca pela consolidação dessa cultura, o mundo ainda vivia as tensões do Pós-Guerra. Alguns países se encontravam em total desagregação, outros tentando se reconstruir. Havia um descompasso profundo. E algumas pessoas viam no Brasil uma oportunidade para o recomeço, ou como uma fuga necessária, uma vez que as incertezas da nação de origem lhes causavam temor.

A imigração era um fator que estava na ordem do dia e, numa certa medida, reconfigurava os ciclos que dinamizavam as discussões acerca de temas ainda muitos distantes para os habitantes desse país. Fato que veio contribuir para as trocas de experiências, como, por exemplo: a Itália já

conhecia as técnicas empregadas pelo *Neorealismo Italiano*, e a França, a *Nouvelle Vague*.³ E assim se evidenciavam as circularidades de ideias, de pessoas e de projetos. Em suma, de reconstrução, de um recomeço. Tanto para os daqui, brasileiros, como para os estrangeiros.

Francisco Matarazzo Sobrinho é parte indissociável desse processo. De família tradicional, Industrial e amante da arte, convida o engenheiro italiano Franco Zampari para gerir suas fábricas aqui no Brasil. Este aceita a proposta, e traz nas malas seu conhecimento no âmbito da indústria, assim como o gosto e hábito de viver de forma intensa a arte. Num curto espaço de tempo logo fica muito rico também. Ambos têm contato com alguns espetáculos artísticos brasileiros e europeus, assim como usufruem dessas benesses.

É muito importante salientar que a relação que essa classe teve com o processo de mudanças no campo econômico e político remontam alguns anos, principalmente quando sua hegemonia é posta em xeque, o que acaba por mudar de patamar, assim como sua relação com o Estado sofrem algumas mudanças, como aqui já mencionado. Ou seja, não possuem mais a mesma influência de outrora, se pensarmos nas alterações políticas após a década de 1930, quando da chegada de Vargas ao poder.

Esses acontecimentos são primordiais para que possamos compreender o cinema além de seu sentido técnico e/ou estético. Pois, como nos aponta Roger Chartier, para que possamos elucidar os fatos que se desenvolvem numa dada sociedade, faz-se necessário, a priori, fazer uma leitura de suas práticas sociais, de modo que fiquem evidentes as conexões e representações em torno do seu real sentido (CHARTIER. 1988). Ler a Vera Cruz pressupõe, primeiramente, enxergar nas entrelinhas os pontos convergentes, mas, também, os divergentes que fizeram parte de sua formação. E compreender as metamorfoses de seu entorno.

Maria Rita Galvão nos alerta para dois pontos que levaram a burguesia paulista naquele momento a se reinventar diante da tentativa de captação cultural. E que, portanto, nos evidencia o seguinte cenário:

Até 30, o predomínio paulista de São Paulo é ele próprio reflexo de uma burguesia realmente vigorosa. Em 1930, há a derrota política de São Paulo; em 1932, a derrota militar. Durante os anos que se seguem, começam a se manifestar os sintomas da perda de vigor da burguesia paulista [...] a burguesia brasileira nesse momento já não é suficientemente forte para arcar com a responsabilidade dos grandes empreendimentos de base necessária à concretização do futuro 'milagre econômico'. Contrariando a aparência de poder que a pujança exterior indicava, a burguesia não estava qualificada para responder ao novo desafio, e à crescente complexidade tecnológica [...] (GALVÃO, 1981, p. 18).

3 Ambas as correntes cinematográficas foram referências estéticas a partir da década de 1960, aqui no Brasil. Uma de suas premissas era de priorizar as gravações em locais abertos, pois acreditavam que as cenas captariam aquilo que almejam que era os aspectos reais do cotidiano que estava no entorno. Nos filmes do Cinema Novo e, posteriormente no Cinema Marginal, é possível constatar essas afirmações. No filme *A Margem* (1967), por exemplo, os sujeitos se deslocam das margens do Rio Tietê para o centro da cidade, evidenciando, dessa forma, uma cidade distópica. Mais informações sobre a *Nouvelle Vague* francesa o *Neorealismo italiano*, Ver: BAZAN, André. *O que é cinema?* São Paulo: Ubu, 2018.

Então, tem-se com isso que a burguesia paulista perde poder ao longo desse processo, o que desperta na mesma proporção o desejo de buscar sua reinvenção, por outro viés que não seja somente o do poderio econômico, mesmo que para tal feito seja necessário o uso de tal requisito, como o assentado em suas indústrias. Entretanto, passa a ver na arte a possibilidade de se consolidar como grupo que possa se apresentar para a sociedade estruturada pela via econômica, mesmo que de maneira diferente. Reestabelecer sua posição diante daquele cenário é o que norteia a trama em torno da incessante busca de uma consolidação cultural brasileira nos moldes pensados por essa classe.

Nessa perspectiva, fica perceptível que a elite mencionada tem como propósito tecer novas linhas que a conduza para outro nível, ou pelo menos restabeleça parte de sua hegemonia e prestígio, mesmo que de forma a impor uma visão de mundo através da arte.

Diante dessas questões, e parte embrionária desse processo, surge então o TBC (Teatro Brasileiro de Comédia), resultado de uma série de grupos mambembes, mas que paulatinamente se unem ao plano desencadeado pelo desejo de Franco Zampari, amante do teatro desde a época em que morava na Europa, e que já àquela altura incentiva os grupos amadores. Zampari foi uma espécie de mecenas. Dentre esses grupos, que de certa forma serão um divisor de águas para o teatro amador, está *Os Comediantes*, que já se destacavam com suas belíssimas apresentações.

Esse momento consistiu, também, na construção de um espaço para que os vários grupos pudessem ter um local para a realização de suas apresentações, uma vez que o Teatro Municipal e o Teatro Boa Vista foram inviabilizados, pois estavam em reforma, e/ou foram fechados. A arte encontrava-se diante de uma série de problemas.

Embora não se possa negar que houve pontos positivos na relação da burguesia com o teatro amador, que passou ao semiprofissionalismo e, na sequência, para o profissionalismo, criando um vínculo com os atores e dando para eles condições, como um local para atuação. Senti falta nos artigos, assim como nos livros pesquisados, de uma análise mais profunda sobre a relação do público com essa forma de espetáculo. Ou seja, fica perceptível que houve seletividade ao se pensar a cultura naquela conjuntura, a partir da ótica de um grupo de pessoas que gostavam de viver e respirar os ares dos grandes salões e espetáculos europeus. Isso será reivindicado por alguns grupos mais adiante.

O forte desejo de sobreposição de diferentes momentos é notado pelos embates e competições no campo artístico. Digo isso com base, também, no fato de que o Rio de Janeiro já tinha seus teatros, assim como sua companhia cinematográfica, a *Maristela*, que já despontava àquela altura como referência no meio artístico, mesmo que com suas limitações, se comparada com outras produções estrangeiras, e sendo muito criticada pela qualidade de seus filmes.

A história da Companhia Cinematográfica Vera Cruz está ligada umbilicalmente ao TBC, são indissociáveis, assim como o teatro do cinema, de maneira geral. A aventura pelo teatro colocou para Franco Zampari e Francisco Matarazzo Sobrinho novos desafios, como a ideia de desenvolver,

a partir das expectativas com o sucesso teatral, o mergulho no mundo do cinema. A ideia era, entre outras, competir com alguns filmes estrangeiros, assim como elevar o nível da qualidade do cinema nacional.

Em encontros realizados na mansão de Franco Zampari, decidiu-se que alguns atores, sobretudo aqueles que atuavam no TBC, entre outros que futuramente fariam parte dos planos de encenações, a exemplo de Cacilda Becker, atriz já consagrada, seriam as principais figuras da nova companhia. No começo as gravações foram realizadas em salas disponibilizadas no MASP (Museu de Arte Moderna de São Paulo), mas elas não foram consideradas confortáveis pelo grupo. Diante de tal impasse, Francisco Matarazzo Sobrinho disponibilizou um terreno, em São Bernardo do Campo, região do ABC paulista, para a construção do centro de cinema, onde antes funcionava uma granja, que pertencia à família.

Após algumas reuniões, nasceu em 4 de novembro de 1949 a Companhia Cinematográfica Vera Cruz, hoje mais conhecido como Pavilhão Vera Cruz. Estava sob controle de um grupo composto por: Francisco Matarazzo Sobrinho (como Diretor-presidente); Franco Zampari (como Diretor-vice-presidente); Carlo Zampari, irmão de Franco Zampari (como tesoureiro); e, também, a Rex, empresa que foi convidada para participar da organização, uma vez que já possuía experiência no ramo cinematográfico, e se encarregaria das distribuições das fitas.

Figura 01 - Imagem aérea do dos estúdios da Vera Cruz em São Bernardo do Campo



Fonte: (Projeto Memória Vera Cruz)

A imagem acima (Figura 01) é parte da concretização das intensas e longas reuniões pautadas pelo sonho de tornar factível um projeto audacioso. A estrutura vista de cima dimensiona o poder que as pessoas envolvidas no empreendimento possuíam, ou tentavam retoma-la mediante sua vinculação com a arte.

Como podemos perceber a concentração de forças para a realização desse projeto se deu na mesma proporção que essa classe burguesa paulista buscou para se recompor por meio de várias manifestações artísticas (leia-se museus, teatros, cinema), após certo desprestígio nos turbulentos anos pós-1930.

O imenso espaço ocupado denota o desejo por esse empreendimento, que em meio a um lugar aparentemente inóspito, passou a concentrar os novos passos do projeto naquele momento. Além de atrair toda uma infraestrutura para a região. Pois, muitas empresas que forneciam alguma espécie de serviço para as instalações, criando uma malha de inter-relações, como os restaurantes e bares que acompanharam essa dinâmica, servindo como espaços de socialização e acolhimento dos vários personagens que estariam, de forma direta ou indireta, nessa formulação.

As tramas que envolveram as investidas do grupo, desde o princípio, estão carregadas de contradições. A necessidade de sair na frente das demais produções nacionais pressupunha para seus idealizadores fazer fortes investimentos, como comprando e importando equipamentos novos e contratando pessoas de fora do Brasil para que aqui pudessem formar tecnicamente a mão de obra necessária para a realização dos filmes. Foi aí que tanto estrangeiros, assim como brasileiros, tiveram oportunidade de se apropriar de alguns conhecimentos que posteriormente iriam utilizar em suas produções e cinemas experimentais, como é o caso de Ozualdo Candeias, entre outros.

Quando a Vera Cruz entra em decadência, fato que será tratado mais adiante, vários de seus integrantes migrou para a região de São Paulo conhecida como *Boca do Lixo*⁴, e lá passaram a experimentar uma nova forma de cinema. Aquele concebido pela ideia da liberdade de produção do autor, sem interferências de outras empresas. A linguagem abjeta, a narrativa fragmentada, e os baixos custos para a confecção das obras era característico desse movimento que ficou notabilizado como *Cinema Marginal*.⁵

Em um recorte de jornal encontrado na Cinemateca Brasileira (Fig. 2), é possível suscitar parte da trajetória e obra de Ozualdo Candeias, integrante e precursor da corrente Marginal. Dada a data em que a matéria foi publicada (19/12/1967), coincide com o lançamento de *A Margem*, seu primeiro- longa metragem.

Encontramos algumas informações a respeito da vida de Candeias, mas o que nos interessa nesse momento é captar a relação que ele teve ao longo de seu processo de formação no campo cinematográfico, tendo em vista sua participação no quadro de funcionários da Companhia, como um lugar permeado de integração e incessante troca de experiência.

4 A Boca do Lixo foi o nome da região que abrangeu algumas ruas do bairro da Luz, na cidade de São Paulo. Seu aspecto decrepito, além de ser conhecido como reduto da marginalidade paulistana, fez com que a mídia sensacionalista empregasse nas capas de jornais termos pejorativos ao referir-se aos acontecimentos daquele lugar. Quando a Companhia Cinematográfica Vera Cruz entrou em crise, vários cineastas encontraram nesses espaços uma oportunidade de continuar suas atividades, agora com uma nova proposta. O Bar Soberano, localizado na Rua do Triunfo, foi ponto de encontro e sociabilidade do momento. Ver: APARECIDA, Ângela Teles. *Ozualdo Candeias na boca do lixo: A estética da precariedade no cinema paulistano*. São Paulo: Fapesp, 2012.

5 Para maiores informações acerca desse movimento cinematográfico da década de 1960, Ver: RAMOS. Fernão. *Cinema Marginal (1968/1973): A representação em seu limite*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

Desse modo, é possível apontar que a Vera Cruz, mesmo em meio a todas as suas polêmicas, foi de suma importância, se pensado do ponto de vista técnico, no processo de formação dos cineastas. O que remonta sua construção naquilo que apontamos anteriormente como Fronteira: possibilitando que as culturas interagissem de forma construtiva na troca de conhecimentos.

Figura 02 – Reportagem que aborda a vida de Ozualdo Candeias



Fonte: (Cinematoteca Brasileira / Fonte: Jornal da Tarde-SP, 19 de dezembro de 1967)

Retomando na composição das pessoas que estiveram no cerne do projeto, há ainda outra questão fundamental para a compreensão da Vera Cruz, que foi a contratação de Alberto Cavalcanti, tido no meio cinematográfico como homem de extrema inteligência e, naquele momento, importante para a produção dos filmes, uma vez que seus idealizadores, até então, possuíam somente conhecimento industrial, e eram apenas amantes da arte, sem muito para agregar nos planos que se estruturavam.

Abaixo cito um trecho de um depoimento de Alberto Cavalcanti, que consta na obra de Maria Rita Galvão, em que ele descreve como se deu o primeiro contato com as pessoas que projetavam as instalações da Companhia. O curioso é que foi através de um evento organizado por uma referência da comunicação da época, *Francisco de Assis Chateaubriand*⁶, que a conversa ocorreu. O convite, portanto, segundo o próprio Cavalcanti, aconteceu da seguinte forma:

Em fins de 1949, fui convidado pelo Sr. Assis Chateaubriand para fazer uma série de conferências no Museu de Arte Moderna de São Paulo, aqui chegando em 4 de setembro, como tinha vivido na Europa por 36 anos, só tendo feito nesse tempo uma viagem de três meses ao Rio, resolvi aceitar. Quase no fim de minha estada, fui apresentado aos senhores Franco Zampari, Adolfo Celi, e Ruggero Jacobbi, pelo senhor Francisco Matarazzo Sobrinho. Aqueles senhores (todos os três completamente alheios ao cinema, sob o ponto de vista industrial) convidaram-me para visitar, em São Bernardo do Campo, os terrenos pertencentes ao último, onde planejavam instalar a futura Companhia Cinematográfica Vera Cruz [...]

(GALVÃO, 1981. p. 96).

⁶ Para conhecer mais sobre a História de *Francisco de Assis Chateaubriand*, Ver: MORAIS, Fernando. *Chatô: O Rei do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Diante das afirmações acima, é possível fazer algumas leituras. De fato, a burguesia paulista procurava, por meio dessas expressões, se reinventar, pois os investimentos foram altíssimos. Outro ponto é que o Centro das produções não estava isolado nesse processo de reconstrução, alguns outros elementos estavam ligados ao grupo, como o MASP (Museu de Arte de São Paulo), mencionados por Cavalcanti. Com a ideia de ter um cinema altamente moderno, não se mediram esforços para trazer quem realmente entendia do assunto.

Mesmo diante dos contratempos e sob a desconfiança da crítica da época, em 1950 a Vera Cruz lança seu primeiro filme: *Caiçara*. As reações a respeito do filme, pelo que consta, foram de arrancar suspiros, tamanha audácia e importância que a produção teve. Na linha das menções, falava-se que aquele filme foi considerado um marco do cinema nacional, um cinema de fato “industrial”. Pois dialogava com os anseios daqueles que almejavam uma produção voltada para o mercado.

Após o lançamento do primeiro filme, sob a direção de Adolfo Celi, que Alberto Cavalcanti trouxera consigo, um italiano com renome no mercado cinematográfico, as portas se abriram para outros, como: *Apassionata* (1952); *Sinhá Moça* (1953); *Uma Pulga na Balança* (1953); *Esquina da Ilusão* (1953); *Luz Apagada* (1953); *Candinho* (1954); *É Proibido Beijar* (1954); *O Sobrado* (1956); *Rebelião em Vila Rica* (1957); *Paixão de Gaúcho* (1957); *Estranho Encontro* (1958); *Um Certo Capitão Rodrigo* (1971). Entre outros.

Destaco, entre os filmes mencionados acima, *Candinho* (1954), terceiro e último longa-metragem de *Amâncio Mazzaropi*, sucesso de bilheteria nos anos dourados da Vera Cruz. Mazzaropi era paulista, oriundo de família italiana. Era muito recorrente que seus personagens se debruçassem sobre as características de um caipira, a exemplo do Jeca Tatu. Mas o elemento que podemos tirar desses feitos, também, e que Ozualdo Candeias vai utilizar ao longo dos seus filmes, sobretudo em *A Margem*, é a ideia de deslocamento. Uma movimentação que transcreve uma realidade social não apenas do homem brasileiro. Embora retratasse este, mas as pessoas do mundo, uma vez que o colapso causado pelas duas guerras mundiais nos possibilita fazer essa relação. A imigração, assim como a ideia de deslocamento, foi tema recorrente em suas produções.

Figura 3 - Capa do filme Caiçara, de 1950



Fonte: (Memória Vera Cruz /São Bernardo do Campo S/P)

A figura do caipira, a que Ozualdo também vai recorrer para tecer as teias de suas narrativas, se sustenta pela ideia de movimento, deambulação, mas nos colocam, sobremaneira, frente às tensões que o homem simples e humilde encontrava para sobreviver. Expondo as mazelas sociais de maneira a evidenciar aspectos desafiadores de uma sociedade desigual.

Não pretendo, com isso, fazer nenhuma espécie de comparação entre Mazzaropi e Ozualdo, nem entre seus respectivos filmes, mas expor as linhas que delineiam as temáticas, assim como trazer para o leitor, alguns pontos que possam convergir, respeitando suas temporalidades. Além de situar a atmosfera das práticas que se faziam presentes naquele momento.

As coisas pareciam fluir, mesmo diante de um turbilhão de problemas que iam surgindo aqui e ali. Um desses percalços diz respeito ao tempo em que as cenas eram feitas, ultrapassando aquilo que era comum, segundo os especialistas. Outro fator que podemos caracterizar nesse turbilhão de problemas, foram as constantes desavenças entre a equipe que compunha a linha de frente.

Figura 4 - Capa do filme *Candinho*, de 1954

Fonte: (Memória Vera Cruz / São Bernardo do Campo S/P)

Igualmente, outro ponto determinante para a derrocada da Vera Cruz foram os gastos excessivos para a realização das filmagens, a exemplo dos equipamentos, dos atores e até mesmo dos cenários. Isso significa dizer que, quanto mais as cenas demorassem a serem realizadas, mais dinheiro se gastaria. Fato que se tornou corriqueiro cotidianamente. Juntando-se a isso, o retorno financeiro não cobria o que foi investido para a consumação da obra.

Em síntese, o declínio da Vera Cruz se deu por uma somatória de fatores. A tentativa daquela burguesia industrial de se restabelecer em meio às transformações no âmbito econômico, também não obteve êxito no campo cultural. Em 1954, seu fim foi decretado, em meio a acusações e desentendimentos. Hoje, o que restou da companhia é conhecido como *Pavilhão Vera Cruz*, e está sob a administração da prefeitura de São Bernardo do Campo. Seu espaço é constantemente disponibilizado para eventos e exposições.

A herança da Vera Cruz pode ser compreendida se levarmos em consideração os movimentos cinematográficos que eclodem num momento posterior ao seu. Historicizar seus feitos é suscitar o que de importante a arte pôde nos fornecer como elemento norteador numa conjuntura tensa, mas ao mesmo tempo altamente produtiva, como os proporcionados pelos espaços fronteiriços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu intento ao longo do artigo foi tecer uma análise do cinema por um caminho que não estivesse restrito e sustentado somente pelas questões estéticas, ou mesmo de seu aparato técnico: como a elaboração da fotografia, som, e outras ferramentas que o acompanhavam, etc. Para além

dessas questões, que também são essenciais para uma observação mais apurada dessa arte, procurei me deter, na sua grande parte, nas relações que permearam e viabilizaram a existência de um momento que se tornou primordial para a História do Cinema no Brasil.

O desafio de fazer uma leitura histórica acerca de um projeto elaborado pela burguesia industrial para tratar a Arte como um mecanismo que pudesse estruturar sua posição àquela altura, passa pela compreensão das práticas sociais elaboradas pelos vários grupos que de certo modo se apropriaram das múltiplas ferramentas aí desenvolvidas.

Nesse tecido social composto por várias atividades no campo cultural, a Vera Cruz é, para historiadores e estudiosos do cinema, assim como, também, para tantas outras áreas do conhecimento, imprescindível. Pois evidencia o momento sociocultural que marcou aquela época. Além disso, se refere a uma constituição dos traços que dinamizaram um período importante de nosso país. Os elementos suscitados através dessas evidências tem o peso de um documento que nos revela um período tenso e dinâmico, e da mesma maneira, essencial na compreensão de um momento ímpar na construção substanciosa das práticas dinamizadoras que sedimentou aquela conjuntura.

Em síntese, o presente estudo não esgota as inúmeras informações acerca da Vera Cruz, apenas tem o caráter de provocar mais interesses que possam suscitar mais análises e estudos, de forma que sua importância não caia no porão do esquecimento. Historicizar seus fatos, é manter vivo o cinema, a cidade e os sujeitos que de alguma forma constituíram a arte que posteriormente iriam emergir trajados de luta diante de um sistema perverso e voraz.

REFERÊNCIAS

APARECIDA, Ângela Teles. **Ozualdo Candeias na boca do lixo: a estética da precariedade no cinema paulistano**. São Paulo: Fapesp, 2012.

BAZAN, André. **O que é cinema?** São Paulo: Ubu, 2018.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. vol. I. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2015.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

GALVÃO, Maria Rita. **Burguesia e cinema: o caso da Vera Cruz**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, p. 18.

GARCIA, Miliandre. A questão da cultura popular: as políticas culturais do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). In: **Revista Brasileira de História**. v. 24, n° 47. p. 127-162- 2004.

Recebido em: 02/02/2020

Aceito em: 17/03/2020

CINEMA BRASILEIRO E PINTURA: HIPERMIDIALIDADE E NARRAÇÃO EM O ENFERMEIRO (1999) DE MAURO FARIAS

Acir Dias da Silva¹

RESUMO: Os diálogos entre filme, conto e tela sempre nos permitem caminhar pela multiplicidade de elementos que convidam o nosso olhar e memória à reflexão. O presente artigo busca compreender as intersecções dos dizeres artísticos e a construção de signos imagéticos na Pintura e no Cinema. Para isso, pautaremos-nos em uma leitura crítico-analítica do filme *O Enfermeiro* (1999), de Mauro Farias, baseada em obra literária de mesmo nome, de Machado de Assis. A investigação da construção das personagens a partir dos signos imagéticos no cinema servirá de base para um posterior levantamento iconográfico de signos representativos das figuras do “velho” e do “enfermeiro” e sua construção, encontradas também nas obras de Caravaggio e Rembrandt.

PALAVRAS-CHAVE: Pintura; Cinema; Machado de Assis.

BRAZILIAN CINEMA AND PAINTING: HYPERMEDIALITY AND NARRATIVE IN “O ENFERMEIRO” (1999) BY MAURO FARIAS

ABSTRACT: The dialogues among film, tales and screen have always allowed us to walk through the multiplicity of elements that invite our gaze and memory to think about them. Thus, this paper aims at perceiving the intersections of artistic sayings and the construction of imagery signs in Painting and Cinema. Therefore, we will be guided by a critical-analytical reading of the film “*O Enfermeiro*” (1999), written by Mauro Farias, based on a literary work of the same name, by Machado de Assis. The investigation concerning characters’ creation from imagnetic signs in cinema will serve as a basis for a future iconographic survey of signs representing the images of the “old man” and the “nurse” and their construction, which can also be observed Caravaggio and Rembrandt masterpieces.

KEYWORDS: Painting; Cinema; Machado de Assis.

¹ Professor associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e professor do Programa de Pós-Graduação Letras: Linguagem e Sociedade. E-mail: acirdias@yahoo.com.br

O presente estudo visa encarar o cinema como artefato histórico que se utiliza da literatura e de outras artes, como a pintura, para transformar as relações culturais. Neste sentido, é importante percebê-lo como simulação da perspectiva que, de acordo com Almeida (1999, p. 141), “como uma virtude artística e científica, governa a educação visual contemporânea e, em estética e política, reconstrói, à sua maneira, a história de homens e sociedades”. Contos e filmes são as perspectivas do escritor através da câmera do cineasta.

E em se tratando de construção de homens e sociedades, nada mais justo do que se pensar em Literatura. E quando se pensa em Literatura, Machado de Assis, um dos expoentes da Literatura Brasileira, foi um escritor peculiar que, com ironia fina e agudeza de percepção, engendrou enredos e análises psicológicas famosas na história da nossa Literatura.

A originalidade do seu estilo pode ser percebida no conto *O Enfermeiro*, publicado em 1896, no livro *Várias Histórias*. Conto este que, interpretado pelo cineasta Mauro Farias, em 1999, deu origem a um filme de mesmo nome. Apesar de homônimos, no entanto, é a distinção entre as duas linguagens, que propõem as diferentes perspectivas com que encaram a temática cineasta e o escritor.

No conto, o enredo quase perde a importância para a forma de descrever de Machado de Assis. Há uma ênfase na forma e na análise psicológica das personagens, que são essencialmente descritivas (...). A personagem de Procópio, o enfermeiro, por exemplo, desde o começo da narrativa literária, mantém-se como narrador-personagem, mantendo-se como focalizador das ações, ao passo que na narrativa fílmica, não há como deixar à vista somente a perspectiva de Procópio, já que outros personagens são inseridos na trama para dar vida ao enredo, como o vigário, o médico, o tabelião, os escravos - personagens esses que são somente citados no decorrer do conto como componentes do personagem “sociedade”. Ao passo que, no conto trava-se um conflito Procópio x Coronel Felisberto/ Enfermeiro x Velho, no curta-metragem quase constrói-se um conflito Procópio x Coronel Felisberto x Sociedade (DIAS; FANK, 2008, p. 5).

O conto, substancialmente descritivo, narrado pela personagem de Procópio, carrega nas suas descrições a perspectiva dessa personagem, que constrói e reconstrói a imagem do velho Coronel Felisberto, assim como constrói e reconstrói também a sociedade que o entorna e que, ao final do enredo, parece julgá-lo. O cineasta, ao ler o conto em seu filme, subverte a narração de Machado, apesar de usá-la (em primeira pessoa) em trechos do filme, reconstituindo a imagem, ao construir a imagem do velho, também do narrador-personagem, que é visto não mais sob as suas palavras, mas sob o olhar de um cineasta.

E como sabemos, enquanto o escritor “ao descrever e narrar, trabalha com signos verbais, suscitando ao leitor a criação de imagens, ao diretor cabe trabalhar com elementos concretos de mundo, criando e recriando signos verbais e construindo imagens” (DIAS; FANK, 2008, p. 4). E as imagens - afinal, somos a nossa memória - são suscitadas de experiências, vivências, leituras de mundo individuais, refletidas nas produções.

FILME E TELAS: A PERSPECTIVA DOS PINTORES SOB A LUZ DE QUEM FILMA

Memória: é ela quem une as passagens e locais do tempo que se entrecruzam para formar as imagens significativas que exprimem a realidade tanto no cinema, quanto nas outras artes.

O cinema, por constituir-se de signos, tenta exprimir a realidade “conversando” com as reminiscências e conservando-as, na medida em que elas conservam a forma com que o cineasta quer comunicar, tudo isso por meio da Perspectiva²:

(...) uma particular maneira de representar a natureza, homens, locais e objetos - em semelhança formal com as coisas vistas no mundo real - será a representação política de imagens dominantes no que chamamos de mundo ocidental. Sob a idéia de ‘imitação da natureza’, é um processo histórico de apropriação estética do natural observável, homens e sua vida social. Um processo ininterrupto de naturalização do real que, captará o mundo sensível, contínuo e inteiro e o devolverá em estruturas organizadas, descontínuas, estáveis, matemáticas (ALMEIDA, 1999, p. 139).

A figura do velho, por exemplo, na obra cinematográfica, chega a ser caricata, que parece estúrdia, como se observa na Figura 1. Corporifica-se aqui a imagem corrente do velho “rabugento”, “estúrdio”, como descreve Machado no conto, “exigente”, uma imagem mais realista, como pede o próprio cinema. A figura do velho é definida na identidade que o perseguirá durante o desenrolar da narrativa fílmica, lida, pelo cineasta, no conto, quando foi descrita por Procópio, a personagem-narradora. O próprio tom pejorativo do signo “velho” reforça o estereótipo do velho “turrão”.

Nota-se a presença da figura do “velho”, recorrentemente representado por Rembrandt³, como nota-se na Figura 2. Há claras diferenças formais entre as duas imagens, mas a posição enviesada e a bengala rente ao corpo mantêm-se. Bengala essa que, apesar de pouco citada no conto, aparece frequentemente no filme, reforçando seu caráter fálico e, como veremos adiante, patriarcal.

A imagem “*Figura de velho*” traz, indubitavelmente, um ar mais pesado, no que diz respeito ao vestuário e às próprias características formais, em contraponto à figura do velho, retratada pelo cineasta que, ambientada no Brasil, veste-se de maneira mais leve e é, em toda a sua forma, mais clara. Ao mesmo passo que características formais distanciam-se e invertem-se as noções de descrição. O “velho” ambientado no ambiente mais claro é o que carrega, como conflito interior, o que há de mais negro; ao passo que o “velho” no ambiente mais escuro de Rembrandt traz certa dignidade, tristeza e tranquilidade próprias. A luz que emana do centro da tela parece emanar do interior do próprio retratado, uma espécie de iluminação espiritual.

2 Perspectiva, para Almeida, seria parte de um programa ideológico burguês, que, desde a Renascença, quando modifica o campo da percepção ao tornar a pintura mais real, mais natural e ‘parecida’ com o objeto representado, tem dominado a estrutura básica de representação visual, reforçada pelo advento das câmeras fotográficas e de vídeo.

3 Rembrandt, exímio pintor de cenas bíblicas, também ficou conhecido por retratar velhos e pintar autorretratos, nos quais retratava-se como velho. A versão inicial do presente trabalho foi desenvolvida como iniciação científica por Julie Fank no curso de letras na Unioeste em 2009. Como orientador, registro os meus agradecimentos.

Figura 1 - Fotograma do Filme O Enfermeiro - momento em que Procópio conhece Coronel Felisberto, a câmera mostra a visão de Procópio, do “velho”



Fonte: frame do filme *O Enfermeiro* (1999)

A unidade que carrega a tela de Rembrandt, reforçada pela luz centralizada no quadro, já não é sentida no fotograma do filme, que, ambientado no exterior da casa, não comunica o mesmo que comunicam as cenas ambientadas no interior da casa: repreensão, tensão e conflito, a partir de cenas escuras que reforçam constantemente o claro x escuro, quisto e pintado por Rembrandt e Caravaggio⁴.

Percebe-se também, nesse mesmo velho, uma figura forte do poder, “coisificado” na bengala, apoio permanente do Coronel Felisberto durante todo o filme, com a qual ele agride Procópio. A bengala remete-nos claramente à função dos cetros utilizados no período da monarquia.

⁴ Conhecido por retratar o aspecto mundano dos eventos bíblicos, o pintor italiano foi considerado barroco e soube como poucos, transmitir o interior humano.

Figura 2 - “Figura de velho”, 1645, Harmensz van Rijn Rembrandt (1606- 1669), óleo sobre tela, 128x112 cm.



Fonte: <https://gulbenkian.pt/museu/works_museu/figura-de-velho/>

Figura 3 - Fragmento do Filme *O Enfermeiro* - momento de conflito entre Procópio e Coronel Felisberto, a câmera mostra a visão do cineasta (3ª pessoa)



Fonte: frame do filme *O Enfermeiro* (1999)

Nas cenas de conflito no filme, ela serve também como servia a espada aos personagens de Caravaggio, em pinturas observadas: instrumento de luta. Os contrastes de luz e cor, talvez emprestados de Caravaggio, principalmente nas cenas de conflito, evidenciam também a forte

figura do Enfermeiro, que representa o jovem, o filho, aquele que trata o velho, paradoxalmente aos momentos de arrependimento, com “mansidão e caridade”. Essa figura, constantemente iluminada com a luz clara, no centro das cenas, nos lembra telas dos pintores barrocos que também evidenciam a figura do filho sacrificado pelo pai – *O sacrifício de Abraão* (Rembrandt - 1635) e *O sacrifício de Isaac* (Caravaggio - 1603), Figura 4, e nos permite uma analogia à tela: a figura forte do filho sendo sacrificado pelo pai para a posterior recompensa. O choque de relações e o confronto constante mostram as constantes tensões entre a figura do “pai” e a figura do “filho”, a figura do “velho” e a figura do “novo”, o conflito de gerações e o ciclo de vida que o filme representa.

Enquanto Isaac é levado por Abraão ao alto da montanha para ser morto com a espada, Procópio é constantemente maltratado e “flagelado” com a bengala do Coronel Felisberto. A maior prova de fé de Abraão assemelha-se também à maior prova de fé de Procópio, que deve tratar o “velho” constantemente com mansidão e caridade.

Figura 4 - “O sacrifício de Isaac”, 1603, Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571-1610), óleo sobre tela.



Fonte: ALPERS Svetlana. O Projeto de Rembrandt. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

As figuras fortes do pai e do filho lembram-nos também dos sacrifícios pelos quais passou Jesus, para ter a recompensa do Pai. Os momentos de agonia, dor, flagelo, sofrimento, vulnerabilidade, agonia, sacrifício levariam a uma espécie de santificação, além de uma recompensa. A recompensa corporificada no filme e no conto é nada mais do que a riqueza do Coronel, figura do Pai que, por sua vez, leva Procópio novamente ao sofrimento, à agonia, estabelecendo não mais um conflito com o “pai”, mas com a sociedade.

UM CONVITE À INTERPRETAÇÃO

Paradoxalmente, pintura e cinema entrecruzam-se na obra fílmica *O Enfermeiro*. A unidade constituída pelo direcionamento da luz retoma aspectos formais de obras pictóricas que formulam, por sua vez, uma memória social.

Mais do que uma fotografia, nota-se neste filme uma preocupação especial com a luz, que o aproxima tanto da pintura. É a relação que se estabelece entre a luz e objetos filmados que, mais que a cor, revela muito das relações constituídas na obra de Mauro Farias. A luz, aqui figurada como engenho dramático, confere à obra os mínimos sinais que revelam o diálogo com a pintura. Mas o filme não tenta pintar o que lê. O cinema não quer uma mesma percepção da pintura: fixa e imóvel. Cinema é movimento...

Como nos orienta Bazin (1992, p. 204): “é desfigurando a obra, destruindo seus contornos e atacando a sua própria essência que o filme a obriga a revelar algumas das suas virtualidades secretas”. E é nesse sentido então que monta Mauro Farias sua leitura de Machado de Assis: “destruindo” o velho de Rembrandt, para construir no ecrã um velho próprio, um velho aristocrata, um velho insuportável e realista; e “constrói” uma relação tal entre paciente e enfermeiro, velho e jovem, que quase se assemelha as de pai e filho, presentes nas obras de Caravaggio, como quando esse retrata o velho Abraão e Isaac.

O cineasta vai além: com a luz direcionada, define o olhar do espectador, que, junto com Procópio maldiz e sente repulsa pelo “velho”, e depois, ao mesmo tempo, que santifica e idealiza o jovem, pelos sacrifícios pelos quais passa, dá lugar aos olhos da sociedade, que também julga aquele que se aproveita da herança de quem matou.

É a nossa memória que serve como espelho social, como moldura de uma percepção instituída: a perspectiva. Direcionada pelo diretor, “a luz, mais precisamente a iluminação, é um poderoso meio dramático e expressivo; mas também engenho e pensamento” (AUMONT, 2004, p. 178). É o cinema como eco de uma voz outra, superior à cronologia, que lhe dá permissão para fundir tela e moldura, imagem e literatura.

NARRAÇÃO DIRETA E QUADROS FIXOS

Já é naturalizado que um filme é constituído de imagens, sons, movimento, um conjunto de formas artísticas desenvolvidas pelo homem de forma técnica e artificial. O cinema pode utilizar, como a base estética da sua dramaturgia, não apenas a estática do corpo humano e a dinâmica de sua ação e comportamento, mas um diapasão infinitamente mais amplo, que reflete o movimento abrangente e os sentimentos variados do homem. Não se trata apenas de material para descrever a ação e o comportamento do homem pelo cinema, mas de uma estrutura de composição sobre a qual é distribuído um reflexo consciente e experimentado do mundo e da realidade (EISENSTEIN, 1990, p. 164).

Para Eisenstein (1990), o cinema é *arte genuinamente sintética* porque engloba todas as outras artes, tais como a pintura, escultura, literatura. O cinema, portanto, mobiliza um maior número de percepções do que qualquer outra forma artística, mas as percepções são falsas, ou melhor, “a atividade de percepção nele é real (o cinema não é uma fantasia), mas o percebido não é realmente o objeto, é sua sombra, seu fantasma, seu dublê, sua réplica, em uma nova espécie de espelho” (METZ, 1980, p. 58).

A linguagem cinematográfica é composta pela escolha e seleção dos modos de filmar e montar o filme. Sendo assim, “um processo de manipulação que vale não só para a ficção como também para o documentário, e que torna ingênua qualquer interpretação do cinema como reprodução do real” (BERNARDET, 1981, p. 37).

O cinema não pode ser considerado reprodução do real. Ele serve, como diz Metz (1972), para criar obras e não para a comunicação cotidiana, diferentemente da linguagem escrita que pode ser literária ou não.

As linguagens híbridas de Bacurau no cinema e da literatura são duas formas diversas da arte da narrativa em constante transformação. No cinema, essa transformação ocorre de duas maneiras: pela tecnologia e suas múltiplas possibilidades (efeitos especiais, tomadas, luzes), e pelos diferentes modos de se narrar uma história. Neste caso, é quando o cinema mais se aproxima da literatura contemporânea.

No cinema, segundo Eisenstein (1990), “*a montagem é o mais poderoso meio de composição para se contar uma história*”, por meio dela é recriado o mundo, e o espectador participa do processo criador, envolvendo-se na estruturação da narrativa, (re)criando a história no momento em que assiste ao filme.

Na realidade, todo espectador, de acordo com sua individualidade, a seu próprio modo, e a partir de sua própria experiência – a partir das entranhas de sua fantasia, a partir da urdidura e trama de suas associações, todas condicionadas pelas premissas de seu caráter, hábitos e condição social -, cria uma imagem de acordo com a orientação plástica sugerida pelo autor, levando-o a entender e sentir o tema do autor. É a mesma imagem concebida e criada pelo autor, mas esta imagem, ao mesmo tempo, também é criada pelo próprio espectador (EISENSTEIN, 2002, p. 29).

Entre as várias alternativas de se contar uma história escrita ou filmada, destacamos o narrador (primeira ou terceira pessoa, onisciente ou não, que presenciou o fato narrado ou está recontando um fato, etc.) e a estrutura da narrativa (*in media res*, encaixe, linearidade temporal, recortes que remetem a outros acontecimentos, etc.). Esta escolha depende do efeito que se quer causar no leitor ou espectador.

Para acreditar no que se lê ou se assiste, o leitor/espectador precisa *esquecer, morrer* para a sua realidade e adentrar em outro universo, para passar a fazer parte da história e, assim, atribuir verossimilhança ao ficcional. De acordo com Bilen (2000), “ler é morrer para si próprio e para o mundo profano, a fim de atingir o mundo sagrado dos mitos e símbolos”.

O cinema é a arte que mais adentra nosso imaginário e aguça nossa percepção. Já na obra literária, o discurso possibilita ao escritor expor, interpretar e recriar o mundo e, ao leitor, possibilita a liberdade para imaginar e conceber coisas imperceptíveis. Contudo, o discurso é frágil quando o comparamos com a imagem, e o efeito que ela produz.

A imagem seduz, impõe e tem-se a fruição do olho. Pode-se ver aquilo que pode ter-se lido anteriormente e, juntamente com a palavra também presente no filme, o cinema aproveita para apaixonar o espectador. Portanto, o que é lido em um romance são palavras, ou de acordo com Bosi, discurso. O que é assistido no cinema são imagens em movimento, sombras, réplicas, ambos fazendo parte de um universo ficcional absolutamente dependente da vontade do leitor/espectador em participar deste jogo, esquecendo-se de sua realidade. Esta quase fusão do diretor e do narrador

os modos de articulação em uma narrativa são ilimitáveis porque ilimitável é a combinação de signos possível no engendramento da teia ficcional, e a postura do narrador, em relação às personagens, amplia ainda mais essa possibilidade criativa, oferecendo através de seu ângulo de visão uma fresta por onde se pode descortinar o mundo, o seu mundo (KADOTA, s/d, p. 71).

Os discursos das personagens, do autor, do narrador e do diretor são unidades básicas de composição da obra ficcional. É desta forma que o plurilinguismo se introduz no discurso e na obra. Nas palavras de Mikhail Bakhtin, a combinação de linguagens, estilos e vozes formam uma unidade superior; tornam a obra de arte literária superior, e este é o sucesso e o segredo de “O enfermeiro”. Além do entrelaçamento de vozes, característica do plurilinguismo, temos no conto a atmosfera social influenciando no discurso: “A atmosfera social do discurso que envolve o objeto, faz brilhar facetas de sua imagem” (BAKHTIN, 1998, p. 86). As vozes do narrador, autor, diretor se unem, e seus discursos são influenciados pelo aspecto social.

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 1998, p. 86).

O discurso do autor interage com o do narrador de forma viva e intensa, de forma que, o autor e diretor são criadores das múltiplas narrações em polifonias e suportes estéticos da memória e da pintura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. **Cinema Arte da Memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ALPERS Svetlana. O Projeto de Rembrandt. São Paulo: Companhia das letras, 2010.
- ASSIS, Machado de. **Obra completa. vol. II**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- AUMONT, Jacques. **O olho interminável [cinema e pintura]**. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac & Naifa, 2004. – Coleção Cinema, Teatro e Modernidade.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estética e de literatura: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BAZIN, André. **O que é o cinema?** Lisboa: Braziliense e Livros Horizonte, 1992.
- EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- KADOTA, Neiva Pitta. **A tessitura dissimulada. O social em Clarice Lispector**. 2. ed. S/d., Estação Liberdade.
- TAMARU, Angela Harumi. **Descrição e movimento: imagens descritivas no cinema e da literatura**. São Paulo: Scortecci, 2006.
- WOODFORD, Susan. **A arte de ver a arte**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Círculo do Livro S. A., 1983.
- SILVA, Acir Dias da; FANK, Julie. Algumas representações do “velho” no cinema e da literatura. In: **VIII Seminário de Literatura, História e Memória**. Cascavel: UNIOESTE, 2008.

FILMOGRAFIA:

O ENFERMEIRO. Direção de Mauro Farias. Brasil, 1999. 1 filme (50 min.): son.; color.: suporte DVD.

Recebido em: 26/02/2020

Aceito em: 28/02/2020

MILITÂNCIA SOCIAL E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO MST

Elson Faxina¹

RESUMO: O presente artigo faz uma reflexão sobre audiovisual e movimentos sociais, analisando o papel da sociedade civil organizada na construção da democracia, e toma como objeto de estudo produções realizadas por profissionais do audiovisual, sob encomenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, e pela Brigada Audiovisual Eduardo Coutinho – BAEC, do MST. Destaca a busca da BAEC por uma nova narrativa e o papel social militante de quem faz audiovisual junto aos movimentos sociais, indicando pistas para se pensar o processo educativo do audiovisual como fomentador de debate em torno de ideias que contribuam na produção de conhecimento. Por fim, convida a uma reflexão sobre a necessidade de quem realiza audiovisual ir além do discurso racional, apostando mais nas transformações culturais, contribuindo, por meio da linguagem audiovisual - da sua produção aos modos de exibição - na criação de uma nova convivência humana onde imperem a cidadania, a solidariedade, a empatia, a alteridade como valores centrais de nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Audiovisual; Movimentos Sociais; MST; Processos Educacionais; Sociedade civil.

SOCIAL ACTIVISM AND AUDIOVISUAL PRODUCTION IN THE MST

ABSTRACT: This article reflects on audiovisual and social movements, analyzing the role of organized civil society in the construction of democracy, and takes as an object of study productions made by audiovisual professionals, under the order of the Landless Rural Workers Movement - MST, and by the Audiovisual Brigade Eduardo Coutinho - BAEC, from the MST. It highlights BAEC's search for a new narrative and the militant social role of those who make audiovisual with social movements, indicating clues to think about the educational process of audiovisual as a stimulator of debate around ideas that contribute to the production of knowledge. Finally, it invites a reflection on the need for those who make audiovisual to go beyond the rational discourse, betting more on cultural transformations, contributing, through audiovisual language - from their production to the exhibition modes - in the creation of a new human coexistence where citizenship, solidarity, empathy, otherness prevail as central values of our society.

KEYWORDS: Audiovisual; Civil society; Educational Processes; MST; Social movements.

¹ Jornalista; Doutor em Ciências da Comunicação pela Unisinos; Mestre em Cinema, Rádio e Televisão pela USP; Graduado em Comunicação Social pela PUCPR; professor e pesquisador da UFPR. E-mail: elfaxina@gmail.com

Produzir audiovisual é um desafio constante em qualquer situação. Ainda mais na sociedade contemporânea, em que todos podem ser emissores de qualquer forma de comunicação. Pegar um celular e produzir imagens, gravar *stories*, estórias ou histórias está acessível a uma infinita gama de pessoas, inclusive à “legião de imbecis” de que fala Eco (2015)². Portanto, para o bem e para o mal, todos podem se pronunciar e produzir vídeos, segundo o próprio interesse. Basta ser um portador de *smartfone*.

Claro que a produção de qualidade é sempre um desafio, que exige critérios pouco conhecidos da imensa maioria dos que portam um celular com capacidade de produzir imagens imensamente superiores a equipamentos profissionais de bem pouco tempo atrás.

Embora muitos vídeos produzidos e rodando nas redes sociais têm baixíssima qualidade profissional, há também tantos outros realizados por pessoas até então anônimas, que vêm ‘causando’ alvoroço nas redes. Grande parte deles produzida por pessoas sem nenhum histórico de convivência com o audiovisual, que seguiram a intuição e usaram muita sensibilidade para construir empiricamente uma certa capacidade técnica suficiente para ganhar ‘curtidas’, desejadas por notórios profissionais da área.

Deixando de lado esses voluntariosos de plantão permanente, bem como produções autorais ou realizadas a partir de encomendas de instituições ou agentes públicos ou de mercado ou de registros que vão de aniversários a formaturas e festas em geral, as produções audiovisuais que nos interessam neste artigo são aquelas que se dão a partir de encomendas de movimentos sociais e como parte de um processo de militância social.

Buscamos fazer aqui uma breve reflexão sobre os desafios da produção audiovisual no processo de formação e mobilização social, desenvolvida no âmbito do maior movimento social atuante no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em duas linhas: a produção própria, desenvolvida pela Brigada Audiovisual Eduardo Coutinho - BAEC, e a produzida por profissionais externos a partir de demandas do MST. E aqui o desafio se amplia: para quem produz sob encomenda de instituições ou pessoas de Estado e de mercado ou demandas individuais, certas habilidades profissionais e uma boa criatividade, aliada a uma gorda verba, são suficientes para se produzir um bom audiovisual. Tudo vai depender da competência profissional de seu realizador e equipe, que não cabe refletir neste artigo.

Mas, quando se trata de produzir para a sociedade civil organizada, há uma exigência que vai além daquelas mesmas que se necessita para a produção anteriormente referida. Claro que, neste caso, não dá nem para pensar em ‘gorda verba’. Para entender este desafio é fundamental compreender, antes, o papel dos movimentos sociais na construção da democracia.

² Humberto Eco diz que antes esses imbecis falavam apenas “em um bar e depois de uma taça de vinho, sem prejudicar a coletividade. (...) Normalmente, eles eram imediatamente calados, mas agora eles têm o mesmo direito à palavra de um Prêmio Nobel”. <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2015/06/11/redes-sociais-deram-voz-a-legiao-de-imbecis-diz-umberto-eco.jhtm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

MOVIMENTOS SOCIAIS E DEMOCRACIA

Os movimentos sociais são cruciais no processo de democratização da sociedade, por ser a maneira genuína - para não dizer única - de organização da sociedade civil. E sem uma sociedade civil organizada não há democracia, simples assim. Há sim um rolo compressor do mercado e seu refém Estado sobre a sociedade, sob o argumento de que a representam. A sociedade civil torna-se então um conglomerado de indivíduos em busca de sobrevivência, habitantes de um espaço geográfico em que predomina a dinâmica do ‘salve-se quem puder’. É contra isso que surgem os movimentos sociais, entendidos como múltiplas formas de organização social fora do Estado e do mercado. E, por isso, eles são essenciais para a construção da democracia

Na forma que é disseminada como modelo político, a democracia é um projeto de sociedade que deve contemplar as forças constitutivas da realidade social, e “essas forças, para Gramsci, são as esferas da sociedade civil, da sociedade política e da sociedade econômica” (SIMIONATTO, 1995, p. 70). Por sua natureza, a democracia exige ‘paridade de armas’ entre essas três esferas.

Seja para a construção de uma hegemonia sedimentada na sociedade civil ou para o equilíbrio hegemônico entre essas forças sociais, ou ainda para a construção de uma nova noção de Estado ampliado, conforme propõe Gramsci (MACCIOCCHI, 1976, p. 150) ao tratar de um Estado formado pela sociedade civil e sociedade política, é aqui que entra o papel fundamental dos movimentos sociais: o fortalecimento da sociedade civil.

A sociedade civil é, para Bobbio, o lugar onde surgem e se desenvolvem os conflitos econômicos, sociais, ideológicos, religiosos, que as instituições estatais têm o dever de resolver através da mediação ou da repressão.

Sujeitos desses conflitos e portanto da sociedade civil exatamente enquanto contraposta ao Estado são as classes sociais ou, mais amplamente, os grupos, os movimentos, as associações que as representam ou se declaram seus representantes; ao lado das organizações de classe, os grupos de interesse, as associações de vários gêneros com fins sociais e indiretamente políticos, os movimentos de emancipação de grupos étnicos, de defesa dos direitos civis, de libertação da mulher, os movimentos de jovens (BOBBIO, 1987, p. 35-36).

Os movimentos sociais são, portanto, expressões de poder da sociedade civil e sua existência, independente do tipo de suas demandas, sempre se desenvolve num contexto de correlação de força social, por isso eles são fundamentalmente processos político-sociais (GOHN, 1997, p. 251). É por intermédio das ações dos movimentos sociais que vem ocorrendo o processo de democratização, relembrando que a própria redefinição de democracia emergiu através dos movimentos em luta (GOHN, 1997).

Segundo Touraine, são os movimentos sociais que possuem a capacidade de disseminar na sociedade novas formas de pensar e se organizar, por terem a função de protagonizar a ação coletiva e influenciarem muitas vezes a história de nossa sociedade, defendendo “os direitos do homem, assim

como o direito à vida para os que estão ameaçados pela fome e pelo extermínio, e também o direito à livre expressão ou à livre escolha de um estilo e de uma história de vida pessoais” (TOURAINÉ, 1998, p. 262).

Classificados de inúmeras formas, que não interessam aqui discutir, os movimentos sociais são plurais por representarem uma sociedade plural, com interesses difusos por natureza e complexos. “Enquanto a humanidade não resolver seus problemas básicos de desigualdades sociais, opressão e exclusão, haverá lutas, haverá movimentos” (GOHN, 1997, p. 20).

Por isso mesmo é importante destacar que produzir para o movimento social, seja qual for ele, necessita mais do que ser um profundo conhecedor dos processos de produção audiovisual. Necessita ter uma formação voltada a entender o lugar social desses movimentos, para produzir a partir dali a narrativa própria da sociedade civil. Ou melhor, é estar envolvido com os movimentos sociais, fazer parte deles. Afinal, como afirma Frei Betto, “a cabeça pensa onde os pés pisam”³

MOVIMENTOS SOCIAIS E AUDIOVISUAL

Os movimentos sociais em geral sempre fizeram uso da comunicação como parte da construção e difusão de sua cultura e narrativa. É verdade que, na maioria das vezes, foi um uso instrumental, quase como uma desejada correia de transmissão de conteúdos da direção do movimento para suas bases, fazendo uso quase exclusivo da racionalidade na construção dos conteúdos, pouco valorizando a empatia e a emoção tão sublimes para a identificação com uma causa nestes tempos de sociedade em processo de mediação⁴.

Discursos laudatórios transcritos em boletins, jornais e revistas; lidos em rádios; falados e interpretados em audiovisuais ou encenações públicas eram (e ainda são) muito comuns, até porque nem sempre o enorme campo da comunicação foi visto, por esses movimentos, com o profissionalismo que necessita. Quase sempre eram práticas realizadas por pessoas com uma certa habilidade em outra área, ou mesmo por não saber bem o que fazer lhes era atribuída a tarefa da comunicação.

É importante salientar que essa prática também foi alimentada, em muitos casos, pela ausência de profissionais da comunicação que tivessem empatia e envolvimento com as causas desses movimentos. Por uma falta de compreensão do verdadeiro papel político dos movimentos sociais, a maioria dos profissionais da comunicação e, portanto, do audiovisual mantinha e mantém um certo distanciamento do cotidiano das comunidades/tribos contemporâneas, justo no atual estágio da humanidade, em que as proximidades empáticas são tão (ou mais) importantes do que a capacidade reflexiva de criar vínculos entre público e produção audiovisual.

3 FREI BETTO. Elogio da conscientização. Educa (2007). Disponível em: <<http://www.oieduca.com.br/artigos/freibetto/elogio-da-conscientizacao.html>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

4 Para entender melhor esse momento, ler **Mediatização, um novo modo de ser e viver em sociedade**. FAXINA, Elson; GOMES, Pedro Gilberto (Org.). São Paulo: Paulinas, 2016.

Contudo, não são poucos os casos de sucesso de produções de comunicação realizadas pelos ou para os movimentos sociais a partir da segunda metade do século passado. Dentre as dezenas de experiências que poderíamos citar aqui, trazemos apenas uma como exemplo, por ser um audiovisual brasileiro e importante por trazer uma temática que, tardiamente, começava a ganhar visibilidade: a violência contra a mulher. Não eram muitas as produções audiovisuais na época, em função dos custos para se produzir um material de qualidade. O que existiam eram quase sempre um material discursivo, panfletário. Talvez até por isso, essa produção marcou muito aquele momento junto aos movimentos sociais. Trata-se da produção de curta duração (15':22") realizada em 1990 pelo IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, sob o título *Acorda, Raimundo... acorda!!!* Milhares de cópias desse vídeo foram distribuídas Brasil afora, servindo como motivador de debates em círculos de discussões de movimentos feministas, mas também de sindicatos, pastorais e movimentos sociais que tinham uma preocupação com o tema.

O roteiro traz uma inversão de papéis tradicionais na sociedade, enfatizando o cotidiano de milhões de mulheres que viviam e ainda vivem sob a égide do machismo e da violência. Raimundo (Paulo Betti) tem um sonho e se vê no lugar de Marta (Eliane Giardini), sendo obrigado a lavar, passar, organizar a casa e ainda ser maltratado pela esposa que assume o papel de homem. Sob direção de Alfredo Alves, o filme traz ainda as atuações de Zezé Mota e José Mayer. Sem nenhum discurso racional, por meio da empatia e da emoção próprias de uma história bem contada, o filme nos leva a pensar sobre essa triste realidade e nos encoraja a transformá-la. Embora passível de ótimas críticas, 30 anos depois o vídeo continua atualíssimo.

Outras experiências dessa natureza, que tratam o audiovisual como linguagem complexa, foram e vêm sendo produzidas, como no exemplo recente do videocrônica, produzido em 2017 pelo MST, sob o título *Só isso não, Dona⁵*. O vídeo, com 8':34" de duração, também propõe um debate sobre a violência contra a mulher, trazendo ao final uma afirmação: "Quem violenta jamais rompe os latifúndios", numa alusão ao trabalho próprio do movimento.

BRIGADA AUDIOVISUAL EDUARDO COUTINHO

O MST é um movimento que promete fazer da produção audiovisual um carro chefe na 'batalha de ideias', como costumam definir o papel da comunicação na disputa pela hegemonia. Para isso, criou a Brigada Audiovisual Eduardo Coutinho - BAEC, encarregada da produção de vídeos destinados a registrar suas ações e divulgar suas ideias, além de desenvolver uma produção cultural própria, a partir de seus valores, tais como terra, produção agroecológica, participação popular, entre outras.

A BAEC é resultado de uma longa história de proximidade do MST com o audiovisual, que sempre esteve presente na luta dos movimentos sociais do campo, seja nas mãos de profissionais que se disponibilizavam fazer produções que contavam parte da história das lutas ou nas mãos da

5 Disponível em: <<https://mst.org.br/2017/09/29/so-isso-nao-dona-2/>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

grande mídia que construía narrativas próprias, na maioria das vezes distorcidas, sobre a luta dos trabalhadores rurais, conforme conta um texto em construção, referente à Brigada Audiovisual do movimento.

Aos poucos, o acesso a alguns meios de produção, como as câmeras, permitiu que nos aproximássemos do fazer audiovisual. Uma das primeiras experiências do acesso a esses meios, com algumas poucas produções e oficinas de vídeo participativo, foi o intercâmbio do MST com a SAL - Solidariedade com América Latina. No final dos intercâmbios ficavam alguns equipamentos para os estados ou coletivos, que permitiam a continuidade no desenvolvimento dos trabalhos iniciados a partir das oficinas realizadas durante o intercâmbio. Nesse processo participaram diversas pessoas, principalmente ligadas aos setores de comunicação, cultura, juventude, educação do MST, que poderiam seguir desenvolvendo trabalhos posteriores na área (BAEC/MST, 2020).

Embora se tenha muito material produzido antes, o 5º Congresso Nacional do MST, realizado em junho de 2007, em Brasília, marca o início de uma produção audiovisual feita de forma organizada pelo próprio movimento. O documentário *Lutar Sempre!*, lançado em setembro do mesmo ano, com 30 minutos de duração, é o primeiro trabalho da então Brigada Audiovisual da Via Campesina, embrião da atual BAEC. Aliás, o vídeo, embora sujeito a críticas devido a algumas questões técnicas, apresenta uma excelente montagem e, fundamentalmente, conteúdo. É um importante vídeo militante e, levando em consideração as condições de produção, um material não menos importante do ponto de vista audiovisual.

O referido texto relata que, a partir daí, cursos de comunicação e cultura foram sendo realizados, envolvendo aulas e análise fílmica, na Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, ajudando o grupo no desafio de pensar e construir o audiovisual no e do movimento. Desde então, muitos vídeos registrando a organização, as ações, as bandeiras de luta e a vida dos integrantes do movimento vêm sendo produzidos.

O braço da BAEC no Paraná produziu, em 2008, o documentário *Nem um minuto de silêncio*, com 23'10" de duração, em que registra a luta contra a multinacional Syngenta e a morte de Keno, líder do MST na região. No ano seguinte, o mesmo grupo produz o documentário *Herdeiros da Luta de Porecatu*, com 16'38" de duração, contando a história e as conquistas de três acampamentos/assentamentos localizados no norte do Paraná. São dois materiais que embora apresentem problemas do ponto de vista técnico, especialmente contraluz, cenários pouco trabalhados, entre outros, são excelentes registros audiovisuais das ações e conquistas dos trabalhadores.

Estes e outras centenas de vídeos estão à disposição do público na Videoteca Virtual Gregório Bezerra⁶, mantida pelo MST.

⁶ Disponível em: <<https://mst.org.br/?s=videoteca+virtual+greg%C3%B3rio+bezerra>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

QUANDO A REALIDADE É A ESTÉTICA

A partir do 6º Congresso Nacional do MST, em 2014, o grupo se transforma em Brigada Audiovisual Eduardo Coutinho e começa a aprofundar as reflexões em busca de uma identidade própria, especialmente do ponto de vista da estética do audiovisual. O propósito é “construir nossa própria narrativa, de nós para nós. Não utilizar o drama e melodrama em nossas produções. Não construir publicidade em nossos vídeos. Dar voz aos trabalhadores, tendo-os como sujeitos e protagonistas dos filmes” (BAEC/MST, 2020).

Organizada nacionalmente e por estados, a brigada tem o interesse de se apropriar das técnicas do audiovisual para a disputa por narrativas, para “a batalha das ideias e construir o vídeo contra hegemônico” reforça o texto.

Como podemos pensar o vídeo no MST para além do que conhecemos do cinema, como desafio estético do movimento. Construção do audiovisual contra hegemônico, estudar o cinema para dominar as linguagens usadas pela grande indústria para desconstruir a lógica. A partir dos acúmulos da organização, pensar a estética da brigada. Pensar que as linguagens tradicionais podem servir de ferramenta que podemos explorar para construir este debate da estética coletivamente com o movimento (BAEC/MST, 2020).

Como se pode ver nessas reflexões e nas produções citadas, trata-se da compreensão do audiovisual como instrumento de luta, na maioria das vezes com teor mais documental, buscando publicizar a narrativa própria do MST sobre o MST, em busca de uma reverberação tanto interna quanto com o público externo ao movimento. A ideia da brigada é dar visibilidade à própria narrativa, impedindo que sempre a versão dada pela grande mídia sobre o movimento seja a única a chegar ao grande público. Audácia demais pensar isso, com todo o poder de fogo de que dispõe a grande mídia? Sim, mas a audácia é uma força motriz do MST. E não se pode duvidar que, nestes tempos de mídias sociais, o movimento tenha grandes chances de desenvolver um invejável trabalho nessa área, no enfrentamento das narrativas hegemônicas. É nisso que a BAEC aposta e investe sua organização, reflexão e, claro, sua audácia.

Nossa proposta é ousar mais na linguagem audiovisual, a partir dos três eixos da comunicação do MST, que são informar, formar e organizar. Para isso, nos planejamentos de estratégias a brigada começou a trabalhar em como produzir vídeo a partir desses objetivos. E aí começamos a pegar outros temas para trabalhar, outras linguagens, como o videocrônica, a análise semanal de conjuntura e o Café com o MST, em que um militante entrevista um pesquisador, professor sobre questões atuais. A gente está produzindo, discutindo, refletindo e aprendendo muito com isso (LENON, 2020).⁷

Wellington Lenon, membro da BAEC e dirigente do MST no Paraná, conta que o que está acontecendo hoje é fruto de um trabalho que vem de muitos anos. De maneira especial um “curso montado em 2018, chamado de *Residência da BAEC*, com o objetivo de estudar a identidade da

⁷ Wellington Lenon Ferreira Lima, membro da BAEC e dirigente do Setor de Comunicação do MST no Paraná. Entrevista dada para este artigo em 15/02/2020.

brigada”. Essa identidade vem sendo construída não só empiricamente, mas também a partir de uma sequência de estudos que envolvem cursos sobre a história do cinema e do documentário, sobre o cinema soviético, o latino-americano, o cinema brasileiro, além da história, vida e obra de Eduardo Coutinho. “E isso vem ajudando a gente a aprimorar a produção de audiovisual do MST”, lembra ele, citando também o *Cinema da Terra* como um marco importante para a comunicação do movimento, ao levar filmes nacionais e latino-americanos para as áreas de reforma agrária, com apresentações sempre seguidas de debates e estudos.

Lenon lembra ainda que diversos vídeos são resultados dessas experiências e estudos, como o caso do videocrônica *Sô isso não, Dona!* Esse acúmulo de conhecimento teórico e empírico dos últimos anos, especialmente a partir da *Residência da BAEC*, levou a brigada a um novo desafio: colocar no ar a TV Sem Terra. Inicialmente pensada para ser via WEB, Lenon conta que a proposta da TV é fazer o debate a partir do tripé informar, formar e organizar. A proposta, conta ele, é criar uma TV tanto para o público interno do movimento quanto para discutir com a sociedade a reforma agrária popular, a partir de questões como a produção de alimento saudável, educação no campo, violência contra a mulher, LGBT, agroindústria...

A ideia é construir um pilar para fazer a disputa contra hegemônica. E a TV Sem Terra, assim como as rádios Sem Terra, que temos um projeto grande de retomar e fazer rádio no Brasil inteiro, são essenciais. Junto com essa questão da tecnologia da informação, pensando essa questão das redes, juntando essas três ferramentas pra fazer a disputa contra hegemônica sim. Para nós o vídeo deixou de ser só uma ferramenta de divulgação, de mostrar, para ser também o de colocar em debate temas, pautas que o país precisa discutir (LENON, 2020).

Fato é que dificilmente o MST desiste de um desafio que aparece no seu horizonte, e com este não deve ser diferente. Para isso, estão sendo capacitados militantes em todo o país, inclusive com cursos de produção audiovisual realizados no exterior. A BAEC já conta que equipes grandes e atuantes em muitos estados, de maneira especial em São Paulo, Bahia, Paraná e Santa Catarina.

MST E OS PROFISSIONAIS DO AUDIOVISUAL

Mas, ao longo de sua história o MST também tem desenvolvido produções audiovisuais em parceria com outras instituições, envolvendo profissionais da área de cinema e TV. Uma delas é a produção de seis documentários realizados, entre os anos 2009 e 2012, numa parceria envolvendo a Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, Fundação Darcy Ribeiro e TV Educativa do Paraná, com apoio do Ministério da Cultura. Intitulada Série Realidade Brasileira, essa coleção nasceu com o objetivo de fomentar o debate, sendo um material de múltiplo uso: veiculação por televisões e material educativo para o sistema de ensino e para os movimentos sociais.

Com a proposta de resgatar o pensamento e a prática de intelectuais brasileiros que marcaram o século XX, a opção foi produzir um documentário referente a cada pensador, com uma hora de duração para exibição televisiva, e com suporte impresso para orientar o uso educativo nas escolas, universidades e movimentos sociais.

Iniciada para ser uma série de 40 pensadores brasileiros já falecidos, foi produzida apenas a primeira etapa, com seis pensadores, devido à mudança de governos que ocorreu a partir de 2010. Nessa primeira fase, os personagens e seus pensamentos retratados foram Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Madre Cristina e Paulo Freire⁸.

Os seis documentários da coleção lançada em 2012, no Memorial Darcy Ribeiro, na UnB, apresentam, muito em função dos assessores que subsidiaram seus produtores, uma profunda imersão na importância e no significado do pensamento de cada autor. Como anunciou Paulo Ribeiro, presidente da Fundação Darcy Ribeiro, no lançamento da coleção, “pela primeira vez esses pensadores vão ser estudados por um grande público, com a distribuição dessa coleção para todas as bibliotecas públicas e TVs comunitárias e públicas do Brasil” (RIBEIRO, 2012)⁹. Para ele, a coleção busca retratar intelectuais que trazem um pensamento genuinamente brasileiro e foram pouco divulgados, em função dos livros serem caros no país e de difícil acesso, impedindo que eles chegassem ao grande público.

Os intelectuais brasileiros geralmente sempre vieram de uma vertente intelectual copiando ora os norte-americanos ora os europeus. Poucos foram os intelectuais que voltaram os seus olhos, suas análises para o território brasileiro, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Então, foi neste sentido que foram tirados esses nomes, pelo ineditismo de seu olhar para dentro do nosso país. (...) Pela primeira vez esses pensadores vão ser estudados por um grande público, em função da distribuição desse material (RIBEIRO, 2012).

Para Evelaine Martines Brennand, uma das coordenadoras gerais da coleção, o principal objetivo foi homenagear o pensamento de cada autor, o que ele deixou vivo para o povo brasileiro, para contribuir nas transformações sociais. Também durante o lançamento da coleção, ela destacou que “buscamos homenagear o seu legado, o seu compromisso com a vida, o seu compromisso com os movimentos sociais, com o povo brasileiro.”¹⁰

A ideia surge primeiro como um curso sobre realidade brasileira numa parceria dos movimentos sociais do campo com as universidades. Fomos pensando em intelectuais que poderiam contribuir para a formação da militância dos movimentos sociais. Inicialmente pensamos em produzir documentários para as TVs comunitárias, para escolas, pontos de cultura. Foi criado um conselho que organizou a forma desses documentários e quem seriam esses homenageados (BRENNAND, 2012).

⁸ Os seis documentários da Série Realidade Brasileira podem ser acessados no Youtube, a partir dos títulos **Pensando com Caio Prado Junior** (substituindo o nome do pensador acessa-se os demais).

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYidkoqxQQw>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYidkoqxQQw>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

Mais de 15 mil cópias da coleção foram distribuídas para todas as bibliotecas públicas, programas de pós-graduação, movimentos sociais e TVs públicas e comunitárias do Brasil. Outros mil exemplares foram legendados em espanhol e distribuídos para TVs públicas, universidades e movimentos sociais de toda a América Latina. Toda a produção do conteúdo referente a cada pensador foi realizada por um pesquisador contratado, que se encarregou de produzir um denso texto que subsidiou a produção do roteiro do documentário audiovisual e foi a base do documento impresso que acompanha cada um. Para a realização do documentário em si, desde a roteirização até a produção e finalização do vídeo, foram contratados profissionais da área do audiovisual.

Nos anos seguintes, centenas de cursos foram realizados com a utilização desses vídeos. Neste artigo apresentamos o que fora observado durante o uso deles em oito grupos distintos entre 2012 e 2017. Em alguns desses grupos os documentários foram escolhidos pelo próprio professor, como parte do processo formativo, em outros o grupo era livre para escolher qual ou quais desses documentários desejava assistir. Em três deles, o interesse foi mesmo o conteúdo de um ou outro documentário, por se tratar de curso de formação em determinada área, como educação, economia e atuação pastoral. Nesses casos, por exemplo, as escolhas recaíram sobre Paulo Freire, Celso Furtado e Madre Cristina. Outros cinco grupos eram de pessoas interessadas na produção de documentários. Dois deles eram formados por alunos da disciplina de Documentário, do Curso de Comunicação Social da UFPR, com faixa etária de 18 a 21 anos; outro por lideranças de movimentos sociais; o quarto, por lideranças pastorais e o quinto, formado por um grupo de professores de escolas públicas interessados em aprender a produzir documentários para trabalhar o processo de Educomunicação com seus alunos. Nos três últimos casos a idade variava muito, em média dos 20 aos 40 anos.

Como se pode observar, alguns grupos tinham histórico de militância social ou pastoral, outros nem tanto. Por isso mesmo estas observações que apresentamos agora não valem como comparativas, nem podem ser consideradas de grupos focais de estudo. São tomadas apenas como exemplo de observações, realizadas por mim, durante apresentação de um ou mais desses documentários para grupos organizados da sociedade civil ou no processo de formação universitária. Mais ainda: pelo fato de que estive envolvido¹¹ com o processo de produção dos seis documentários, tive e tenho muito interesse em saber como o público recebeu e recebe esses produtos.

Cada grupo assistia um, dois ou três documentários e eu conduzia a avaliação de audiência em seguida. As questões formuladas variavam segundo o curso ministrado e o interesse do grupo. Quando eram grupos interessados na produção de documentário, normalmente as perguntas eram em torno do conteúdo, roteiro (estrutura narrativa), imagens (enquadramentos, planos, ângulos, movimentos de câmera, iluminação, textura, foco, profundidade de campo, etc), narração, sonoras, edição/montagem e sonorização. Claro que cada grupo com seu enfoque. Para os grupos interessados mais no conteúdo, o foco então era demarcar os conteúdos que mais chamaram a atenção do grupo e como eles foram

11 Evelaine Martines (integrante do MST) e eu (pela então TV Paraná Educativa) fizemos a coordenação geral dessa coleção.

retratados no audiovisual. A partir daí, seguia o diálogo valorativo sobre o documentário, como forma de aprofundar o debate sobre tais conteúdos apontados pelo grupo e quais, embora estejam no audiovisual, não foram lembrados por ninguém. A ideia, nesse caso, era discutir o conteúdo, mas também checar como cada conteúdo foi trabalhado no audiovisual.

Fora essas perguntas distintas de um grupo para outro, os oito grupos responderam duas perguntas iniciais em comum: 1) Do que você mais gostou nesse documentário e por quê? 2) Do que você menos gostou nesse documentário e por quê? A ideia aqui era fazer uma provocação simples mesmo, dessas que ficam na primeira percepção, que pertence mais ao nosso estado de ânimo provocado pelo audiovisual, do que a uma análise em profundidade. Buscava entender como funcionou o conceito do documentário, seu enredo, narrativa, montagem, para depois entrar no que era específico de cada grupo. Em seguida a essas provocações era feita uma listagem dos principais conteúdos de cada documentário lembrados pelos presentes. A pergunta sobre quais conteúdos lembravam tem em vista o fato de que esse foi o propósito básico da coleção: produzir um documentário que sintetizasse os principais pensamentos de cada autor para subsidiar o processo formativo.

É esta parte em comum que mais me interessa destacar aqui, como forma de compreender esses documentários a partir do que há muito tempo se convencionou chamar de diferenciação ou sinergia entre conteúdo e forma. Ou, se preferem, entre os propósitos pelas quais se decidiram fazer esses documentários e como eles foram produzidos do ponto de vista fílmico.

Tenho críticas negativas aos seis documentários, assim como tenho muitas coisas que considero importantes em cada um deles, tanto de conteúdo quanto de produção audiovisual. No balaço, devo dizer que fiquei satisfeito com tal série, embora faria muita coisa diferente agora. É aquela história de ser engenheiro de obra pronta. É bem mais fácil perceber depois coisas que não funcionaram como se desejava inicialmente. Mas as minhas impressões não interessam aqui, senão as impressões que me ficaram a partir dos comentários dos grupos após assistirem tais documentários. Vamos a elas, já filtradas e interpretadas a partir de meu interesse.

Embora nenhum dos documentários tenha sido unanimidade nos oito grupos, o que é razoável, há sim aqueles que foram melhor aceitos por uns grupos em relação a outros, de maneira especial entre aqueles interessados no conteúdo do pensador retratado e os interessados na forma de produção audiovisual em si. Relato a seguir as questões que mais chamaram a atenção.

Cinco desses documentários provocaram cansaço na imensa maioria dos integrantes dos grupos interessados na produção audiovisual. Disseram-se dispersos e, de fato, foi registrado mais do que o dobro de saídas da sala de exibição do que o sexto documentário. Reclamaram do excesso de fala, uma vez que praticamente todos os entrevistados são professores, pesquisadores que, naturalmente, encarnam um certo discurso e certa formalidade. As imagens de suporte eram, na imensa maioria das vezes, ilustrações de época, mais do que reforço ou destaque de conteúdo.

O que caiu nas graças da maioria dos participantes desses cinco grupos foi o documentário *Pensando com Paulo Freire*, assistido pelos oito grupos. Ao responderem o porquê, destacaram as encenações e as personagens que falavam, em sua maioria pessoas simples, no local de atuação, sem formalidades, além das falas do próprio Paulo Freire.

Numa checagem dos conteúdos¹² de cada documentário, feita após essas respostas, esses grupos lembraram, em média, de 48% do que fora tratado nos cinco vídeos, enquanto ao perguntar sobre o documentário referente a Paulo Freire, os conteúdos lembrados são 77%.

Já com os três grupos que assistiram aos vídeos com interesse focado nos conteúdos de cada autor, por fazerem parte do curso, a percepção do cansaço, da dispersividade foi apontada por poucos participantes. O grupo que teve maior reclamação, foi de 22%. A maioria gostou muito dos vídeos.

Já em relação ao documentário sobre Paulo Freire, embora grande parte tenha gostado, 28% acharam que as encenações poderiam ter sido suprimidas. No balanço, a grande maioria dos presentes gostaram mais de outros três documentários assistidos: *Pensando com Caio Prado Júnior*, *Pensando com Celso Furtado* e *Pensando com Florestan Fernandes*. O que é plenamente plausível, uma vez que eram grupos universitários, dois de pós-graduação e o terceiro com alunos de graduação. Os dois primeiros grupos com faixa etária entre 22 e 40 anos; o último, na faixa dos 18 aos 21 anos. Se comparados internamente, os alunos de graduação gostaram mais do documentário referente a Paulo Freire do que os outros dois, talvez por uma questão de faixa etária.

Com relação aos conteúdos, não houve muita diferença entre os quatro documentários assistidos pelos três grupos. Numa média geral, 88% dos conteúdos dos vídeos foram lembrados pelos participantes. Esta foi exatamente a porcentagem em relação ao referente a Paulo Freire. Aliás, o documentário *Pensando com Paulo Freire* foi o mais eficiente na transmissão de conteúdos entre os oito grupos, provavelmente pelo fato de haver trabalhado mais com os recursos audiovisual possíveis e disponíveis. Mesmo entre o público em busca de conteúdo, ele foi o segundo documentário a cumprir melhor a função de transmitir e fixar conteúdos.

Claro que é preciso entender que um documentário necessariamente mais focado no conteúdo, do que na narrativa, não deve ser analisado a partir do que se convencionou chamar em televisão de 'índice de audiência'. Até porque se trata de um trabalho hercúleo transformar em imagens, em histórias de vida, conceitos tão preciosos do ponto de vista do conhecimento, como os de Celso Furtado e Caio Prado Jr., por exemplo. Já em relação a Paulo Freire, até por tratar do tema educação, naturalmente é um conteúdo já espreado pela sociedade, fazendo parte da vida de muitas instituições e pessoas.

O que essas observações nos trazem é a importância de se focar mais num público específico no momento de se produzir audiovisual. Mas, como a proposta foi produzir para um maior número possível de pessoas e públicos distintos, o desafio tornou-se enorme e muitos problemas de produção

¹² Essas porcentagens são os conteúdos lembrados pelos grupos na comparação com conteúdos trazidos em cada documentário, extraídos a partir de uma decupagem anterior.

precisaram ser relevados. Afinal, vídeos mais focados no conteúdo são, de fato, muito importantes para todos os públicos analisados, mas, de alguma maneira, eles foram considerados importantes mais pelo público chamado de os “já iniciados” no processo de formação, do que para os demais, embora todos sejam pessoas envolvidas no processo educacional.

O que essa observação do uso desses seis documentários pelos oito grupos trabalhados nos dá é a dimensão do desafio se quisermos ir em busca de novos públicos. Precisamos encarar a linguagem audiovisual em sua complexidade, em sua plurivocidade, em sua condição poliforme, polifônica, policênica e também polissêmica, a fim de transformar conteúdos, às vezes áridos, em histórias, imagens, situações, sonhos, artes. Enfim, como dar vida a um conteúdo abstrato, para não parecer a simples transposição de um conteúdo livresco para o audiovisual, como afirmou o participante de um dos grupos interessados na produção de documentário, com grande reverberação entre os demais integrantes do mesmo grupo.

AUDIOVISUAL E PROCESSOS EDUCATIVOS

Todo audiovisual é, por sua própria natureza, um material educativo, uma ação educativa. Trata-se da exposição de uma ideia, um sonho, um desejo, uma visão, um devaneio, um insulto, uma provocação, um ponto de vista... destinados a um público específico. O que é exposto ali é visto, assimilado, contestado, desdenhado... não fica impune porque necessariamente provoca a reação do outro, ainda que seja um “não tô a fim”. No entanto, o que interessa discutir aqui é o uso que fazemos dele nalgum processo educativo, seja formal ou não. E quando desejamos fazer uso educativo de um audiovisual, alguns elementos se tornam essenciais, porque necessitamos de instrumentos que ajudem a fomentar esse processo, tanto no modo de produzir o audiovisual como no modo de exibi-lo.

O modo de produzir exige de nós cuidados com os elementos constitutivos de um audiovisual e sua necessária forma de provocar, mais do que elucidar. Já a forma de exibir precisa ser pensada para que o audiovisual não seja um simples ‘preenchedor’ do espaço da aula, do encontro, para não dizer uma forma de ‘matar aula’.

Se queremos mesmo criar um processo educativo, precisamos mais fazer perguntas do que expor certezas, tanto no momento de produzir quanto no de exibi-lo. O conhecimento não vem da certeza, vem da dúvida. O problema do conhecimento é quando aquele que comunica envereda rapidamente para a questão da verdade, na busca de certezas que descambam em opinião. Karl Popper aponta a ‘procura da certeza’ como erro central da teoria de senso comum do conhecimento. Toda certeza gera uma crença, diz ele, porque usamos o conhecimento objetivo para a formação de nossas crenças subjetivas pessoais. “A certeza de uma crença não é tanto questão de sua identidade, mas da situação: de nossa expectativa das consequências possíveis” (POPPER, 1975, p. 84). Ou seja, certeza gera fé, é do campo da religião; dúvida gera conhecimento, é do campo da ciência.

Mas, se é a dúvida que nos leva à busca do conhecimento, é ela também a que nos conduz à crença. Charles Peirce alerta que a crença nasce da busca pelas respostas a dúvidas, inclusive existenciais, que nos atormentam no cotidiano de nossas vidas.

A irritação da dúvida causa uma luta para atingir um estado de crença. Chamarei a esta luta inquirição, embora deva admitir-se que esta não é, às vezes, a designação mais adequada. A irritação da dúvida é o único motivo imediato para a luta por atingir a crença. É certamente melhor para nós que as nossas crenças sejam tais que possam verdadeiramente guiar as nossas ações de forma a satisfazer os nossos desejos; e esta reflexão far-nos-á rejeitar qualquer crença que não pareça ter sido formada para assegurar este resultado. Mas só o fará criando uma dúvida no lugar dessa crença. Logo, com a dúvida a luta inicia, e com o cessar da dúvida termina. Donde, o único objecto da inquirição é o estabelecimento da opinião (PEIRCE, 1997, p. 8)

Equivale a dizer que as pessoas não buscam conhecimento, mas certezas, crenças disfarçadas de conhecimento. E é aqui que surge um grande problema para o conhecimento: a opinião. A ciência, alerta Bachelard, na sua necessidade de aperfeiçoamento como no seu princípio, opõe-se radicalmente à opinião. “A opinião pensa mal; ela não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela sua utilidade, coíbe-se de os conhecer. Nada se pode fundar a partir da opinião; é necessário, antes de mais, destruí-la” (BACHELARD, 1981, p. 166).

Contudo, a opinião não é um problema em princípio no processo formativo. O problema está quando ela surge no lugar da exposição de fatos e ideias, demonstrando a falta de argumentação, abreviada pela opinião que “caminha mais depressa que o real e deve concluir coisas demais. É como uma excrescência além dos *realia*, um grão de loucura que pode germinar e se desenvolver selvaticamente” (BOSI, 2003, p. 121).

Portanto, o problema não está na opinião em si, mas quando ela priva a ampliação do conhecimento, porque educar exige também esgueirar no senso comum que, ao lado do conhecimento científico, também é uma forma de conhecimento, mas que precisa ser qualificado. Por isso, educar é perguntar, inquirir, provocar, disseminar a dúvida, inclusive colocar em dúvida o próprio conhecimento enquanto professor, permitindo que o formando raciocine, tire suas próprias conclusões.

Com esse objetivo, cada um dos seis documentários aqui comentados foi acompanhado de um pequeno livro, tendo em média 60 páginas cada, com o objetivo de orientar o professor/monitor no momento de fazer a discussão com o grupo, oferecendo-lhe novas informações referentes ao respectivo pensador.

A expectativa era de que esse material pudesse oferecer condições a ele de provocar mais o grupo, indo além do que fora apresentado no audiovisual. Afinal, quem pergunta também deve ter condições de responder, não para impor a sua resposta, mas para qualificar o próprio debate.

ANOTAÇÕES FINAIS

Como síntese do que vimos aqui, cabe destacar a necessidade de que quem produz audiovisual precisa compreender, além do manuseio de uma linguagem complexa, os movimentos sociais como parte da vida democrática, como elemento essencial no processo de construção de uma sociedade igualitária, livre de todo tipo de injustiça e, portanto, de preconceitos.

Precisamos passar a ver o MST não apenas como um movimento de luta pela terra, mas também uma organização que vem construindo uma nova comunicação, em busca de uma nova narrativa para se colocar na disputa pela hegemonia.

Precisamos entender ainda a formação como um processo educativo, de debate em torno de ideias, onde a opinião não pode ser o atalho do conhecimento, mas a síntese das várias informações e posições a respeito de um mesmo tema. Não se produz conhecimento - portanto, não se educa - sonhando outras ideias, diferentes das que defendemos.

Por fim, e como síntese de tudo: precisamos apostar mais nas transformações culturais do que no discurso racional. A racionalidade é cheia de percalços e suscetível à própria figura do emissor, já as transformações do espírito, da convivência, do estar-junto, são as que movem as pessoas e o conjunto da sociedade. Nosso desafio é, portanto, criar, por meio da linguagem audiovisual, da sua produção aos modos de exibição, uma cultura onde imperem a cidadania, a solidariedade, a empatia, a alteridade como valores centrais de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Ed. 70, 1981.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BOSI, Eclea. Entre a opinião e o estereótipo. In: _____. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo, Loyola, 1997.

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

PEIRCE, Charles Sanders. **A fixação da crença**. Disponível em: <<http://www.lusosofia.net/textos.1997>>. Acesso em 08 fev. 2020.

POPPER, Karl R. **Conhecimento objetivo**. São Paulo: Edusp, 1975.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. São Paulo, Cortez, 1995.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis, Vozes, 1998.

Recebido em: 14/02/2020

Aceito em: 26/02/2020

METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA CONECTIVA PARA LOS ESTUDIOS DE CINE-EDUCACIÓN EN INTERNET

Melisa Jimena Iglesias¹

RESUMEN: El presente artículo busca reflexionar acerca de un abordaje metodológico para los estudios en cine-educación que contemple el contexto digital que propicia internet. Imbricado espacio, en el que cada vez más, se desarrollan, conviven y modifican las interacciones entre personas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las investigaciones de cine educación no pueden ser ajenas a una realidad que sólo encuentra sentido en la multiplicidad de prácticas sociales ejercidas dentro (*online*) y fuera (*offline*) de la web, para ello, se propone un enfoque conocido como metodología etnográfica conectiva elaborado por la autora, Christine Hine, para el estudio de las prácticas educativas audiovisuales (termino que se cree más conveniente). A través de este enfoque los entornos virtuales, serán considerados como puntos de ingreso al trabajo de campo y soporte de registro de intercambios, prácticas y reflexiones del investigador sobre el medio y sus usuarios. El diseño de la etnografía conectiva busca entonces, explorar los vínculos sociales, comprender cómo se constituyen y qué transformaciones provocan en la cultura educativa. Realizando una tarea tan exploratoria como introspectiva. Esta propuesta prevé brindar a las futuras investigaciones que exploren las prácticas educativas audiovisuales, herramientas y técnicas metodológicas, que complementen a las tradicionales aumentando las líneas posibles de estudio de una realidad multisituada.

PALABRAS CLAVES: Etnografía conectiva; TIC; Entornos virtuales; Internet; Cine-educación.

CONNECTIVE ETHNOGRAPHIC METHODOLOGY FOR EDUCATION FILM STUDIES

ABSTRACT: This article reflects a methodological approach to studies in film education that contemplates the digital context that the internet propitiates. Imbricate space, in which more and more, the interactions between people and information and communication technologies (ICT) are developed, coexist and modify. Film education research cannot be alien to a reality that only makes sense in the multiplicity of social practices exercised within (*online*) and outside (*offline*) of the web, for this purpose, an approach known as connective ethnographic methodology developed by the author, Christine Hine, for the study of audiovisual educational experiences. Through this approach, virtual environments will be considered as points of entry to field work and support for the exchange of exchanges, practices and reflections of the researcher on the environment and its users. The design of connective ethnography then seeks to explore social ties, understand how they are constituted and what transformations they cause in the educational culture. Performing a task as exploratory as introspective. This proposal envisages providing future research in film education with tools and methodological techniques that complement the traditional ones, increasing the possible lines of study of a multisituated reality.

KEYWORDS: Connective Ethnography; TIC; Virtual environments; Internet; Cinema education.

¹ Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional de Tucumán y doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Jujuy. Actualmente se desempeña como Becaria Doctoral de CONICET (2015-2020) y productora audiovisual. Desarrolla sus funciones en la Unidad Ejecutora CISOR CONICET -UNJU y el CICNA UNJU. Sus estudios abordan la gestión del patrimonio audiovisual en entornos virtuales, durante el periodo 2010-2015 en la Universidad Nacional de Jujuy. E-mail: melisaiglesias@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Es un hecho constatado que la virtualidad hoy en día, es un fenómeno que excede a la información, la comunicación y las industrias culturales, ya que es parte integral de la vida social. Su presencia en el sistema educativo junto a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es un dato innegable en los últimos años.

Los cambios provocados por internet, han acelerado las transformaciones en los consumos audiovisuales a diferencia de lo que pasó durante el surgimiento de los medios clásicos como el cine y la televisión. Este proceso, ha tenido lugar en los últimos años del siglo XX y se ha desarrollado enérgicamente durante el siglo XXI, tanto así, que los Estados se han hecho eco de esta coyuntura y en diversas ocasiones se ha legislado, planificado y estructurado programas educativos que contemplan la inserción de las nuevas tecnologías, medios y lenguajes audiovisuales en la educación. En un intento por acompasar las instituciones educativas a la insoslayable mutabilidad de la sociedad contemporánea.

Partimos de la propuesta de Clarembeaux (2010) quien hace referencia a estos cambios y propone una adecuación en los estudios de cine-educación, “Sería, tal vez, más exacto hablar de educación para la imagen animada, pues la imagen cinematográfica ha terminado hoy día por quedarse aislada” (p.26) se entiende que por aislada, el autor pone en evidencia que el cine en la era digital ya no es sólo cine, es en cambio, una experiencia mucho más compleja en la que se mezclan las prácticas virtuales a las que se hace referencia en este escrito. Y sobre ello el autor agrega,

En su aprendizaje, en sus códigos, en sus referencias, en su entorno cotidiano, la imagen cinematográfica resulta prácticamente indisoluble de la imagen televisiva, de la imagen del vídeo, de la imagen digital que suele encontrarse en la web y de las imágenes que se capturan con móvil o de las imágenes que se ven en el ordenador portátil o en una de estas numerosas pantallas que pueblan nuestros días y nuestras noches.(...)este universo indiferenciado donde imágenes y sonidos que integran la cotidianeidad de los jóvenes a quienes tenemos que educar en el concepto y en la práctica de la imagen (CLAREMBEAUX, 2010, p. 26).

La razón por la cual el autor habla de que todas las imágenes se han vuelto indisolubles se deben al fenómeno de la convergencia digital², el desarrollo de internet y el abaratamiento de las tecnologías que permiten y amplían el acceso al consumo de las imágenes. A pesar de que Clarembeaux (2010) plantea el término ‘imagen animada’ en vez de hablar de cine, desde este trabajo se prefiere utilizar el concepto audiovisual para hacer referencia a todo tipo de imagen en movimiento, es por ello que hacemos alusión a prácticas educativas audiovisuales.

² Convergencia mediática, cultural o digital, la misma incluye la fusión de diferentes industrias de la comunicación y empresas de medios concentradas en grandes corporaciones de telecomunicaciones que ofrecen desde servicios de internet, hasta la producción de contenidos en plataformas de video a demanda, aplicaciones, videojuegos e inteligencia artificial. En efecto, presenciamos una transformación simbólica y cultural que se extienden más allá del plano tecnológico, para abarcar también el aspecto económico, de prácticas sociales, de política pública y el de regulación, ya que posibilita (o no) el acceso a los contenidos y en algunos casos al conocimiento.

Así pues, la incorporación de la producción audiovisual en las prácticas pedagógicas ha sido impulsada, en el mundo, por diversos organismos internacionales, estados, instituciones privadas, que, determinados por los cambios tecnológicos y las ventajas de la digitalización, han tratado de adecuarse a modelos internacionales, presiones sociales, culturales y económicas propias de la agenda geopolítica.

Dicha heterogeneidad, no permite hallar comunes denominadores (FLORES y BECERRA, 2005) del fenómeno y constituye la primera dificultad para el estudio y entendimiento de estas prácticas educativas. Pese a ello, se destacan múltiples y ricas experiencias en la introducción de estas herramientas en el aula en América Latina (DUSSEL y QUEVEDO, 2010), que brindan muestras de la existencia de políticas que buscan acompañar estas transformaciones, sumarlas al mundo educativo y orientarlas en una dirección determinada. Sin embargo, se debe señalar que faltan estudios locales, planificación a largo plazo, y una adecuación de los marcos institucionales educativos a los contextos de convergencia digital.

El presente trabajo alude a esta problemática y propone un abordaje metodológico para los estudios de educación y audiovisuales en internet, que contemple dentro del tejido social los espacios virtuales, donde cada vez más, se desarrollan, conviven y modifican las interacciones entre personas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Para ello, se propone un enfoque conocido como metodología etnográfica conectiva elaborado por la autora, Hine (2004, 2009, 2015), para el estudio de las experiencias educativas audiovisuales, en tanto prácticas realizadas por docentes y alumnos en internet.

En términos generales, se considera al enfoque etnográfico conectivo como una propuesta para establecer relaciones de conocimiento en el tiempo y en los múltiples espacios donde se dan los procesos sociales. Los estudios de internet son una disciplina proveniente de tradiciones heterogéneas que convergen en pensar a la práctica virtual como una unidad de estudio (Fardella y Caravajal, 2018) alternativa para pensar lo social. A través de este enfoque, los entornos virtuales, serán considerados como puntos de ingreso al trabajo de campo y soporte de registro de intercambios, prácticas y reflexiones del investigador sobre el medio y sus usuarios.

En este sentido, el estudio de la realidad social “es el resultado ineludible de las categorías que usamos para hablar de ella y de nuestras estrategias para ponerla en manifiesto” (FARADELLA y CARAVAJAL, 2018, p.11) y producir conceptos. Por ello, queda insistir en la potencialidad de una metodología que utiliza el lenguaje audiovisual para precisar y dar vida a experiencias cotidianas y locales, que se construyen en entornos virtuales. Que como pone en manifiesto Lévy (1999) la virtualidad tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio o lo imaginario. “Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, [y] abre horizontes” (p.8).

De esta manera el trabajo abordará la propuesta de etnografía conectiva de Hine (2004,2009, 2012,2015) como herramienta metodológica entendiendo que el objeto de estudio no siempre debe dirigirse a la producción de objetos audiovisuales, o al visionado y elaboración de actividades cinéfilas en el aula, como único reducto material donde acontecen las practicas, en el caso del cine educativo. Sino a la relación de lo audiovisual en cuanto prácticas situadas en la red, atravesadas por las diversas lógicas de consumo cultural que, sin duda, también forman y transforman la educación. Esta orientación parte del estudio de la imagen como “producto cultural que abarca de forma integral tanto la fotografía, el cine, el vídeo, las redes sociales y los productos multimedia” (Ardèvol,1998, p.1) como así también loscelulares, la realidad virtual y otros dispositivos. Internet está tan incorporado en las prácticas visuales cotidianas queresulta incomprensible no tener en cuenta esta imbricación al estudiar cualquier aspecto de lasculturas contemporáneas; sus usos sociales y sus aportes a la formación de identidades colectivas.

Asimismo, este trabajo intentará sintetizar los principales aspectos que intervienen en la metodología propuesta, y posteriormente se tomará la experiencia realizada en la investigación (aún en proceso) para optar el grado de doctor de la autora de este trabajo, como puntapié inicial para problematizar la adaptabilidad del método etnográfico conectivo en Internet para el estudio de contextos educativos locales. Y las técnicas empleadas para la recolección y acopio de los datos en la web.

Conjuntamente se reflexionará a partir de dos aproximaciones, que trazan el enfoque en el que se pretende ahondar.

1. La primera aproximación parte del supuesto que los estudios de cine-educación suelen incorporar una perspectiva lineal descendente, en la cual se parte de políticas de estado, movilizadas por agendas geopolíticas y organismos internacionales, que atraviesan instituciones educativas, educadores y alumnado en una última instancia. Es decir, que va de lo general a lo particular, de lo impuesto y normativo a lo casuístico. La propuesta metodológica que se trabajará aquí, al igual que las técnicas pretenden desandar estos caminos tradicionales para volcar la mirada en el anárquico mundo de internet, y develar cuáles y cómo son las practicas audiovisuales existentes en entornos virtuales de educación formal y no formal. Una etnografía conectiva que colabore con el diseño de productos y servicios educativos a partir del mayor conocimiento de las bases, los grupos y las identidades que conviven y se expresan en internet.

2. La segunda aproximación considera a la etnografía virtual conectiva como una herramienta invaluable en la evaluación de políticas públicas ya implementadas. Puesto que su uso permite el acceso a una cantidad ingente de datos, opiniones, publicaciones e información oficial y no oficial que trasluce los claros y oscuros de una política en un tiempo determinado.

Además, y con ánimos de dejar expuesta una temática que compete a todos los investigadores interesados en cine-educación se abordará la problemática de los archivos digitales en línea. Miles de páginas webs y plataformas digitales que albergan estudios, films, y todo tipo de archivos que

dependen de la continuidad de una política, o del pago de un hosting para no perderse para siempre en el naufragio de internet. Existe una falta de comprensión en la importancia de asegurar el resguardo y salvaguarda de la cultura digital para las generaciones futuras en el anárquico régimen de la red, por este motivo se propondrá el uso de una herramienta que brinda *Internet Archive*, que se cree muy interesante para rescatar algunos archivos de páginas web que ya han sido dadas de baja.

PRINCIPALES ASPECTOS DE LA METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA CONECTIVA DE CHRISTINE HINE

Hine en 2004 elabora un libro que responde a todas las preguntas iniciales sobre una etnografía virtual. De tal modo que titula a su investigación sencillamente “Etnografía Virtual”³, fruto de una investigación solventada con un premio otorgado a la académica en la Universidad de Brunel (Londres), donde se formó junto a reconocidos sociólogos como Woolgar, Lynch, Irwin, entre otros e impartió cursos sobre “Dinámicas sociales y tecnologías de la comunicación” y “Estudios en comunicaciones y medios” que la introdujeron en la construcción de un método para el estudio de las hasta entonces teorías conocidas como CMC Comunicaciones Mediadas por Computadoras o CMO Comunicaciones Mediadas por Ordenadores. Estudios que ya planteaban a Internet como un lugar donde se gesta una cultura. Estas investigaciones, además, abordaban las interacciones sobre espacios online y contribuyeron ampliamente con el establecimiento de la imagen de Internet como producto de una cultura, en segundo término, en la que se pueden estudiar los usos que las personas confieren a la tecnología. Y desde ahí concebir Internet como un lugar plausible para realizar el trabajo de campo, en tercer término. A partir de estas concepciones de internet, la autora plantea los siguientes interrogantes que buscarán dilucidar su propuesta:

¿Cómo los usuarios llegan a comprender las capacidades y posibilidades de Internet? ¿Qué implicaciones tiene su uso? ¿Qué interpretan de ella entanto medio de comunicación y a quién perciben como audiencia? ¿De qué modo afecta Internet a la organización de las relaciones sociales en el tiempo y el espacio? (...) ¿cómo los usuarios reconcilian lo virtual y lo real? (...) ¿Cómo se desempeñan y experimentan las identidades, y cómo se juzga la autenticidad? ¿Es «lo virtual» experimentado como algo radicalmente diferente y separado de “lo real”? ¿Hay una frontera divisoria entre la vida online y offline? (HINE, 2004, p.17 -18).

Con el objeto de destacar los puntos más importantes a los que arriban estas preguntas y el trabajo integral de Hine (2004, 2009, 2012 y 2015) se expondrán en líneas generales sus postulados más significativos.

³ Luego de esta obra se pueden destacar otras publicaciones de la autora que en esencia son continuas actualizaciones de su tesis inicial planteada en este libro. Entre ellas se puede nombrar: “Virtual Methods” (2005), “Question one. How can qualitative Internet researchers define the boundaries of their projects?” (2009), “Understanding Qualitative Research: The Internet” (2012) y “Ethnography for the Internet” (2015) entre las más importantes, lamentablemente no todas ellas poseen traducciones.

•El enfoque etnográfico: Según Hine (2004) “la etnografía es una metodología ideal para iniciar esta clase de estudios” (p.13), expresa la autora debido que la etnografía clásica consiste en que un investigador se sumerja en el mundo que estudia por un tiempo determinado y tome en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo. De esta manera, sostiene que la etnografía de Internet no puede tener como modelo, fundamento y objeto la presencia física en el lugar tal como lo establece la etnografía clásica, sino que su objeto debe trascender a las relaciones, acciones, los puntos de contacto en los usos de Internet que estrechan la relación online- offline. El etnógrafo en una suerte de mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo que habita y coexiste en esa relación conectiva entre los mundos online y offline, ha de acercarse lo suficiente a la cultura que estudia como para entender cómo funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella.

•El enfoque conectivo: El enfoque conectivo o multisituado se asemeja a la noción de desterritorialización⁴ planteados por Castells (2000) que, en términos de Hine (2004) una noción multisituada o conectiva,

implica asumir que no existen espacios delimitados en Internet (...) Vuelca su atención del “estar ahí” al “llegar ahí”. Como apuntan Clifford (1992) y Featherstone (1995), prestar especial atención al viaje no implica asumir que todas las personas sean viajeras ni que desaparezcan quienes pertenecen a un lugar. Se trata más bien de preservar, en el marco de esta etnografía conectiva, cierto grado de escepticismo acerca de la existencia “real” de lugares y categorías (HINE, 2004, p. 78).

De esta manera la autora propone que, en vez de catalogar las características de la comunicación por Internet, el etnógrafo virtual se debe preguntar cuándo, dónde y cómo es Internet. Utilizando como modelo, para este nuevo modo de dirigir la mirada etnográfica al campo a la red mundial World Wide Web (www), como la conglomeración de sitios culturales interconectados, y de conexiones culturales más grande del mundo. Así la conectividad adquiere forma entre los materiales e imágenes que facilitan otros sitios y medios, autores y lectores de sitios, las representaciones de Internet en otros medios, y una mirada de formas por conocer. “La conexión podría también hacer las veces de yuxtaposición de elementos en una narrativa” (ibid. p.78 -79).

•Internet como cultura: El principal argumento de la autora se basa en concebir que el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella. Al reconocer a internet como un espacio rico para el intercambio cultural e “interpretar las características de las interacciones en Internet como funcionales en el sentido social, como facilitadoras del desarrollo de una cultura distinta.” (ibid. p. 31) en otras palabras “Internet como cultura, (...) es un lugar plausible para realizar el trabajo de campo.” (p.19) Y agrega, “al ver que en Internet se producían relaciones

⁴ Manuel Castells denominó muy tempranamente este fenómeno “proceso de desterritorialización” y le atribuyó, con razón, una importancia estratégica. El cambio de época incluye de manera fundamental la crisis de los territorios modernos, territorios que no se reducen a la geografía de un Estado nación, es decir a las fronteras materiales que fijaron los países, sino a sus instituciones, valores, creencias, ideologías y a los espacios públicos y privados que delimitaron el territorio político, social y de la intimidad familiar o personal.

sociales significativas, los investigadores intentaron comprenderla como un espacio de interacciones sociales en sí mismo, más que como un simple medio de efectos positivos o negativos sobre otros contextos” (2004 p. 29). Esta perspectiva, se encuentra estrechamente ligada a la noción de internet como artefacto u objeto cultural, puesto que una es el devenir de la otra.

- Internet como artefacto cultural: Esta es una de las perspectivas más innovadoras de la autora, que plantea un doble enfoque inspirado en la noción de artefacto cultural de Woolgar (1996) es decir, que internet como un objeto cultural adquiere sentido socialmente, a través de su producción y uso. “Hablar de Internet como artefacto cultural implica asumir que nuestra realidad actual pudo haber sido otra, pues las definiciones tanto de lo que es, como de lo que hace, son resultado de comprensiones culturales que pudieron ser diferentes” (2009 p.19). Dada su principal característica de ser un producto social, creado en base a necesidades, objetivos, generado por personas situadas en un contexto y definido por la mutabilidad de su uso en el tiempo. Internet es un objeto construido discursivamente, como si fuera un único artefacto, un objeto más.

- En consecuencia el conjunto de lo que es internet⁵ redes, conexiones, computadoras, sitios, etc. sólo adquiere sentido cuando hablamos de su uso y consumo cultural.

- La parcialidad: La autora toma postura contra las pretensiones de objetividad de algunos postulados provenientes de la antropología clásica y los inicios de la etnografía y sobre ello expone, “la etnografía virtual es irremediablemente parcial. Una descripción holística de cualquier informante, locación o cultura es algo imposible de lograr, por lo que la noción del informante, lugar o cultura preexistente, enteramente aislable y descriptible, tiene que quedar atrás.” (p. 81). Y propone que las descripciones sean basadas en ideas de relevancia estratégica para el análisis y no en representaciones fieles a realidades dadas por objetivas. relacionado a la parcialidad la etnografía virtual implica una intensa inmersión personal en la interacción mediada. Este tipo de implicación adhiere una nueva dimensión a la exploración del uso de lo medio en su contexto.

- La reflexividad: En línea con el punto anterior, la autora explica que una de las características que distingue esta metodología es el especial compromiso del etnógrafo con el medio lo que constituye una valiosa fuente de reflexión. “La etnografía virtual puede extraer información útil del investigador en tanto informante, desde una dimensión reflexiva. La conformación de interacciones con informantes a través de la tecnología es parte del trabajo etnográfico, como lo son las interacciones entre el etnógrafo y la tecnología” (p. 82). Lo que mantiene la etnografía viva en contexto y relevancia es justamente su adaptación y permanente auto-interrogación.

Después de todo, si estamos suficientemente de acuerdo en que las tecnologías son apropiadas e interpretadas de formas diferentes según los contextos en que son empleadas, ¿Por qué la etnografía iba a permanecer inalterable ante sus contextos de aplicación? Sería paradójico que fuese más rígida que las mismas tecnologías que intenta examinar (p. 83)

⁵ Internet es un conjunto descentralizado de redes de comunicación interconectadas que utilizan la familia de protocolos TCP/IP, lo cual garantiza que las redes físicas heterogéneas que la componen, constituyan una red lógica única de alcance mundial. Sus orígenes se remontan a 1969, cuando se estableció la primera conexión de computadoras, conocida como ARPANET, entre tres universidades en California (Estados Unidos). (Wikipedia)

•La noción de tiempo y espacio: Retomando las nociones ya citadas de Manuel Castells, Hine redefine que el espacio ya no es un lugar físico, sino una instancia de flujos que se organizan en torno a la conexión. Afirma que las nuevas tecnologías de la interacción permiten que los informantes/usuarios aparezcan dentro de la etnografía y a la vez, que estén ausentes. Del mismo modo, el etnógrafo puede estar ausente o presente junto a sus informantes. “Todas las formas de interacción son etnográficamente válidas, no sólo las que implican una relación cara a cara. La conformación de un objeto etnográfico, en tanto esté posibilitada por tecnologías accesibles, es la etnografía *en lo virtual, de lo virtual, y a través de lo virtual.*” (p. 82).

La tecnología facilita que estas relaciones puedan desplazarse o sostenerse a través de diferentes divisiones espaciales y temporales. Cabe señalar que Hine sostiene su teoría sobre el espacio y tiempo de internet con diversos aportes de colegas, entre los cuales se destacan las contribuciones de Kitchin (1998), quien establece tres categorías: cambios en el rol del tiempo y del espacio; cambios en las comunicaciones y en el rol de los medios de comunicación social; y un cuestionamiento de los dualismos como real/virtual, verdad/ficción, auténtico/fabricado, tecnología/naturaleza, representación/realidad. Que son útiles para fundamentar sobre la autenticidad y la identidad en el espacio virtual que seguramente hoy en día ya es algo socialmente aceptado a diferencia del momento en el que la autora formuló su tesis y eso la llevo a destinar grandes apartados de su libro a justificar su decisión, como el siguiente “La etnografía virtual se adapta al propósito, práctico y real, de explorar las relaciones en las interacciones mediadas, aunque no sean “cosas reales” en términos puristas. Es una etnografía adaptable según las condiciones en que se encuentre” (2012, p.82)

Esta nueva etnografía de la conectividad podría denominarse multisituada, y se debe recalcar que no implica eliminar definitivamente la noción de espacio sino, que busca replantear en la tarea del investigador otros momentos de captación de datos a través de las huellas y conexiones que dejan los rastros de la web.

En resumen, la investigación y desarrollo teórico de Hine radica en el tratamiento de la metodología utilizada, que promueve el diseño de una nueva etnografía, la virtual conectiva. Es sumamente interesante como su propuesta renueva la discusión y abre horizontes en la posibilidad de realizar estudios etnográficos en contextos virtuales. Problematisando las nociones de espacio y tiempo tradicional para adecuar, sin dudas, a los requerimientos de la investigación contemporánea.

Adaptación del modelo etnográfico conectivo: *La gestión del patrimonio audiovisual universitario en entornos virtuales en la Universidad Nacional de Jujuy- Argentina (2010-2015).*

La investigación que a continuación se resumirá con el objeto de comprender las técnicas utilizadas de esta metodología, buscaba sistematizar y analizar experiencias relacionadas a la preservación del patrimonio audiovisual universitario en entornos virtuales, luego de la implementación del programa polos audiovisuales tecnológicos entre los años 2010 y 2015 en la Universidad Nacional de Jujuy, Provincia de Jujuy Argentina.

Cabe aclarar, que la elección de partir del Subprograma para el desarrollo de los polos audiovisuales tecnológicos⁶, se debe a que por primera vez se crea una legislación de comunicación, Ley N° 26.522/2009 de Servicios de Comunicación Audiovisual, dónde se plantea un sistema de medios públicos en el que el Estado Nacional debe salvaguardar el derecho a la información, a la participación, preservación y desarrollo del Estado de Derecho, así como los valores de la libertad de expresión, considerando a la comunicación de carácter fundamental para el desarrollo sociocultural de la población.

En este contexto histórico, donde la comunicación en Argentina vuelve a retomar su carácter de servicio público, se instrumenta el programa polos y nodos en el que las universidades nacionales son consideradas integrantes de la comunidad audiovisual regional y se les asignan las tareas de articular, administrar y participar de forma conjunta con otros sectores gubernamentales y de la sociedad civil en pos de fomentar la investigación y desarrollo de la producción audiovisual de cada región del país. Hecho de especial relevancia dado el carácter privado y centralista de la comunicación audiovisual en la historia argentina.

El interés se encontraba suscitado en el conocimiento de las prácticas que componen la gestión patrimonial de audiovisuales por parte de la comunidad universitaria en internet debido a la inexistencia, hasta el momento (2019), de un repositorio o archivo institucional de acceso público que preserve la producción audiovisual generada o al resguardo de esta casa de estudios.

La estrategia metodológica fue pensada específicamente para abordar las prácticas de gestión del patrimonio audiovisual universitario en entornos virtuales. El enfoque metodológico es cualitativo y de corte etnográfico, e integra lo que se conoce según Estalella y Ardèvol (2010) como métodos de Investigación basados en Internet.

Para completar el enfoque de Hine, y actualizar la bibliografía con aportes más recientes sobre la temática, consideramos la definición de Ardèvol y Gómez Cruz (2009) sobre cómo utilizar Internet como medio y objeto de estudio supone dos implicaciones metodológicas para el abordaje de lo audiovisual y lo virtual en la praxis antropológica que se adaptó a la investigación.

Los autores plantean, por una parte, “situar el objeto audiovisual en su entramado socio técnico y atender a como la infraestructura tecnológica media en la producción, circulación y consumo de la imagen y qué propiedades aporta a esta imagen-objeto” (ARDEVOL y GÓMEZ CRUZ, 2009, p.5). Por otra parte, “reflexionar sobre cómo se “adapta” y “transforma” la práctica etnográfica en el seguimiento de esta imagen-objeto y de las prácticas y significados culturales que la acompañan”. (Ibid. p.5). Sobre este punto, nos interesó rescatar las prácticas de la comunidad universitaria y reflexionar sobre la adaptación y transformación de la gestión del conocimiento realizada por docentes e investigadores que utilizaron estas imágenes-objetos en entornos virtuales.

⁶ Programa Polos Audiovisuales Tecnológicos (PPAT), fue implementado en la Argentina entre 2010 y 2015. La iniciativa formó parte de la política pública relacionada a la ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, aprobada en 2009. El programa tuvo por finalidad impulsar una industria televisiva que reflejase la diversidad cultural del país. A partir de la división del territorio en nueve polos audiovisuales tecnológicos, en los cuales las universidades públicas nacionales tuvieron un papel protagónico y participaron del desarrollo de producción de contenidos a nivel federal.

La aplicación del enfoque cualitativo en la investigación y producción de datos empíricos se basó fundamentalmente en el estudio de casos a través de entrevistas virtuales y el trabajo de campo etnográfico en internet. Atendiendo estos requerimientos la investigación utilizó los siguientes métodos y técnicas:

La etnografía virtual-conectiva “inmersión en la red”: En función de reconstruir el objeto y comprender los procesos socioculturales y comunicacionales que están detrás de los hechos mencionados se seleccionó un buscador y dos redes sociales. La “inmersión en la red” se dio entonces a través del buscador de Google, dado su dominio como punto de acceso a la web. “Google tiene un papel central dentro de las prácticas académicas como uno de los motores de búsqueda más utilizados” (KEMMAN, KLEPPE y SCAGLIOLA, 2014 p.4).

En cuanto a las redes utilizadas se seleccionó Facebook y YouTube, ambas redes sociales de acuerdo al estudio de *WeAreSocial y Hootsuite* (2019) son las más utilizadas en Argentina, liderando los primeros puestos del ranking de “redes sociales más utilizadas y sitios webs con mayor tráfico” en Argentina⁷.

Los primeros pasos de la investigación fueron mediados y antecidos por exploraciones más o menos aisladas entre 2015 y 2017 que luego fueron transformándose en visitas más frecuentes, prolongadas y sistemáticas en las que se fue realizando capturas de pantalla, identificando instituciones, personas de relevancia para la investigación, visitando archivos o repositorios audiovisuales del periodo y acopiando material. A medida que la investigación iba conformando su corpus, se realizaron listas de las páginas webs que se debían explorar para la captación de datos sobre los eventuales casos de gestión del patrimonio y sobre los audiovisuales del Nodo Jujuy, esta actividad se vio interrumpida por la coyuntura política que significó el cambio de gobierno nacional en Argentina en 2015 y se tuvo que buscar una solución ya que las páginas webs estaban desapareciendo y con ellas los posibles datos que se necesitaba corroborar. Para afrontar esta situación se utilizó la página Wayback Machine y se consultaron las URLs, de la lista que se encontraron borradas o redireccionadas a otros sitios, en esta web que depende de Internet Archive⁸. Una vez saldado el registro de la páginas webs de interés e identificados los audiovisuales producidos por el Nodo Jujuy, se empezó a “seguir” a los canales y perfiles de los integrantes del nodo, desde la cuenta personal de Facebook y de YouTube de la investigadora, con el objeto de conocer si en sus perfiles hacían gestión patrimonial con el objeto de “estudiar lo que la gente *“dice y hace”* en un sistema cultural dado, en vez de lo que *“dice que hace”*, más propio en las investigaciones y metodologías cuantitativas” (MANN y STEWART, 2000 En: TOVAR RAMIREZ, s/f p.190). Se advirtió desde ese entonces, como en estos espacios virtuales los docentes e investigadores que participaron del programa como los que no, utilizaron

⁷ El sitio cuenta con 5 reportes sobre Argentina de 2015 a 2019. <<https://datareportal.com/digital-i-argentina?rq=argentina>>.

⁸ Internet Archive, una organización sin fines de lucro que posee una biblioteca digital de sitios de Internet y otros artefactos culturales en forma digital llamada Wayback Machine. Su misión es proporcionar acceso universal a todos los conocimientos digitales. Como una gran biblioteca on-line ofrece el acceso y consulta de todo el material de forma gratuita a investigadores y público en general. <<https://archive.org/about/>>.

estas redes sociales para mostrar su trabajo audiovisual, su pertenencia institucional y su presencia en eventos relacionados al programa en los que participaron o coordinaron, entre otros aspectos. Pero que convierten, sin lugar a dudas, a estos sitios en fuentes de información digitales desde donde las personas se enuncian e identifican al alcance de un clic.

El recorrido que se realizó puede sostener una superposición de eventos y tareas, éstas transcurren principalmente tratando de respetar un proceso lineal que se corresponde al de la planificación, recolección de datos, análisis y redacción. Pero el hecho de tener la fuente de información al alcance y todo el tiempo, llevo a la investigadora a volver sobre la fuente varias veces, sobre todo en la etapa de la escritura, creación de cuadros, que, en ciertas ocasiones, fue favorecedor por haber encontrado algún dato que había pasado inadvertido anteriormente. Estas revisiones se contemplaron hasta el momento en el que se consideró que el volumen de datos ya era suficiente.

Recapitulando, se pueden encuadrar entre las primeras aproximaciones al campo en línea, las búsquedas generales en Google, intentando refinar cada vez más estas búsquedas, utilizando palabras claves y acotando la indagación según ubicación geográfica para obtener datos relacionados al Nodo Jujuy y al PPAT a través de un rastreo web enfocado. A su vez, se intentó utilizar la herramienta Google Trends pero no se obtuvieron resultados, ya que ese instrumento maneja volúmenes de tráfico mucho más amplios.

Revisión documental en línea: La revisión documental, es una labor que se ejecuta generalmente en paralelo al acceso al campo virtual en internet, a partir de una extensa tarea de revisión documental en webs oficiales, buscadores especializados, diarios digitales, entre otros sitios que sirven para rescatar la información que se encuentra disponible en línea como, fuentes bibliográficas, documentos oficiales, informes de instituciones internacionales, artículos científicos, entrevistas, noticias, audiovisuales, etc. La importancia de la revisión documental en línea aporta elementos distintivos a la investigación en cuanto al manejo bibliográfico. El volumen de archivos a los que se puede acceder en internet, supera cualquier biblioteca de especificidad temática física, tanto para la búsqueda y consulta como para la composición de antecedentes, marco teórico y marco metodológico.

Internet provee cantidades ingentes de recursos para la investigación que gracias a la existencia de buscadores académicos y a la tendencia de digitalizar y poner en acceso abierto los contenidos de revistas científicas e indexadas, se encuentran disponibles.

El hallazgo de material en algunos casos puede ser de bibliotecas digitales comunitarias como Scribd, WePapers, Issuu, Slide Share⁹ gracias a estos sitios colaborativos y comunitarios se puede acceder a documentos de todo tipo que han subido usuarios de internet aleatoriamente.

⁹ Scribd, Wepapers, Issuu, Slide Share, son sitios webs comunitarios como YouTube que permiten compartir, buscar, descargar, comentar documentos en múltiples formatos de textos como: doc, pdf, txt, ppt, xls, ps (Adobe postscript) y lit (Lector de ebooks de Microsoft). Estas plataformas digitales similares a una biblioteca, tienen la particularidad de ser una construcción colectiva en donde cada usuario colabora activamente en el crecimiento del acervo. En algunos casos también pueden ser utilizadas como nube para el almacenamiento de información, y el usuario decide si cada archivo que sube es privado o lo comparte públicamente. (Definición de la autora).

Como así también, se recomienda el uso de buscadores especializados en contenido académico para la búsqueda de artículos, libros, reseñas y otros textos de índole científica como Academia.edu, ResearGate, Redalyc.org, Dialnet, Scielo, JSTOR, CiteSeer, DOAJ, etc. Estas plataformas permiten además de la búsqueda por autor, la búsqueda semántica que permite la desambiguar el significado de las palabras clave utilizadas en la pregunta o consulta. Por este motivo los motores de búsqueda generan información que se asemeje al lenguaje natural con el objetivo de mejorar las búsquedas por internet y devolver al usuario los resultados más relevantes en relación a su demanda.

Observación no participante en línea: La pregunta clave en cualquier investigación y, particularmente, en las que se utiliza la etnografía virtual es, qué se va a observar y cómo. Podemos adelantar que son observables las prácticas que realizan los sujetos Ardèvol (2013) a través de los vestigios que dejan, en los entornos digitales Hine (2009) comentarios, likes, hipervínculos, compartidos, páginas webs, comentarios, blogs, cuentas institucionales en redes sociales y otros registros que forman parte de las experiencias en la red.

El trabajo de campo en línea permite a la investigación ir siguiendo recorridos particulares, conexiones e identificar y analizar qué, quienes, y dónde se generan, consumen o publican datos que pueden ser de interes. A fin de comprender las estrategias de individuos e instituciones en la gestión del conocimiento dada en la red.

El reconocimiento y clasificación de las fuentes primarias, permite identificar presencias y ausencias en los registros de actividad que quedan manifiestos en la red, y conocer como en el caso de esta investigación, las practicas relacionadas a la preservación del patrimonio audiovisual universitario en el entorno virtual. Para ello, luego de identificar personas, instituciones y realizaciones audiovisuales se inició el rastreo cronológico de huellas o pistas por la web.

Según lo señalado anteriormente, a través de las redes sociales Facebook y YouTube se recopilaron datos que demostraron lo que la gente “dice y hace”. Para ello se siguieron las cuentas personales de los docentes e investigadores y sus canales de YouTube, con el objeto de acceder a toda la información publicada por los usuarios, tomando nota de las fechas, hipervínculos publicados, comentarios, likes y otros tipos de interacción.

Un aspecto particular de trabajar en línea y en redes sociales como Facebook y YouTube es la estandarización de las acciones posibles por parte de los usuarios que simplifica mucho la tarea de recopilación. Se utilizaron los motores de búsquedas de ambas redes y de google para complementar los datos encontrados en las publicaciones generadas y/o compartidas con eventuales noticias presentes en diarios digitales o algún otro dato recabado por fuera de las redes seleccionadas para el trabajo más profundo.

Una de las herramientas a destacar en este recorrido es el uso de una funcionalidad que implemento Facebook en 2014 llamada “*Save to Facebook*”,su uso permite crear un archivo personalizado de internet al usuario, guardar enlaces a cualquier tipo de sitio web, video, fotografía, publicación, diario digital, etc. registrando el link completo, sin necesidad de realizar la búsqueda

de nuevo. Entre las ventajas de esta utilidad se encuentra la posibilidad crear “colecciones” que el usuario puede administrar asignándole un nombre o categoría según temáticas, formatos, fechas que desee. Permitiendo su uso dentro y fuera de Facebook. Además, es compatible con *Google Chrome* y su descarga habilita un icono celeste que al clickearlo guarda automáticamente el sitio en el que se encuentra brindando la opción de elegir en que colección se desea guardar o si prefiere crear una nueva colección, ya que estas funcionalidades son ilimitadas. Similar a la opción favoritos de Google Chrome pero con una interfaz más amigable y visual. En definitiva, esta herramienta ofrece una solución personal a dos de las problemáticas que trascienden las investigaciones que utilizan la metodología propuesta, la primera es la guarda clasificada de elementos de nuestro interés y la segunda es el acceso rápido y fácil que brinda para encontrar lo que uno ha guardado para ver más tarde.

Otra de las actividades presentes en la observación no participante en línea es la de “scrollar” es un término que proviene de la palabra *scroll* que significa desplazarse o deslizar y es la acción a la que recurrimos para acceder a los contenidos más antiguos cronológicamente en las redes sociales. Siendo que el volumen de la información en muchos casos es enorme, esta actividad puede llevar horas, de hecho, sólo algunas páginas poseen calendarios para acelerar el recorrido por la información a diferencia del resto en el que se debe a travesar por cada publicación o post para llegar al inicio o principio de la actividad o a los años que uno desea.

A diferencia del trabajo de campo en archivos físicos, el trabajo etnográfico virtual en internet debe estar alerta de los cambios que se ocasionan sin dejar registro alguno. Como mencionábamos anteriormente el material que encontramos en internet puede ser eliminado o dejar de estar disponible en cualquier momento. Atendiendo a ello, la etapa de recolección de datos, realización de las capturas y descarga de material en línea debe ser una actividad constante, dinámica y consciente de que en este medio técnico los usuarios pueden decidir sobre sus espacios virtuales, todo lo que suben lo pueden bajar o eliminar, las cuentas que se abrieron pueden ser cerradas o vaciadas de contenidos e incluso pueden olvidar sus contraseñas y dejar canales, casillas de correo y perfiles sin ninguna persona detrás. El carácter lábil de los sitios webs puede ser enmendado con el uso del sitio *Internet Archive* que permite acceder a algunas capturas de ciertas paginas o sitios de interés. Pero, lamentablemente este sitio no realiza capturas de las redes sociales por lo tanto se debe contemplar que es posible que parte de lo no hallado, lo ausente pudo no haber existido nunca o pudo haber sido borrado por el usuario que lo generó.

Encuesta en línea: Existen muchas plataformas y aplicaciones para la confección y realización de encuestas en línea, aquí se recomienda el uso de Google Forms por ser una de las más conocidas que posee una interfaz de fácil usabilidad y muy intuitiva que permite la comprensión y creación de las encuestas a la medida que se necesita. No hace falta que los encuestados tengan un mail y hay muchas formas de editar las cláusulas de anonimato. A su vez, presenta los resultados en forma de gráficos que facilita la lectura de los datos obtenidos.

Entrevista virtual, video llamada grabada: El último instrumento elegido en la investigación ha sido la entrevista virtual por video llamada, utilizada para ampliar la información acerca de los estudios de caso seleccionados y otros datos que complementen y resuelvan dudas encontradas en el recorrido de la investigación. Por este motivo, las mismas se han programado para realizarse al finalizar la fase de observación, encuesta e inmersión en la red. Con el fin de que los entrevistados explicaran desde su experiencia personal, sus impresiones y valoraciones acerca del tema problema de la investigación, ahora sí en un espacio virtual cara a cara.

La modalidad debía mantener la mediación tecnológica presente durante todo el proceso etnográfico. Por lo tanto, la mediación técnica digital del registro de audio y video, son parte constitutiva y constituyente de la modalidad de entrevista planteada (virtual) que pretendía generar un espacio común de comunicación entre el entrevistador y el entrevistado que también es posible en los entornos virtuales.

Se elaboró una guía temática con preguntas y temas puntuales a indagar en la concreción de las entrevistas que complementa los diferentes tipos de entrevistas existentes (estructuradas, semiestructuradas y en profundidad). A pesar de que el planteo inicial sólo contemplaba entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Pero estos cambios se fueron dando a medida que, al contactarse con los entrevistados, los mismos tenían mayor o menor apertura para la modalidad propuesta. Por ejemplo, un entrevistado no aceptó la propuesta y pidió que se le envíen las preguntas por mail para responder por escrito, otros accedieron a hacer las llamadas sin video sólo con audio y a través de otras tecnologías como WhatsApp.

Entre la bibliografía consultada sobre entrevistas virtuales son numerosos los estudios que utilizan las entrevistas en línea a través de foros, chats y correo electrónico, es decir a través de la comunicación escrita. Y son relativamente escasos los estudios que contemplan la video llamada, Baym (1995a; 1995b; 1995c; 1998) y Correll (1995) citados en Hine (2006, p. 34) “están entre los investigadores que combinan una serie de interacciones de distinta naturaleza como el intercambio de correos electrónicos con los participantes y entrevistas electrónicas por vídeo-conferencia.”

La decisión de trabajar con entrevistas virtuales y por Skype en vez de las entrevistas por chat o por correo electrónico, se determinó por las posibilidades que brinda el programa Skype, que permite además de ver al entrevistado, poder grabar toda la comunicación obteniendo como resultado un registro audiovisual completo para el análisis que incluye toda la riqueza de los elementos paralingüísticos¹⁰ y la posibilidad de consultar el registro las veces necesarias, sin la necesidad de transcribir la comunicación.

Poder generar registros audiovisuales de la totalidad de la entrevista en línea, crea un nuevo contexto para el análisis en la investigación etnográfica, porque determina la experiencia del investigador y descontextualiza su memoria (Ardèvol, 1998). Esta manera de proceder, además de

¹⁰ Entre los elementos paralingüísticos se encuentran: Los aspectos, *suprasegmentales* (entonación, énfasis, cadencia, pronunciación, etc.) *Kinésicos* (mimo gestualidad, posturas, miradas etc.) y los *proxémicos* (distancias interpersonales y posiciones espaciales).

evitar el largo proceso de la transcripción que sucede en las entrevistas registradas con grabador de audio (Ardevol 2003) permite a las partes coordinar el encuentro de manera sencilla y sin traslados realizando la reunión desde la casa u oficina.

El clima que se genera al utilizar la computadora personal desde casa o la oficina, favorece a la creación de un ambiente tranquilo y conocido. El medio técnico que suele ser la computadora de cada entrevistado, al ser un elemento que forma parte de su vida diaria promueve un ambiente más relajado y el entrevistado no se siente tan expuesto como cuando se hace una entrevista física en donde se emplea una cámara de registro.

Se ha percibido en las entrevistas, que los entrevistados pierden la noción de estar siendo grabados, y ello se refleja en su actitud corporal que a lo largo de la comunicación se disponen cómodamente en sus sillas dentro de la oficina o casa, y se adaptan rápidamente al medio.

Tener a disposición este registro, permite como se dijo anteriormente, volver a ver el material y reconocer en un segundo momento los elementos paralingüísticos que durante la entrevista no siempre se pueden rescatar. Además, contar con un archivo audiovisual digital que contiene la totalidad de la entrevista puede ser utilizado a futuro para nuevas visualizaciones, revisiones por parte de la investigadora, el propio entrevistado y posteriores investigaciones.

En definitiva, una entrevista a través de video llamada, se puede considerar como una herramienta ideal, por ser una comunicación en simultaneo que obtiene la total atención del entrevistado, compromete su escucha, habla y mirada durante la comunicación. A diferencia de otros medios como chats y foros que a pesar de ser también comunicaciones en simultaneo, no son exclusivas, y las partes involucradas pueden perder la atención. La presencia de las personas en la pantalla, encontrar al otro y a uno mismo favorece a la exclusividad en la comunicación, al esfuerzo de ambos por estar presentes y, por ende, mayor involucramiento en el acto. Aunque, en última instancia esta noción depende en gran parte de la motivación personal del entrevistado y la importancia que le adjudique al hecho.

Finalmente, los obstáculos encontrados durante el recorrido metodológico en muchos casos han sido oportunidades y aprendizajes propios de la práctica científica que complementaron y desarrollaron la autorreflexividad.

CONCLUSIONES

El sentido de este trabajo ha sido revisar y presentar, de manera inicial, los aspectos más importantes de la metodología etnográfica virtual conectiva de Hine y otras narrativas acerca de Internet como medio de estudio para aproximarse a las prácticas educativas audiovisuales en la red. De ninguna manera hemos pretendido con estas notas agotar temáticas cuya extensión es evidente y superaampliamente los alcances de este artículo. Sin embargo, resultó imprescindible efectuaresta revisión para proponer dicha metodología para los estudios de las prácticas educativas con audiovisuales,

que como se dijo inicialmente han sido contemplados a partir de dos aproximaciones que han derivado en las siguientes preguntas (aún sin respuestas finales): ¿Cómo pensar, entonces, los desafíos que se presentan hoy a las instituciones educativas frente a la inmanente coyuntura digital? ¿Son los estudios de cine-educación reductos específicos para abordar estos cambios? ¿Cuánta relevancia hemos de otorgar a las nuevas formas de consumo audiovisual? ¿Se debe continuar estudiando al cine en el aula como un fenómeno aislado de la convergencia digital?

Al respecto, y en acuerdo con Dussel y Quevedo (2010):

la escuela, y las instituciones productoras de saber (universidades, centros de pensamiento, editoriales, medios gráficos) siguen teniendo todavía un papel y una responsabilidad de primer orden en esta definición de lo que consideraremos una cultura pública común, y más todavía en el marco de un mundo digital cuyo sentido se vuelve opaco por la velocidad y el exceso de signos (p. 70).

En otras palabras, la proliferación de contenido en internet no garantiza que alguien lo encuentre, y allí se encuentra el valor de las instituciones educativas, que ponen en relevancia, acompañan, proponen y median entre la cultura audiovisual y la educación brindando las herramientas para que buscar, ver, analizar, argumentar y producir un audiovisual sea posible. Este hecho pone en manifiesto que sortear la brecha digital, sin lugar a dudas no es llevar más tecnologías a las instituciones educativas o incluir en la currícula otras narrativas como las audiovisuales para hacer más amenas las horas de clase.

Son los establecimientos educativos los espacios de mayor inclusión y los que pueden generar ciudadanos globales (CANCLINI, 2006) apostando a una integración que ponga en foco a las escuelas, universidades y otros centros de estudio como espacio de socialización y construcción colectiva del conocimiento. Por esta razón, conocer las prácticas educativas que acontecen en Internet, saber que recepción tienen las políticas que planifican sobre la temática y prestar atención a las múltiples voces que utilizan las redes para expresarse puede contribuir al desarrollo y la planificación de futuras propuestas. De esta manera los estudios y las investigaciones en la temática pueden abrir horizontes en cuanto a la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para poner fin a los esfuerzos mecanicistas que creen que se renueva la educación llevando computadoras o pizarras electrónicas.

BIBLIOGRAFÍA

ARDÈVOL, Elisenda; BERTRÁN, Marta; CALLÉN, Blanca; PÉREZ, Carmen. Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea Athenea Digital. **Revista de Pensamiento e Investigación Social**, n. 3, p. 72-92 Universitat Autònoma de Barcelona Barcelona, España, 2003. Recuperado de: <<https://redalyc.org/articulo.oa?id=53700305>>.

CLAREMBEAUX, Michel (2010) Educación en cine: memoria y patrimonio. En: **Revista Comunicar**, vol. XVIII, núm. 35, p. 25-32. Grupo Comunicar. Huelva, España, 2010. Recuperado de: <<https://www.redalyc.org/pdf/158/15815042004.pdf>>.

DUSSEL, Inés (comp.) (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Autores: Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.80 p. ISBN 978-950-46-2252-9 Recuperado de: <<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>>.

FARDELLA, Carla y CARAVAJAL, Francisca (2018) Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. En revista, **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**, Vol. 17, No. 1 Universidad Andrés Bello. Chile, 2018. Recuperado de: <psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1241/777>.

FLORES Jorge, BECERRA Martín (Comp.) (2005). La educación superior en entornos virtuales: el caso CDD del Programa Universidad Virtual de Quilmes 2a ed. 336 p.- Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Argentina. Recuperado de: <<https://ediciones.unq.edu.ar/118-la-educacion-superior-en-entornos-virtuales.html>>.

HINE, Christine. **Etnografía Virtual**. Barcelona, Editorial UOC, 2004. Recuperado de: <<https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/hine-christine-etnografia-virtual-uoc.pdf>>.

HINE, Christine. Question one. How can qualitative Internet researchers define the boundaries of their projects? En A. N. Markham & N. K. Baym, **Internet inquiry** (p. 1-19). Thousand Oaks: Sage, 2009. Recuperado de: <<https://pdfs.semanticscholar.org/8756/745759c3c738c70a8a41f10d3b199ee8dba8.pdf>>.

HINE, Christine. **Ethnography for the internet. Embedded, embodied and everyday**. London / New York: Bloomsbury Academic, 2015. Recuperado de: <https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/440889/mod_resource/content/1/Hine%20ChristineEthnography%20for%20the%20Internet%20_%20embedded%20embodied%20and%20everyday-Bloomsbury%20Academic%20%282015%29.pdf>.

LÉVY, Pierre. ¿Qué es lo virtual?, Barcelona, Buenos Aires, Mexico Paidós, 1999. Traducción de Diego Levis. Recuperado de: <<http://cmap.upb.edu.co/rid=1R3QGX5B9-170HLS8-6ZNQ/Levy%20Pierre%20-%20Que%20Es%20Lo%20Virtual.pdf>>.

Recibido em: 14/02/2020

Aceito em: 26/02/2020

2 SESSÃO OUTROS TEMAS OTHER THEMES



2

SEÇÃO OUTROS TEMAS: TRABALHOS APROVADOS EM FLUXO CONTÍNUO

OTHER THEMES: CONTINUALLY APPROVED PROJECTS

A seção ‘Outros Temas’, que recebe trabalhos em fluxo contínuo, tem início com o artigo intitulado *Feminismo e Representações Sociais: uma Análise Fílmica de Florbela (2012)*, dos autores Douglas Junio Fernandes Assumpção (UNAMA), Analaura Corradi (UNAMA) e Luisa Elayne Correia Azevedo (UFAM). O trabalho investiga o longa-metragem de Vicente Alves do Ó com o objetivo de compreender a construção das representações sociais com bases em questões políticas, históricas, ideológicas e socioculturais de posturas transgressoras à época da protagonista e poetisa portuguesa Florbela Espanca.

Psicanálise, Cinema e Formação em Psicologia: Movimento de um Grupo de Estudos em Belém do Pará é o texto ensaístico de autoria de Arina Marques Lebrege, Dorivaldo Pantoja Borges Junior, Tayane Leopoldino Sabádo, Tânia de Miranda Santos e Júlio Fernandes Costa Passos, todos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Cinema (GEPPCINE/UNAMA). O trabalho se reveste de uma exposição sobre as experiências dos pesquisadores no âmbito do (GEPPCINE) durante os seus primeiros dois anos de funcionamento (2018 – 2019) no curso de Psicologia da Universidade da Amazônia (UNAMA), em Belém do Pará, enfatizando o encontro entre a Psicanálise e o Cinema como campo de discussões e investigações relevantes à formação de psicólogos.

Gustavo Nishida (UFPR) é o autor de *Dos Ares de Milonga à Délibáb: uma Análise à partir da Perspectiva da Experiência* que traz uma reflexão acerca das diferenças sonoras nas milongas do artista gaúcho Vitor Ramil analisando dois discos do artista: *Ramilonga* (1997) e *Délibáb* (2010). A análise de Nishida revela que a experiência de Ramil – apresentada no documentário *Délibáb-Documental* – é fundamental para promover uma alteração sonora em suas milongas.

FEMINISMO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA ANÁLISE FÍLMICA DE FLORBELA (2012)

Douglas Junio Fernandes Assumpção¹
Analaura Corradi²
Luisa Elayne Correia Azevedo³

RESUMO: Compreende-se a construção das representações sociais com bases em questões políticas, históricas, ideológicas e socioculturais de posturas transgressoras à época da protagonista e poetisa portuguesa Florbela Espanca no longa-metragem de Vicente Alves do Ó (2012). Se fazendo uso de uma pesquisa exploratória e de análise fílmica, se utiliza em conjunto dois procedimentos de análise: modos de operação da ideologia (THOMPSON, 2009) e os comentários dos críticos (SANTIAGO, 2012) e (RUSSO, 2018) para poder compreender as representações sociais e panorama do feminismo no cinema.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais; Feminismo; Florbela.

FEMINISM AND SOCIAL REPRESENTATIONS: A FILM ANALYSIS OF FLORBELA (2012)

ABSTRACT: It is understood the construction of social representations based on political, historical, ideological and sociocultural issues of transgressive positions at the time of the protagonist and Portuguese poet Florbela Espanca in the feature film of Vicente Alves do Ó (2012). If we make use of an exploratory research and film analysis, two analysis procedures are used together: modes of operation of ideology (THOMPSON, 2009) and the comments of the critics (SANTIAGO, 2012) and (RUSSO, 2018) in order to understand the social representations and panorama of feminism in the cinema;

KEYWORDS: Social Representations; Feminism; Florbela.

1 Pós-doutor pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA). Doutor em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa (GP) Estudos de Capital Social e Cultural no contexto da mídia contemporânea (UNAMA/CNPq). E-mail: rp.douglas@hotmail.com

2 Doutora em Ciências Agrárias. Professora titular do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA); Líder do Grupo de Pesquisa (GP) Estudos de Capital Social e Cultural no contexto da mídia contemporânea (UNAMA/CNPq). E-mail: corradi7@gmail.com

3 Pós-doutora pelo Centro de Investigação em Artes e Comunicação - Universidade do Algarve (UALg). Doutora em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) - Universidade Federal do Pará. Professora associada e aposentada da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: azevedoluindia@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O cinema seja em película seja em vídeo nos dias atuais implica em contextos de forma, conteúdo, políticos, ideológicos e socioculturais porque se tornam elementos influenciadores, principalmente, quando se trata de estudar as representações sociais, estereótipos e preconceitos em temas como o protagonismo e as atitudes consideradas “transgressoras” em filmes.

O cinema é discurso, imagens e uma forma de resistência dos grupos minoritários e considerados “estigmatizados” e “invisíveis”, a exemplo das protagonistas feministas que rompem das barreiras do panorama histórico político e sociocultural que se fundamentam no patriarcado (AZEVEDO LUÍNDIA, 2017).

Pretende-se compreender a construção das representações sociais sobre as representações sociais com bases em questões históricas, políticas e socioculturais do feminismo da protagonista e poetisa portuguesa Florbela Espanca no longa-metragem de Vicente Alves do Ó (2012).

Entende-se ainda, esse processo a partir de Thompson (2009) para quem o discurso se constitui em uma importante forma simbólica e, por intermédio, da linguagem e da ideologia, os três elementos interagem em diferentes modos de operação. Adiciona-se ao entendimento e óticas sobre a sujeição, a invisibilidade e a carga de estereótipos e os preconceitos subjacentes a esse processo de representação social de um tema polêmico e instigante.

Indaga-se: se essas construções das representações sociais sobre o protagonismo feminista são realizadas? Por quem e para quem e quais são suas finalidades? Quais são as conexões a partir da linguagem, da ideologia e dos discursos da dominação simbólica do panorama histórico, político e sociocultural sobre as “atitudes transgressoras” da protagonista no filme Florisbela Espanca (2012) lançado no Brasil em 2014. Quais os elementos que permeiam os comentários colhidos sobre o longa-metragem?

Para tanto faremos um relato sobre representações sociais para a seguir adentrar em cenários da situação histórica, política e sociocultural da Europa Mediterrânea (Espanha, Itália e Portugal) países com períodos marcados pelo fascismo e a ditadura, durante os quais o papel das mulheres na sociedade foi adaptado para as demandas relacionadas aos costumes do período. Depois tecer sobre temas de patriarcado e as posturas consideradas transgressoras das mulheres par fazer uma aproximação no cinema; Por fim, uma análise fílmica e do discurso ideológico e simbólico com base em Thompson (2006) e os comentários colhidos nas críticas.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici (2015) indica que para ser estudado as Representações Sociais (RS) deve-se compreender o tripé grupos, atos e ideias, já que nas RS envolvemos os sistemas de valores, ideias e práticas. Sistemas esses que servem para convencionalizar e de prescrever formas de atuação na sociedade.

Esse contexto estabelece uma situação possível de ação da sociedade que envolve a coletividade no parâmetro de senso comum delimitado por Moscovici (2015;48) como “a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem qual o qual nenhuma coletividade pode operar”. Isso é, a coletividade através do uso de seus sistemas de valores, ideias e práticas estruturam as RS estabelecendo um conjunto, aceito de forma comum, de metáforas e imagens no contexto social e de suas representações.

Desta forma, quando surgem novas situações, a lógica faz com os indivíduos e a sociedade promovam ações para que as mesmas situações tornem conhecidas, Azevedo Luíndia (2017) reforça que através de psicanálise há uma sequência crescente para que o processo de representar possa reconstruir a identidade e assim opera-se com o uso do fator “amarração” ou “ancoragem” (origem europeia) que procura um porto seguro como RS.

A autora fundamenta-se em Moscovici (2015, p.62) que destaca que ancorar seria “classificar e dar nomes a alguma coisa” Desta forma, “as coisas” deixam de ser estranhas e quebra-se a resistência e o distanciamento entre o conhecido e o desconhecido. Essa superação está no processo fundamentado em crenças e valores aceitos pela coletividade, que vão dar um perfil possível de se rotular o desconhecido por via da lógica dos mapas mentais. Criando bases e assim “as coisas” são inseridas nas redes de significações.

Assim Azevedo Luíndia (2017) sintetiza o conceito de objetividade nas RS como a função de tornar os significados desconhecidos em conhecidos, da imagem concreta ser abstratas e adequadas às situações vivenciadas nas RS.

Reforçando a afirmação de Moscovici (2015, p.71) onde “a objetivação une uma ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” Sendo assim pode-se indicar que as RS podem não atuar com as realidades que permeiam os campos do individual e do coletivo, mas sim no processo de saber como se formam, como se operam e onde se misturam nas representações do real e do mapa mental para se constituir em RS.

Considerando a coletividade e o viver em coletividade as RS podem ser alteradas e ou omitidas para evitar conflitos morais ou mesmo identificar desviantes individuais das normas e regras coletivas. Para tal, explica Menin (2006), que em algumas investigações realizadas na Escola de Aix-en-Provence, constatou que existem representações disfarçadas (masquéés) que se constata ocasionalmente – hipótese de zona muda de Abric (2003). Essa situação categorizada como zona muda pode sinalizar conflito com ações e representações contra normativas (GUINELLE E DESCHAMP, 2000) aos valores morais ou a normal de um determinado grupo e ai podem ser rotulados com vários termos, seja como, representações em conflitos, adormecidas, não expressáveis, escondidas, mascaradas ou de elementos periféricos (ABRIC, 2003).

Sendo assim essas representações localizadas na zona muda, Abric (2003) ao serem ligadas as avaliações de moral e valores incidem como ilegítimas, não consensuais, são ignoradas e categorizadas como estereótipos e ou preconceitos. Segue-se como exemplo RS de homossexualidade, empoderamento feminino, machismo etc.

De modo geral aceita-se em uma sociedade as representações sociais como homogêneas seguindo o consenso da sociedade civil. Numa construção que conduz os atores sociais à sujeição, subordinação ao sistema, as regras socio econômicas e políticas de uma era.

A construção de um processo que leve a hegemonia das representações sociais ou vistas como representações emancipadas ou ressignificadas enfrentando os sistemas de sujeição, subordinação ao sistema não isenta de um processo simbólico de discursos desses atores sociais estruturando em argumentação (THOMPSON, 2009) os contextos ideológicos, políticos e socioculturais.

2.1 SUBALTERNIDADE, INJÚRIAS, ESTEREÓTIPOS E RS

A condição de subalternidade é a condição do silêncio, ou seja, o subalterno carece necessariamente de um representante por sua própria condição de silenciado. “Subalterno é sempre aquele que não pode falar, pois, se o fizer, já não o é” (SPIVAK, 1988, p. 275). Spivak defende a posição dos “subalternos” (precisamente das subalternas) a partir de uma tomada de consciência por parte dos subalternos de suas próprias posições enquanto colonizados e abusados, para que a história possa ser reescrita desde baixo da pirâmide social. Se interligam com o crescimento de consciência e representatividade dos grupos com um espaço discursivo menos amplo, a exemplo das mulheres com comportamentos à frente de seu tempo.

A subalternidade interconecta as atribuições de invisibilidade, de sujeição e de subalternidade, alinhando os temas com as expressões de injúria, estereótipos e preconceitos tendo como eixo principal as representações sociais. As RS implicam ser uma base de análise e descrição e interpretação de conhecimento social elaborado e difundido para lidar com assuntos, eventos, indivíduos e grupos minoritários que não se sujeitam às normas vigentes da sociedade, a exemplo das atitudes de protagonismo da poetisa Florbela.

As RS correspondem ao olhar de que as mulheres à frente de tempo ou com comportamentos ditos feministas passam a fazer parte de mulheres indefinidas, invisíveis, estranhas, e/ou incontroláveis pelas regras vigentes da época que viveram. Dessa forma, os comportamentos incontroláveis das referidas mulheres são atravessados por zonas de conflitos e “camuflagem” como um processo de mais negar ou não aceitar o desconhecido. Para legitimar e superar a resistência causada pelos comportamentos que rompem as estruturas do patriarcado, se colocam nessas mulheres rótulos (transgressora, excêntrica, vadia, entre outros), ao fortalecer o discurso através de universos consensuais dando uma impressão de igualdade aos componentes do grupo em questão e, assim, se adicionam os estereótipos, preconceitos e as injúrias.

Há contrapontos a essas estruturas desiguais tais como ressignificação ou reapropriação descritas por Butler como um ato de liberdade para abrir as portas do imprevisível e do inédito. Para Butler (1999b e 1993) a repetição e a ressignificação contêm em si a promessa de recontextualizações afirmativas e de reutilizações subversivas que constituem uma resposta mais efetiva ao discurso de ódio do que as medidas legais. A ideia advinda é que o sujeito não é uma entidade preexistente e essencial e, que nossas identidades podem ser *reconstruídas* sob formas que desafiem e subvertam as estruturas de poder existentes. Adentraremos outra vez quando efetuarmos a análise fílmica de Florbela para buscar compreender como a identidade da personagem foi construída ou não sob os olhares das estruturas da linguagem do realizador e do discurso das críticas selecionadas.

Butler (1997) e Eribon (2008) partem do problema da injúria para compreender em diferentes épocas como os grupos estigmatizados como os homossexuais e as mulheres transgressoras que resistiram à dominação produzindo modos de vida e espaços de liberdade, um mundo. A injúria traz a vulnerabilidade social e psicológica que marcam e demarcam a invisibilidade, a sujeição e a ausência de voz. Se me nomeiam, se não tenho voz e preciso de uma representação sou mais um sujeitado um invisível diante do mundo visível e da normalidade vigente do patriarcado. A injúria molda a relação com os outros e com o mundo. Eu moldo e traduzo para igualar através do processo de amarração de Moscovici (2015); daí faço a interpelação, a injúria.

A injúria me faz saber que eu sou alguém que não é como os outros, me faz saber que alguém tem domínio sobre mim que estou em poder dele (pela sujeição e pela minha ausência de voz). A injúria é um enunciado performativo (AUSTIN, 1970, citado por ERIBOM, 2008, p. 29) tem por função produzir efeitos e, principalmente instituir, ou perpetuar, o corte entre os normais e aqueles que Goffman chama de estigmatizados, fazendo esse corte entrar na cabeça dos indivíduos.

A linguagem não é neutra e os atos de nomeação têm efeitos sociais porque definem imagens e representações e estereótipos. Acerca de estereótipos, são: “crenças coletivamente compartilhada acerca de algum atributo, característica ou traço psicológico, moral ou físico atribuído extensivamente a um agrupamento humano, formado mediante a aplicação de um ou mais critérios” (LIPPMAN, 2004, p.36).

Lippman (2008) afirma que as representações guiam o indivíduo e o auxiliam quando ele precisa lidar com informações complexas, entretanto, estas representações funcionam também como defesas que possibilitam ao mesmo proteger os seus valores, os seus interesses, as suas ideologias. As representações não possuem uma posição neutra, pois sofrem uma influência maior do observador do que do objeto propriamente dito. O papel dos preconceitos serve para a utilização da informação a partir da interpretação da realidade, da memorização e recuperação das informações (LIPPMAN, 2008).

Conforme Lippmann (2008), os estereótipos influenciam a representação da realidade do indivíduo (estereótipos individuais) e as influências culturais (estereótipos sociais). No último se inserem os clichês e os estereótipos difundidos pelo cinema: Parte inferior do formulárioParte

superior do formulárioParte inferior do formuláriocriados para agregar, simplificar e categorizar o mundo. Tal assertiva corresponde à amarração e à objetividade de Moscovici. Os estereótipos dizem menos sobre a realidade do que é retratado e mais sobre como (e por que) é retratado correspondendo aos componentes ideológicos.

Jost e Banaji (citados por PEREIRA, 2002) apontam três possibilidades de os estereótipos: em um nível individual, servem como justificativas para lidar melhor e de uma forma mais confortável com as suas próprias atitudes preconceituosas e excludente; no nível contextual, as ações grupais cumpririam a função de justificar o sistema oferecendo os recursos cognitivos ao permitir a manutenção da estrutura da sociedade e as estruturas sociais, ideológicas e políticas dos considerados “normais” diante dos “transgressores”.

Destacam-se três fatores mais significativos para caracterização dos estereótipos: o consenso através das representações sociais tornar o exótico em familiar, o abstrato em concreto), realizando o processo de amarração ou ancoragem; a homogeneidade (estabelecer traços comuns a todos do grupo), utilizando a operação da objetividade. Por sua vez a distintividade oferece um suporte para se diferenciar e os fatores descritivos e avaliadores se referem a atributos positivos ou negativos. Ao fazer uso, os “visíveis” (normais) classificam, nomeiam, tornam familiar e padronizam o que não se aceitam ou o que é desconhecido e/ou bizarro.

3. PANORAMA HISTÓRICO DA EUROPA MEDITERRÂNEA (ANOS 1920/30)

O período histórico que o filme se contextualiza implica no início do Estado Novo / Salazar em Portugal, momento de dificuldades econômicas e sociais pós-guerra que impactou por toda a Europa no espírito ideológico das direitas ultra-conservadoras e no princípio político-econômico corporativista. Nesse ambiente quase toda a sociedade, independente do regime político, exercia uma visão atrasada e preconceituosa do papel da mulher.

Segundo Garcia (2011, p. 42) “mulheres-natureza, identificadas com a própria terra, fertilizada e modificada pelo homem, seriam seres de criatividade esgotada no acto de dar à luz, com uma racionalidade extremamente limitada, destinada só ao cumprimento da sua finalidade biológica.” A autora supra citada completa: “A sua submissão adviria da sua inferioridade natural, física e intelectual, e assim a ordem social, dando o poder aos homens, é uma ordem natural e de criação divina”.

As condições de submissões do papel feminino previstas e determinadas nas tradições do século XIX e mantidas no início do século XX eram defendidas pelo líder Salazar que para se manter a ordem e progresso era necessário a submissão consequentemente houve falta de liberdade e de pensamento para se manter até aos anos 70 uma consciência nacional via a introversão social.

As dificuldades sócio econômicas também induzem uma nova mulher essa emancipada e trabalhadora, que é acusada por desestabilizar os lares e as famílias pois até então os homens e o Estado a culpam de não ser capaz de gerir a vida doméstica, educação dos filhos e trabalho não compatibilizando a “vida do lar” com a vida “fora do lar” (GARCIA, 2011).

Destaca-se que Portugal passou por período de adequação entre os quesitos do fim da Monarquia, e da República para o regime Ditatorial – Estado Novo, e Salazar, portanto em 28 de maio de 1926 conhecido como golpe militar houve diversas alterações no contexto sócio econômico de Portugal com encerramento de associações, sindicatos e conselho de classes trabalhadoras desmantelando a atuação das indústrias, do comércio e afetando o desenvolvimento econômico e criando instituições agregadoras de tais interesses que perduraram pelo período de 1933 a 1974 (FREIRE; FERREIRA, 2019).

Na historiografia do cinema antes do século XX tem-se um processo de desvalorização feminina em contra-ponto a mitificação masculina. Uma vez que o “cinema sempre considerou a ideologia como algo universal, que pretendia representar as visões de mundo de toda a humanidade como algo socialmente realizado” (GUBERNIKOFF, 2016, p. 38).

O linguajar do cinema possibilita e condiciona o fazer de revolução social dando visibilidade para as ações das máquinas de controle da sociedade e das contraversões dos processos de aceitação, aquisição e/ou de resistência da mesma criando um campo de percepção do mundo ali representado e apresentado.

Desta forma há uma proposta de promoção de processos de identificação na linguagem fílmica onde se molda a vida social para impactar com o ponto de vista do espectador que se identifica com os personagens, com o enredo, etc., representados conduzindo para afinidades simbólicas via ao imaginário proposto. Salienta-se também que a produção é masculina, mas por imposição do exercício de representar as culturas atuantes no contexto da sociedade, vê, de modo geral, na produção fílmica que a mulher é representada através do olhar masculino, onde a busca de sua identidade impacta com um limite imaginário imposto por esse olhar.

Usa-se a identificação através das “imagens impostas pela cultura machista /patriarcal e a tentativa de liberdade é dolorida” (GUBERNIKOFF, 2016, p. 46). Destaca-se que 1920/30 a Europa, assim como o mundo sofria com os impactos de I Grande Guerra onde houve inferências políticas, (fascismo, socialismo e etc.), econômicas (com ingresso das mulheres no mercado de trabalho substituindo os homens nas fabricas) e culturais (trocas de hábitos e costumes entre comportamentos e ações masculinas e femininas).

Desta forma a Europa Mediterrânea abalada pelo conflito mundial foi obrigada a conviver e reaprender novas formas de ações e comportamentos culturais para enfrentar as ações políticas e econômicas para se manter e sobreviver.

4. O UNIVERSO SIMBÓLICO E IDEOLÓGICO DO DISCURSO: “FLORBELA”

4.1 FLORBELA ESPANCA

Nascida, em 1894, na região centro sul de Portugal na vila de Viçosa em Florbela d’Alma da Conceição Espanca (Figura 01) filha ilegítima de João Maria Espana, começou a escrever seus poemas, em 1903 e 1904, quando frequentava a escola.

Figura 01- Florbela Espanca



Fonte: (<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/-espanca.htm>)

Apesar da época não se falar em feminismo foi uma mulher pioneira ao seu tempo, sendo a primeira a frequentar o curso secundário no Liceu Masculino André Gouveia, em Évora, Portugal e também a primeira a cursar Direito da Universidade de Lisboa, formou-se em Letras, trabalhou em jornalismo e em sua vida pessoal foi casada três vezes. Suas obras, geralmente em forma de sonetos, sempre permeavam a abordagem amorosa de forma densa, amarga, triste, erótica e egocêntrica. Suicidou-se, em 1930, no dia de seu aniversário, e muitas de suas obras foram publicadas nos pós morte.

4.2 SINOPSE

O filme é uma biografia da poetisa portuguesa dirigido por Vicente Alves do Ó, em 2012, lançado no Brasil em 2014. Tendo como atriz principal Dalila Carmo (Florbelá). A história retrata a partir de um rompimento traumático da poetisa entre seu primeiro marido e vai com o segundo para uma vida rural, mas rompe os costumes e segue o irmão para viver na capital onde entra em contato com novos hábitos e pessoas. Na vida efervescente da capital portuguesa passa uma temporada com o irmão até a chegada de seu marido, destaca-se que nesse período a poetisa está tendo uma crise de seu processo criativo, mas o seu viver confrontava a sociedade da época, pois fumava, bebia, frequentava festas, era divorciada e usava calças compridas (SANTIAGO, 2012).

4.3 CINEMA, DISCURSO SIMBÓLICO E IDEOLÓGICO: DO PATRIARCADO À TRANSGRESSÃO – FLORBELA

Quando as mulheres apareceram na história do Movimento Feminista? Seu primeiro destaque como sujeito político feminino ocorreu na França, em 1789. A partir daí, o feminismo começa a se afirmar como um movimento social que propõe ações de ruptura estrutural e simbólica com mecanismos que perpetuam diversas desigualdades sociais e estruturam os pilares da dominação patriarcal capitalista na contemporaneidade (GURGEL, 2010). A primeira vez que as mulheres se apresentaram na história como sujeito político, foi no processo da Revolução Francesa. Além da reivindicação pelos direitos políticos, existe registro da luta das mulheres pelo direito ao alistamento na carreira militar e ter acesso às armas, na defesa da revolução, direito até então restrito aos homens, apesar da presença massiva das mulheres, nas ruas em levante populares contra o poder Real e da Igreja na organização da sociabilidade à época (GURGEL, 2010).

As mulheres, na época, contavam com o apoio do movimento dos trabalhadores em muitas de suas reivindicações. Entretanto, a maior resistência se deu em relação ao direito feminino do trabalho.

No ano de 1866, no congresso Internacional dos Trabalhadores, os delegados presentes no ato se posicionaram contra a participação feminina no mercado de trabalho. Tal decisão gerou reações imediatas por parte das mulheres socialistas presentes, fazendo com que manifestações e petições públicas fossem intensificadas (GURGEL, 2010).

Após esse episódio, em 1868, as mulheres socialistas fundaram a primeira associação feminista da história, que foi a de Liga das Mulheres, (ALVAREZ, 1998; GURGEL, 2010). Esse cenário conflituoso perdurou até meados de 1871, quando ocorreu a Comuna de Paris, cessando (momentaneamente) as reivindicações pela igualdade de gênero, dando lugar à luta pela conquista dos interesses da classe trabalhadora de modo geral (GURGEL, 2010).

No século XX, após um período de desmobilização, o feminismo ganhou força no contexto dos movimentos contestatórios dos anos 1960, a exemplo do movimento estudantil na França, das lutas contrárias a guerra do Vietnã, que ocorreram nos Estados Unidos, e do movimento *hippie* internacional, que causou uma verdadeira revolução nos costumes. O feminismo ressurgiu a partir da força da expressão de que o “pessoal é político”, partindo do princípio de um questionamento profundo dos parâmetros conceituais do político (GURGEL, 2010). Dessa forma, o movimento feminista perpassa as barreiras de um movimento amplo e simplificado, distinguindo-se por defender não apenas os interesses de gênero, mas também por questionar os sistemas políticos e culturais construídos pela convenção social de que os gêneros teriam papéis historicamente atribuídos e por definir sua autonomia em relação a outros movimentos (ALVAREZ, 1998; GURGEL, 2010).

Transpondo o assunto para o cinema, o mesmo atua como um agente histórico ao interferir diretamente ou indiretamente na história como um instrumento de difusão ideológica, ou mesmo, como arma imprescindível no seio de um bem articulado sistema de propaganda e *marketing* (NÓVOA E BARROS, 2012). As relações do cinema e poder na medida em que o mesmo tem sido utilizado em diversas ocasiões como instrumento de dominação, de imposição hegemônica e de manipulação pelos agentes sociais ligados ao poder instituído (instituições governamentais, partidos políticos, igrejas, associações diversas) e, também, por grupos sociais diversos que têm sua representação social junto a estes poderes instituídos.

Para se retratar os conflitos ideológicos, políticos e socioculturais no filme *Florbela* se recorre a Thompson (2009 p. 79): o discurso se constitui uma importante forma simbólica e, por intermédio das linguagens, as ideologias interagem em diferentes modos de operação. A ideologia é representada por formas simbólicas e, em determinados contextos, servem para estabelecer, sustentar relações de poder sistematicamente desiguais, relações de dominação. As formas simbólicas (o cinema é uma delas) estão sempre inseridas em contextos sociais estruturados e, neles as pessoas têm localizações sociais diferentes (THOMPSON, 2009),

Thompson (2009) elenca cinco modos de operação da ideologia: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação; elas atuam de maneira a sobrepor-se ou reforçar-se, podendo, também, operar a partir da dissimulação, unificação e formas. A legitimação é um dos modos de operação da ideologia partir da racionalização, universalização e narrativização. Ao se aproximar de Moscovici (2015): se usa tanto a ancoragem quanto da objetivação para tornar o diferente e o exótico em senso comum, ou seja, tornar familiar o que não é familiar é uma estratégia. Para deslegitimar o comportamento transgressor de *Florbela* o realizador utiliza o panorama histórico de maneira leve e proposital dando prioridade aos dramas íntimos da personagem. Montone (2014)⁴ destaca a proposta do realizador:

4 Montone Monica - *Florbela*, o filme: biografia de poetisa portuguesa chega aos cinemas brasileiros Site Obvious – Coluna Cinema in: <http://lounge.obviousmag.org/monica_montone/2014/05/florbela-o-filme-biografia-de-poetisa-portuguesa-chega-aos-cinemas-brasileiros.html#ixzz5kWmPBdco>. Acesso em: 08 abr. 2019.

É frágil, entre outras coisas, porque o conflito é apresentado de maneira periférica: as dificuldades que uma escritora sofria em meados da década de vinte para se impor no cenário literário - numa época onde somente os homens tinham voz - bem como o preconceito que uma mulher a frente do seu tempo - que divorciou-se várias vezes, usava calças, fumava, bebia e escrevia poemas eróticos - aparecem superficialmente em breves diálogos ao longo da trama (MONTONE, 2014).

Na dissimulação, as relações são “ocultadas, negadas, desviadas, obscurecidas, ou por serem representadas de maneira que desvia nossa atenção, correspondendo ao meu ver à “zona muda” defendida por Abric (2003). Os deslocamentos ocorrem em grande profusão tanto em romper com contexto político ideológico e sociocultural por qual passa a personagem e ao escolher um momento da vida íntima da poetisa, o produtor mascara uma situação da época e, ao mesmo tempo, não discute os preceitos da época, ao colocar no filme uma tônica dominante de melodrama onde o drama e a trama se desenrolam sobre a vida da poetisa, evitando focar com intensidade o fato da personagem e seu irmão, Apeles, serem bastardos.

A respeito, segundo o crítico de cinema Russo (22.03.2018)⁵ o filme não repassa para o telespectador leigo a importância da personagem para literatura portuguesa ou mesmo para ações de protagonismo por ela vivenciada. Mostra alterações de emoções vividas indicando alguns conflitos as decisões da poeta em seu viver. Assim como mostra que a personagem teve participações e publicações em revistas sem estabelecer o que isso representava, isso é, sua importância literária na época. Assim como na vida pessoal, insinua sutilmente cenas de homossexualismo (Figura 02) em uma festa com amiga, do possível incesto com o irmão e mais de um matrimônio.

Figura 02 – Beijo na Festa



Fonte: Frame do Filme Florbela (2012)

⁵ Russo, Francisco Crítica do Filme Florisbela Espanca em Adoro Cinema in: <<<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-222163/criticas-adorocinema.22.03.2018/>>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

Além do deslocamento, na dissimulação o sentido figurativo da linguagem, como a eufemização e o tropo. A eufemização consiste no uso da descrição de fatos e situações negativas através do despertar de valores positivos, de maneira bastante sutil, por meio de uma pequena alteração no sentido (Figura 03).

O tropo se relaciona com as figuras de linguagem classificadas como sinédoque, metonímia e metáfora, já que favorecem a dissimulação das relações de poder. A sinédoque constitui “um tropo fundado na relação de contiguidade e que consiste em tomar a parte pelo todo”, estabelecendo, assim, uma relação quantitativa entre o significado original da palavra usada e o conteúdo ou referente. Os casos mais comuns de sinédoque ocorrem quando o falante se utiliza de um termo que representa uma parte para referir-se ao todo e vice-versa, permitindo dissociar e ocultar relações de poder.

Figura 03 – Tapa de um desconhecido



Fonte: Frame do Filme Florbela (2012)

O crítico português de cinema, Santiago (2012)⁶ chama atenção para o encaminhamento da trama que mostra o relacionamento “mais que fraterno” entre os irmãos assim como observa o contexto histórico e contextualização em si do filme (Figura 03):

O contexto histórico é aproveitado de forma leve, embora seja pouco explorado, algo que, diga-se a bem da verdade, nunca é a intenção do filme, visto servir sobretudo para integrar Florbela no seu tempo ou, se preferirmos, para mostrar a sua desintegração na sociedade em que viveu. Os seus ímpetos e vontades contrastam com a moral submissa que se pretendia nas mulheres da época, gerando o escândalo por ser uma divorciada, filha bastarda, que fumava, bebia, frequentava festas boémias, vestia calças, tudo o que hoje parece comum, mas que na época era visto como algo condenável, numa sociedade fortemente conservadora. Apesar do contexto político e social não ser abordado de forma forte, é impossível não destacarmos o detalhe com o guarda-roupa, cenários e diálogos que procuram incutir um ‘sabor da época’ ao filme (SANTIAGO, 2012, s/p).

⁶ Santiago, Anibal. Crítica do filme Florbela Espanca em RICK’S Cinema. In: <<http://bogiecinema.blogspot.com/2012/03/resenha-critica-florbela.html>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

Figura 03 – Florbela e irmão conversando no banheiro



Fonte: Frame do Filme Florbela (2012)

A unificação, na qual as relações de dominação sustentam-se em uma “unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva” (THOMPSON, 2007, p. 86), ocultando as diferenças existentes. Os recursos utilizados para tal objetivo são a padronização e a simbolização. A padronização ocorre quando formas simbólicas são adaptadas a determinado padrão, criando uma identidade coletiva aos grupos: o filme não funciona como uma documentação significativa para revelar dentro de si múltiplas formas de resistência e de ousadia de Florbela através de vários casamentos, das roupas, dos bailes, entre outros elementos. O filme não se constitui como uma voz nem da personagem nem dos variados padrões de representação relativos à sociedade (Figura 04).

A simbolização da unidade pode ser definida como a “construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas através de um grupo” (Thompson, 2007, p.86).

A reificação representa o estabelecimento, sustentação e manutenção das relações de poder por meio da “retratação” de uma situação transitória e histórica, como se fosse permanente. Processos são retratados como coisas, como acontecimentos naturais”. O filme sutilmente ignora o quando e quem os produziu, ficando a protagonista à margem dos conflitos históricos, políticos e ideológicos.

Figura 04 – Florbela, irmão e amiga em festa



Fonte: Frame do Filme Florbela (2012)

Figura 05 – Florbela em festa social



Fonte: Frame do Filme Florbela (2012)

A eternização refere-se ao “esvaziamento” dos fenômenos sócio históricos quando vistos como permanentes e imutáveis” (Thompson, 2009, p.88), quando os costumes e as tradições são explicados como naturais e as informações e questionamentos referentes a eles são ignorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema também conservou obviamente a sua autonomia em relação aos poderes instituídos e, por isso, pode também funcionar como contrapoder (Nóvoa e Barros, 2012). Neste sentido, se o cinema com sua produção fílmica pode ser examinado como ‘instrumento de dominação’ e de imposição hegemônica, ele também pode ser examinado como meio de ‘resistência’ e de ‘expor’ atitudes transgressoras à época por qual se inserem os filmes (o que não se passa em Florbela).

Apesar das críticas delimitar a sutileza do diretor e algumas inconsistências até históricas e até de detalhes da biografia da personagem em si, percebe-se no registro via a linguagem cinematográfica atitudes “transgressoras” na protagonista nas roupas, nos vários casamentos, divórcio, nos bailes, no discurso e nas atitudes. Cenas como a decisão de viajar junto com o irmão para Lisboa, as relações sexuais com um desconhecido nas ruas após uma festa; intimidades com a amiga em conversas reflexivas, a proximidade e contatos físicos com o irmão e desconfianças do marido sobre o relacionamento com o irmão, decisões e comportamento de autonomia em viagens e vestimentas permitem visualizar que o comportamento da poetisa não era o previsto de uma mulher para o período de 1920/30.

Florbela tinha desejo ardente pela paixão e pelo perigo, sendo um símbolo moderno do feminismo. Ao perder a vontade de escrever procura escapar dos costumes e não se encaixar nos costumes da época. A ideologia está sempre “entremeando” qualquer filme e os extratos ideológicos, naturalmente, podem ser decifrados a partir dos elementos aparentemente mais casuais, ou dos detalhes diversos ou até das sutilezas dos realizadores. Mesmo sem intenção do realizador Florbela revela zonas ideológicas e sociais das quais ele não tinha necessariamente consciência, ou que ele acreditava ter rejeitado.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In.: J. C. Abric (Org.), **Exclusion Sociale, insertion et prévention**. Saint-Agne: ÉRÈS, 1996.

ABRIC, J. C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Em J. C. Abric (Org.), **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Saint-Agne: ÉRÈS, 2003.

ALVAREZ, S. Feminismos Latino-americanos. **Revistas Estudos Feministas**. Rio de Janeiro. IFSC/UFRJ-PPCIS/UERJ, n. 2, p. 265-284, 1998.

AZEVEDO LUÍNDIA, L. E. Cinema, Homossexualismo, Representações sociais:

Universos simbólico e ideológico do filme “Tatuagem” (Hilton Lacerda -2013, Brasil). **Revista Livre de Cinema** v. 4, n. 2, p. 69-96 mai-ago, 2017 Disponível em: <www.relici.org.br/index.php/relici/article/download/119/152>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BARROS, J. D'A. Cinema e história: entre expressões e representações. In.: Nóvoa, J. ; Barros, J. D'A. (orgs). **Cinema-história: teoria e representação sociais no cinema**. 2 ed. Rio de Janeiro. Apicuri. 2008.

BUTLER, J. **Subject desire: hegelian reflections in twentieth-century France**, Nova York: Columbia University Press, 1999a.

BUTLER, J. **Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. Nova York: Routledge, 1999b.

- BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative**. Nova York: Routledge, 1997
- BUTLER, J. **Bodies the matter: on the discursive limits of 'sex'**. Nova York: Routledge, 1993
- ERIBOM, E. **Reflexões sobre a questão gay**. Trad. Procopio Abreu; editor Nazar. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- FREIRE, D; FERREIRA, N.E. A construção do sistema corporativo em Portugal (1933-1974). **Tempo**, Niterói , v. 25, n. 1, p. 256-276, abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042019000100256&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- GUBERNIKOFF, G. **Cinema, identidade e feminismo**. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.
- GARCIA, C.C . **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.
- GURGEL, T. Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 9, p. 1-9, 2010.
- GUIMELLI, C.; DESCHAMPS, J-C. Effets de context sur la production d'associations verbales: les cas des représentations sociales des Gitans. **Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, v. 47-48, n. 3-4, 2000.
- KRÜEGER, H. Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In: LIMA, M. E. O; PEREIRA, M. E. **Estereótipos, preconceitos e discriminação: Perspectivas teóricas e metodológicas**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- LIPPMANN, W. **Opinião pública**. São Paulo: Vozes, 2008.
- MONTORO, T. A construção do imaginário feminino no cinema espanhol contemporâneo, In: _____; CALDAS, R (Org). **De olho na imagem**. Brasília: Astrojildo Pereira/ Abaré, 2006.
- MENIN, M.S.S. Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 22, n. 1, p. 43-51, abr. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2019.
- MONTONE M. **Florabela, o filme: biografia de poetisa portuguesa chega aos cinemas brasileiros**. Site Obvious – Coluna Cinema. Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/monica_montone/2014/05/florbela-o-filme-biografia-de-poetisa-portuguesa-chega-aos-cinemas-brasileiros.html#ixzz5kWmPBdco> . Acesso em: 09 abr. 2019.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- PEREIRA, M. E. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: EPU, 2002.
- RUSSO, F. **Crítica do filme Florbela Espanca em Adoro Cinema**. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-222163/criticas-adorocinema>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SANTIAGO, Anibal. **Crítica do filme Florbela Espanca**. Disponível em: <<http://bogiecinema.blogspot.com/2012/03/resenha-critica-florbela.html>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

Recebido em: 02/02/2020

Aceito em: 17/03/2020

PSICANÁLISE, CINEMA E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: MOVIMENTO DE UM GRUPO DE ESTUDOS EM BELÉM DO PARÁ

Arina Marques Lebreço¹
Dorivaldo Pantoja Borges Junior²
Tayane Leopoldino Sabádo³
Tânia de Miranda Santos⁴
Júlio Fernandes Costa Passos⁵

RESUMO: O presente ensaio tem como objetivo expor as experiências vividas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Cinema (GEPPCINE) durante os seus primeiros dois anos de funcionamento (2018 – 2019) no curso de Psicologia da Universidade da Amazônia (UNAMA), em Belém do Pará. Além disso, enfatizar o encontro entre a Psicanálise e o Cinema como frutífero fundo de discussões e investigações à formação de psicólogos, partindo de um breve histórico acerca do cinema, percorrendo seus entrelaces com a teoria psicanalítica, e o espaço de transmissão que se faz possível no grupo por meio dos estudos e discussões. Dessa forma, o texto dispõe de informações como o funcionamento do GEPPCINE, seus eixos de investigação e, por fim, as divulgações científicas realizadas para discutir as reverberações destes movimentos na formação acadêmica e profissional dos membros. Por conseguinte, faz-se importante ressaltar que o grupo se constitui de reflexões acerca das obras a partir do discurso livre circulante, possibilitando acesso da comunidade acadêmica aos conceitos cinematográficos e psicanalíticos e o desenrolar de produções científicas e expansão de conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Psicanálise; Formação em Psicologia; Grupo de Estudos.

PSYCHOANALYSIS, CINEMA AND TRAINING IN PSYCHOLOGY: MOVEMENT OF A GROUP OF STUDIES IN BELÉM DO PARÁ

ABSTRACT: This essay aims to expose the experiences of the Group of Studies and Research in Psychoanalysis and Cinema (GEPPCINE) during its first two years of operation (2018 - 2019) in the Psychology course of the Universidade da Amazônia (UNAMA), in Belém. In addition, to emphasize the encounter between Psychoanalysis and Cinema as a fruitful background for discussions and investigations on the training of psychologists, from a brief history about cinema, going through its links with psychoanalytic theory and the transmission space that is possible in the group through studies and discussions. Therefore, the text has information such as the functioning of GEPPCINE, its research axes and, finally, the scientific disclosures made to discuss the reverberations of these movements in the academic and professional training of members. It is important to emphasize that the group is constituted of reflections about the works from the free circulating discourse, allowing access of the academic community to cinematographic and psychoanalytic concepts and the development of scientific productions and expansion of knowledge.

KEYWORDS: Cinema; Psychoanalysis; Training in Psychology; Group of Studies.

1 Doutoranda em Psicologia (PPGP/UFPa); Pós-graduanda em metodologias ativas (UNAMA); Docente na Universidade da Amazônia (UNAMA); Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Cinema (GEPPCINE/UNAMA). E-mail: arinamlebreço@gmail.com

2 Graduando em Psicologia (UNAMA); Bolsista PIBIC/CNPq do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA); Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Cinema (GEPPCINE/UNAMA). E-mail: dorivaldopsi@outlook.com

3 Bacharel em Comunicação Social (CESUPA); Graduanda em Psicologia (UNAMA); Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Cinema (GEPPCINE/UNAMA). E-mail: tayanesabado@gmail.com

4 Graduanda em Psicologia (UNAMA); Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Cinema (GEPPCINE/UNAMA). E-mail: tani.mirands@gmail.com

5 Graduando em Psicologia (UNAMA); Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Cinema (GEPPCINE/UNAMA). E-mail: juliofernandescosta500@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Preocupações referentes ao entendimento do comportamento humano têm sido cada vez mais recorrentes nos diversos setores sociais, sendo um dos maiores desafios contemporâneos. Autores como Birman (2019) apontam que a produção de subjetividade atual tem apresentado desafios às áreas do saber que buscam sua compreensão, especialmente a Psicanálise, o que demarca a importância de problematizações sobre subjetividade e seus destinos.

Com o número crescente de cursos de Psicologia no Brasil, a busca por qualificações cada vez mais amplas, interdisciplinares e críticas se mostra como necessária. Para isso, vê-se o impacto que uma formação baseada nos princípios do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão)⁶ tem na construção do fazer técnico-científico. Nesse sentido, a experiência acadêmica não se restringe à sala de aula em seus aspectos físicos, mas está para além destas paredes, até mesmo dos muros da universidade.

Frente a este contexto, o objetivo deste estudo qualitativo é descrever, através de um relato de experiência, as atividades realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Cinema (GEPPCINE) durante os seus primeiros dois anos de funcionamento (2018 – 2019) no curso de Psicologia da Universidade da Amazônia (UNAMA), em Belém do Pará. Além disso, enfatizar o encontro entre a Psicanálise e o Cinema como frutífero fundo de discussões e investigações à formação ampla e crítica de psicólogos.

Para tanto, primeiramente, buscou-se esboçar um breve histórico da experiência cinematográfica, bem como articular sua contribuição às investigações sobre as redes simbólicas humanas. Posteriormente, discute-se sobre a formação em psicologia no Brasil para, finalmente pontuar os parâmetros de funcionamento do GEPPCINE na formação dos estudantes. Ao discorrer sobre as ideias, concluiu-se que a proposta do grupo de pesquisa ampliou os horizontes para a formação em Psicologia ao gerar debates críticos e interdisciplinares.

2. CINEMA: UM BREVE HISTÓRICO

O início do cinema, apesar de existir controvérsias entre estudiosos, ocorreu por conta de uma invenção que captava movimentos, produzida pelos Irmãos Lumière em 1895. Desde então, o cinema não parou de evoluir, crescer, e ter a sua própria linguagem cinematográfica com avanços ao decorrer dos anos, com o início dos gêneros, o cinema falado e o advento da cor.

A história do cinema faz parte de uma história mais ampla, que engloba não apenas a história das práticas de projeção de imagens, mas também a dos divertimentos populares, dos instrumentos óticos e das pesquisas com imagens fotográficas (MASCARELLO, 2006, p. 17).

⁶ Para maior conhecimento sobre a proposta do tripé universitário, consultar: MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200006&lng=en&nrm=iso.

Para Mascarello (2006), no que diz respeito à história do cinema mundial, existe uma periodização no cinema, ou seja, um ciclo que foi dividido em várias etapas com o passar dos anos. O primeiro deles, “cinema das atrações”, intitulado assim pelo historiador Tom Gunning, que ocorreu na primeira década do cinema em 1894 até meados de 1906-1907. O historiador, “Gunning propôs que o gesto essencial do primeiro cinema não era a habilidade imperfeita de contar histórias, mas, sim, chamar a atenção do espectador de forma direta e agressiva, deixando clara sua intenção exibicionista” (MASCARELLO, 2006, p.24).

Segundo Mascarello (2006), o objetivo do primeiro período era apenas espantar e maravilhar. O conteúdo histórico não era o principal enfoque, contudo, a partir de 1903, o que era apenas algo documental e de plano único, passou a ter apelo a filmes de ficção com narrativas simples e planos múltiplos. Neste período do “cinema das atrações” tem-se ainda em 1905, o início dos *nickelodeons*, espaços maiores - geralmente depósitos ou armazéns - usados por vários empresários para ser feito exposições exclusivas de filmes.

Isso marcou o início do cinema como uma atividade industrial, causando uma reorganização nas produções, em que as companhias precisaram tomar posturas hierárquicas centralizadas, formando assim o “período de transição”. Aqui, deu-se início a uma nova era do cinema: os filmes começaram a se parecer mais como quebra-cabeças, em que mesmo que possua um enredo autoexplicativo, os personagens se tornam mais complexos com suas cargas emotivas e psicológicas, exigindo mais atenção e raciocínio da pessoa que o experiencia.

Oliveira (2016), cita Costa, nos mostrando o que seria o “período de transição” pro cinema do ano de 1906 até 1913-1915, tempo este que foi importante para que a narrativa cinematográfica pudesse se estruturar, para que se conseguisse constituir uma linguagem própria, para que se organizasse um molde industrial. (Oliveira, 2016, p,75)

Entretanto, é mostrado de forma recorrente pelos estilos, narrativas e linguagem cinematográficas que, talvez tenhamos chegado no tempo de que o cinema se tornou democrático, no sentido de que não há apenas um estilo a ser seguido. Ou seja, não se pode limitar esta década restringindo-a em apenas uma forma de fazer cinema, mas viabilizar experiências artísticas, com grandes diretores surgindo e outros se reinventando. Barros (2007), complementa esta ideia da seguinte forma:

O Cinema não é apenas uma forma de expressão cultural, mas também um meio de representação. Através de um filme representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, ou seja, um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme. Para o âmbito das relações entre Cinema e História, interessa particularmente a possibilidade de a obra cinematográfica funcionar como meio de representação ou como veículo interpretante de realidades históricas específicas, ou, ainda, como linguagem que se abre livremente para a imaginação histórica. (BARROS, 2007, p 127-159)

Na visão semiótica, que se refere ao estudo da construção dos significados e dos processos do signos, o cinema tem a importante função de ver além do vulgar, para além do que seria o mero entreter o espectador, mas seguir o caminho dos significados, e não fabricar apenas uma ilusão, mas fazer com que seja visto não apenas imagem, história ou processo de criação, mas o de transportar o sujeito a experienciar e elaborar os significados e códigos, segundo o autor James Andrew, em sua obra *As principais teorias do cinema: uma introdução (2002)*, para os marxistas “Todo assunto deveria ser exposto de acordo com suas bases socioeconômicas; todo significado (toda imagem e relação narrativa) deveria expor seu próprio trabalho. Desse modo podemos nos esforçarmos para remodelar conscientemente o mundo” (p.190)

[...] O significado não existe simplesmente; precisa ser criado. Não podemos deixar que o mundo nos dê seu significado, pois ele nos dará apenas o significado da ideologia dominante. A câmara não captura coisa alguma. No sentido mais amplo, e um processo de criação, e com ele precisamos criar uma visão física que será base de uma nova organização do mundo. Esse mundo finalmente respondera aos fatos psicológicos e econômicos subjacentes da vida, não mais reprimindo nossos desejos, mas liberando-os para se apossarem de sua própria liberdade numa verdadeira sociedade. Esse é o projeto e esse é o lugar da teoria do cinema dentro dele. (ANDREW, 2002, p.190 - 191).

Em suma, a semiótica surgiu para que o sujeito aprendesse a desejar o cinema e a sua experiência, afinal por ela, podemos analisar o mundo cinematográfico através do viés sociológico, psicológico no qual os signos ganham significado e significantes. Dessa forma, viabiliza-se a produção de uma imensa gama de sentidos úteis à produção do conhecimento, mais especificamente, sobre o universo subjetivo humano, tema de interesse deste estudo.

3. “SOMOS SUJEITOS CINEMATOGRAFICOS”: O UNIVERSO SUBJETIVO HUMANO

Tendo em vista que são contemporâneas a invenção do cinema, com as projeções fotográficas dos Irmãos Lumière (1895), e a publicação de “Interpretação dos Sonhos” (1900) por Sigmund Freud, menciona-se a reflexão feita por Rivera (2008) de que “somos sujeitos cinematográficos” (p. 10). A partir de sua menção à indagação de Lou Andreas-Salomé sobre o que o cinema poderia vir a significar para a subjetividade humana, partindo do pressuposto de que a sucessão de imagens poderia corresponder ao funcionamento psíquico, fez-se um elemento possível de se refletir acerca das manifestações inconscientes em seu eixo cultural.

Catharin, Bocchi e Campos (2017) relacionam os conceitos dos mecanismos do trabalho do sonho com a obra cinematográfica ao discorrer que se aproximam no que concerne a figurabilidade, condensação, deslocamento, pensamentos oníricos na psicanálise, apresentados por Freud em *A interpretação dos sonhos (1900)*, e cortes, *flashbacks*, enquadramentos, planos, montagem, efeitos

sonoros, fusão, sequências, dentre outros, no cinema, trazendo a divergência de que o primeiro procura escapar da censura, enquanto o segundo se tem a proposta de suscitar questões no público, apreendendo-se do outro nessa vivência.

Tal como propunha Lacan (1965) no que se refere “ao inconsciente estruturado como uma linguagem” (p. 868), no cinema, o inconsciente pode manifestar-se por meio da linguagem cinematográfica, que inclui imagens e discursos, ocasionando, por exemplo, identificações enquanto traços nesse contato, possibilitando um espaço de vazão dos desejos e produção de sentidos.

De modo geral, para Rivera (2008), a arte propicia muito do saber inconsciente e, a partir dessas duas áreas culturais – psicanálise e cinema –, reflete-se também acerca dos laços sociais. Haja vista que a identificação é tida como a mais antiga e primordial forma de ligação afetiva, em que o Eu pode perceber no outro uma analogia e também pode vir a adotar características do objeto (FREUD, 1921), nota-se a presença desse fenômeno com os personagens ou situações nas obras cinematográficas.

Nesse sentido, Puccineli e Chatelard (2017) evocam o mito de Narciso para concluir acerca dos efeitos da obra cinematográfica: “realiza o destino mítico do sujeito ao mergulhá-lo na *Verkehrung* da pulsão – que também é pulsão de morte – para que o sujeito, em seguida, renasça Vitória-Régia: aparecimento de *ein neues Subjekt*” (p. 192), em que se torna possível por meio dos discursos próprios dos sujeitos a partir da visão ativa das obras enquanto espectadores, onde podem inscrever-se na linguagem cinematográfica ao resistir ao puro gozo da imagem, sendo o sujeito falante por ser faltante, para além dos personagens fictícios, onde também: “como propõe Lacan (1964/2008b), a pulsão escópica constitui-se a partir de um olhar Outro, é a um invisível que dá a ver, causa do desejo cinemofílico, que o espectador se encontra alienado” (WEINMANN, 2017, p. 9).

Dessa forma, reflete-se nas imagens que são projetadas e concretizadas, causando um efeito que se distancia ao passo que também se faz mobilizante, e alude-se à Rivera (2005): “espelho ou porta, entre eu e o outro há alguma tela, o que faz de mim um sujeito irremediavelmente cinematográfico” (p. 58), em que as relações também podem ser provocadas em cenas, seja no cinema entre espectador-personagem, espectador-espectador, e no próprio sujeito-espectador na vida. Destarte, equiparando aos roteiros de cinema, também por via da fantasia, uma vez que se faz enredo, os casos clínicos psicanalíticos podem ser lidos como romance, ou melhor, “romance familiar” (RIVERA, 2008, p. 17).

Frente a isso, remete-se à narrativa cinematográfica enquanto ficção, em que, de forma análoga, Benigno (2016) traz em seu estudo acerca desse termo e os entrelaces com o funcionamento inconsciente, no que se refere aos falseamentos em nossas lembranças causados pelo atravessamento do inconsciente, ocasionando possibilidades de criação visando preencher lacunas, conferindo sentido ao construir uma narrativa regida pela fantasia. Para mais, pode-se pensar também no conceito de

estádio do espelho proposto por Lacan (1949) ao compreendê-lo como uma identificação, quando o sujeito assume uma imagem, em que se faz numa linha de ficção desde antes da determinação social da instância do Eu em sua forma primordial.

Além disso, no cinema reflete-se o efeito inquietante *Das Unheimliche* proposto por Freud (1919), que se relaciona ao que é terrível e familiar, em que “*unheimlich* seria tudo o que deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu” (p. 338), vindo-se ao real o que antes se era tido como fantástico, mágico, rompendo a fronteira entre fantasia e realidade; traços advindos da onipotência do pensamento.

As obras cinematográficas podem proporcionar tal efeito muitas vezes de forma bastante visível, a exemplo de criaturas mágicas ou monstruosas – fantásticas e estranhas, que causam fascínio ao espectador, mobilizando de alguma forma. O trabalho do psicanalista Otto Rank fez-se também em relação ao duplo e suas relações com a imagem no espelho e a sombra, sendo esse fenômeno uma garantia de sobrevivência, contra a aniquilação do Eu, projetando para fora como algo estranho o que lhe é próprio (FREUD, 1919), em que se pode pensar nas próprias projeções nas telas do cinema.

No que tange a análise fílmica psicanalítica, Weinmann (2017) propõe que analisar o cinema, além de consistir em uma reflexão em âmbito metodológico e não de interpretação, implica priorizar as operações – como o autor se refere sobre repetições, variações, alternâncias, entre outros – por meio das quais os signos fílmicos se remetem uns aos outros, suscitando efeitos de sentido. Ou seja, a influência sobre os sujeitos a partir de fenômenos transferenciais ambivalentes entre sentimentos ternos e hostis, em que os impulsos inconscientes se reproduzem (FREUD, 1912), trazendo-se diversas leituras acerca das obras, de forma passiva ou ativa.

Para mais, trazendo aos entrelaces em psicanálise e cultura, reflete-se nas manifestações inconscientes enquanto recursos para lidar com o sofrimento humano, os quais Freud (1930) menciona em seu texto *O mal-estar na civilização*: “poderosas diversões (...), gratificações substitutivas (...), substâncias inebriantes” (p. 28). Cabe ressaltar o segundo aspecto, em que se insere a arte, sendo possível pela satisfação que se dá por meio da fantasia, uma vez que a arte pode produzir um efêmero alheamento ao sofrimento, ainda que não se possa esquecer-lo, atentando-se também às maneiras compensatórias da atitude estética (FREUD, 1930), tal como se apresenta na beleza de muitas obras cinematográficas, como em suas fotografias, narrativa, ambientes, atuações ou atores.

Ainda que se apresente em ficção mesmo que de retratos de fatos, faz-se possível o cinema transportar à situações em que possa se deparar com as próprias exigências e suscetibilidades ao tentar colocar a própria constituição subjetiva no lugar de outrem para experimentar felicidade ou infelicidade, mesmo que impossível sentir-se efetivamente como o outro, como propõe Freud (1930) ao discorrer acerca da civilização. Outrossim, esse termo também é apresentado como um dos fins a regulamentação dos vínculos dos sujeitos entre si, sendo culturais as atividades e valores que se estima atitudes psíquicas mais elevadas, dentre elas as artísticas, e trazendo na evolução cultural da massa e do indivíduo o conceito de sublimação.

Por conseguinte, pode-se pensar a sétima arte como uma das formas de sublimação das pulsões, isto é, de modo geral, renunciando-se às tendências agressivas que a cultura se defronta nos indivíduos, sendo uma possibilidade de deslocamento em que reside valor cultural, e de vinculação entre os sujeitos, haja vista que dispõe de efeitos em que também se podem debater e abrir espaços para outras visões. Em *A moral sexual “cultural” e o nervosismo moderno*, Freud (1908, p. 368-369) explana a ideia de sublimação a partir da pulsão sexual que:

(...) coloca à disposição do trabalho da cultura montantes imensos de energia, graças a característica, que nele é pronunciada, de poder deslocar sua meta sem moderar significativamente sua intensidade. Essa capacidade de trocar a meta originalmente sexual por outra, não mais sexual, mas àquela aparentada psiquicamente, chama-se capacidade de sublimação.

Ainda, ao submeter-se às exigências da cultura, entra-se em conflito com seus próprios desejos e se busca refúgio na neurose e, como já mencionado neste trabalho, o cinema se torna viável para se dar vazões; escoamentos. Para além, de forma análoga ao texto *Totem e Tabu* por Sigmund Freud (1912-1913), reflete-se as representações em telas acerca de tabus em que se fazem por muitas vezes proibições na sociedade e o despertar de sentimentos ambivalentes, como de a grosso modo em obras que retratam miséria, agressividade e violência.

Nesse sentido, por outro lado também se nota estratégias do animismo, enquanto no cinema personagens mágicos, de comportamentos primitivos, onipotentes, tais quais, de forma análoga, bem como dos personagens cinematográficos ainda que excessivamente caracterizados, aos sujeitos reais que surgem em tratamento psicanalítico em suas questões inconscientes e atos.

4. SOBRE A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS NO BRASIL

Desde sua regulamentação como Ciência e Profissão a partir da em 1962 com a lei N° 4119, a Psicologia tem tido grande ascensão e mudanças no seu fazer técnico-científico, o que sem dúvida, esteve atrelado às diretrizes adotadas por suas instituições formadoras. Entretanto, autores como Mazer e Silva (2010) ressaltam que os anos de estudos na faculdade não são suficientes para que haja uma formação consistente, defendendo uma contínua busca de aprendizado e descobertas, já que muitos alunos se encontram desamparados quando saem da universidade sem saber quais escolhas devem seguir profissionalmente. Dessa forma, problematizar a formação em psicologia no Brasil se faz necessária.

Em uma matéria publicada pelo Conselho Federal de Psicologia no ano de 2018 a respeito de um movimento dos conselhos regionais para debater a formação do psicólogo, fora publicado que é de interesse da classe a construção de um documento no qual apresentasse parâmetros para pensar a formação em Psicologia no Brasil a partir das diretrizes curriculares.

Na cartilha *Ano da formação em Psicologia: revisão das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em psicologia* (2018), o Conselho Federal de Psicologia aponta para a necessidade de apresentação de possibilidades de ensino-aprendizagem ativos, que ponham o sujeito na frente desse processo. Além disso, o mesmo documento postula a necessidade de uma formação de caráter investigativo.

Assim, a aprendizagem da postura investigativa em ciência é pilar da produção de conhecimento, dado que rompe com a tradição da educação bancária fortemente arraigada em nossa cultura. Por isso, não pode se restringir à oferta esporádica e pontual de disciplinas que visem à discussão de aspectos metodológicos ou de instrumentos, devendo fazer-se presente como objetivo ao longo de toda a formação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018, p. 40).

Em complementação ao que fora supracitado, de acordo com Goulart (2004), utilizar a pesquisa no contexto da formação é lançar mão da criatividade e da subjetividade nesse processo que amplia a visão crítica do estudante. A pesquisa, segundo o autor, possui ligações afetivas com o pesquisador, o que remete às contribuições de Ceccarelli (2012), sobre a pesquisa em psicanálise, quando textualiza que a pesquisa diz do desejo do pesquisador. Dessa forma, entende-se a pesquisa como um possível movimento de implicação do estudante em seu processo de formação, premissa esta que o Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Cinema (GEPPCINE/UNAMA) utilizou para dar cabo às investigações a partir do audiovisual: o desejo.

5. O GEPPCINE: POSSIBILIDADES DE PESQUISA ENTRE PSICANÁLISE E CINEMA

A criação do GEPPCINE teve seu início no âmago do curso de bacharelado em Psicologia da Universidade da Amazônia, em Belém do Pará, no ano de 2018 a partir da necessidade de aprofundamento nos estudos sobre psicopatologia sob o viés psicanalítico. A partir desta necessidade identificada pelos estudantes, fora elegido o cinema como objeto de estudo do grupo.

Durante o primeiro semestre de funcionamento do grupo (2018.1), objetivou-se o entendimento nivelado a respeito da história e teoria psicanalíticas entre os membros, já que os membros iniciais do grupo eram de semestres distintos, desde os períodos iniciais da graduação, até os próximos à conclusão do curso. Portanto, embasou-se a primeira reunião do grupo na exibição e debate do documentário “A invenção da Psicanálise”, de Elisabeth Roudinesco e Elisabeth Kapnist (1997), para elucidar momentos históricos importantes e articular, teoricamente, conceitos da Psicanálise.

Posto isto, indagou-se a respeito do fenômeno da violência e suas múltiplas faces. Além disso, adotou-se a análise do filme atrelada à leitura de um determinado texto psicanalítico. Neste caso, lançou-se mão do filme *Apocalypse Now* (1979), de Francis Ford Coppola, aliado ao texto intitulado “Considerações atuais sobre a guerra e a morte” (1915), de Sigmund Freud, para refletir sobre os movimentos subjetivos humanos frente a estes fenômenos.

O semestre de 2018.2 fora inaugurado por uma tentativa metodológica diferenciada, onde o estudante assumiria o lugar de pesquisador mais ativo no processo. Cada um do grupo escolheu um determinado filme sob o qual trabalharia um determinado conceito em Psicanálise. A proposta foi: 1. Delinear os conceitos a serem articulados na pesquisa teórica; 2. Eleger o filme que seria o objeto e estudo; 3. Apresentar um projeto de pesquisa com resultados preliminares em uma reunião do grupo pré-estabelecida. Os títulos das pesquisas seguem especificados no quadro 1.

Quadro 1 – Projetos de pesquisa apresentados no GEPPCINE em 2018.2

OBJETO	PROBLEMÁTICA (CONCEITO)
Filme: “O Clube da luta” (1999), de David Fincher.	Os fenômenos elementares da psicose.
Filme: “Cisne Negro” (2011), de Darren Aronofsky	Uma leitura psicanalítica sobre a esquizofrenia.
Filme: “Moana: um mar de aventuras” (2016), de Ron Clements, John Musker.	A relação entre desejo, pulsão e cultura.
Documentário “Positivas” (2009), de Susanna Lira.	O sofrimento do sujeito vivendo com HIV/Aids.

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho, baseado nas publicações das redes sociais do GEPPCINE.

Vale ressaltar que o pesquisador deveria enviar seu texto com antecedência aos demais membros do grupo para que, no dia de sua apresentação, os demais membros pudessem contribuir com observações nos aspectos textuais do expositor tais como redação, metodologia e bibliografia. Dessa forma, o grupo poderia se desenvolver como uma unidade, participando e contribuindo com a produção de seus pesquisadores.

O início do segundo ano de funcionamento do grupo (2019.1) fora marcado pelo amadurecimento dos estudos apresentados no semestre anterior, bem como a proposta de mais duas pesquisas a serem desenvolvidas no grupo (quadro 2). Além disso, os alunos do grupo estiveram como representantes do movimento em momentos de compartilhamentos científicos para além dos muros da universidade, em eventos científicos.

Quadro 2 - Projetos de pesquisa apresentados no GEPPCINE em 2019.1

OBJETO	PROBLEMÁTICA (CONCEITO)
Documentário “Eu+1: uma jornada de saúde mental na Amazônia”	A concepção de desamparo para a psicanálise.
Série: “ <i>Atypical</i> ”, da Netflix.	Desejo e Autismo em Psicanálise

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Além das apresentações dos membros internos do grupo, era recorrente a presença de convidados externos para guiar discussões mais específicas em Psicanálise. Geralmente, os convidados são psicólogos/psicanalistas ou alunos egressos do curso de Psicologia da UNAMA cujos trabalhos de conclusão de curso foram a respeito de alguma pesquisa a partir do cinema como objeto de análise.

Os resultados dos projetos de pesquisa mencionados, bem como resultados prévios dos resultados dos movimentos do grupo foram apresentados em eventos de Psicologia, Psicanálise e Multidisciplinares de amplitude regional (Quadro 3). Em cada pesquisa empreendida, notou-se a riqueza que é investigar fenômenos psíquicos e sociais a partir da interlocução entre a Psicanálise e o Cinema.

Quadro 3 – Saldo de produções apresentadas e premiações em eventos científicos.

TEMA DA PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Apresentação de trabalhos em eventos sem anais eletrônicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Semana acadêmica de Psicologia da Universidade da Amazônia, em Belém do Pará; • Jornada de Estudos em Psicologia da Universidade Federal do Pará, em Belém do Pará.
Apresentação de trabalhos em eventos com anais eletrônicos	<ul style="list-style-type: none"> • 2 apresentações no IV Congresso Multidisciplinar de Saúde da Universidade da Amazônia, em Belém do Pará.
Palestras e oficinas ministradas pelo grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • 2 oficinas produzidas na Universidade da Amazônia, em Belém do Pará; • 1 palestra ministrada no 1º Congresso Multidisciplinar de Saúde Mental, em Ananindeua.
Premiações	<ul style="list-style-type: none"> • 3º melhor trabalho apresentado no IV Congresso Multidisciplinar de Saúde da Universidade da Amazônia, em Belém do Pará. • Premiação por relevância científica no XXIII Congresso do Círculo Brasileiro de Psicanálise, em Belém do Pará.

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho, baseado nas publicações das redes sociais do GEPPCINE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teve como objetivo delimitar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise e Cinema (GEPPCINE/UNAMA) como um espaço de fomento a uma formação em psicologia consistente a partir do uso do audiovisual como objeto de análises e reflexões sobre os fenômenos psíquicos humanos. A utilização da experiência cinematográfica, pelos alunos, durante a produção do conhecimento no grupo se mostrou como um dispositivo de empoderamento acadêmico. Os pesquisadores membros do grupo levam suas pesquisas de maneira ativa, sendo protagonistas desse processo ensino-aprendizagem.

Os materiais audiovisuais utilizados nos estudos foram trabalhados como verdadeiros estudos de caso. Além disso, podem-se destacar as dimensões atingidas com o grupo. A nível de ensino, por exemplo, o GEPPCINE viabilizou a figuração de importantes conceitos teóricos em psicanálise,

saúde mental e psicopatologia. Além disso, o grupo também proporcionou a instrumentalização como pesquisadores aos membros. Por fim, a nível de extensão, devido alcance do grupo, os estudantes puderam apresentar o grupo à comunidade.

Além disso, refletir sobre aspectos emergentes a respeito da subjetividade contemporânea. Fenômenos como o autismo e a psicose viabilizaram problematizações sobre relação entre a psicopatologia e contextos sociais e familiares, enquanto o estudo sobre comunidades ribeirinhas convocou os membros a pensarem as implicações regionais, onde estes estão inseridos: na Amazônia. De maneira geral, os estudantes utilizaram de seus desejos para percorrer o caminho da pesquisa e serem ativos neste processo, ao utilizar o filme como um verdadeiro estudo de caso amparado no referencial teórico psicanalítico.

REFERÊNCIAS

ANDREW, James Dudley, 1945- A58p. As principais teorias do cinema: uma introdução / J. Dudley Andrew; tradução, Teresa Ottoni. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

BARROS, José d'Assunção. Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história. *Ler história*, n. 52, p 127-159, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lerhistoria/2547#authors> . Acesso: 27 jan. 2020

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GOMIDE, Paula Inez Cunha. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 9, n. 1, p. 6-15, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100003. Acesso: 13 jan. 2020

BENIGNO, Luciana de Faria. Sobre o Eu em Psicanálise: a tecedura de uma ficção. 2016. x, 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BIRMAN, Joel. Mal-estar na atualidade: a psicanálise as novas formas de subjetivação. 13º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019

CATHARIN, Verônica; BOCCHI, Josiane Cristina; CAMPOS, Érico Bruno Viana. Psicanálise e cinema: o ser humano como um ser cinematográfico. *São Paulo: Ide (São Paulo)*, v. 40, n. 64, p. 143-157, dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062017000200012&lng=pt&nrm=iso . Acesso: 13 jan. 2020

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Ano da formação em Psicologia: revisão das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em psicologia, 2018. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/cartilha-Ano-da-Forma%C3%A7%C3%A3o-em-Psicologia.pdf>. Acesso: 24 jan. 2020

FERNANDES, Ana Lúcia Sampaio. Cinema e psicanálise. *Estudos de psicanálise*, 2005, 28: 69-73. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372005000100008. Acesso: 13 jan. 2020.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência (1912). In: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. A identificação (1921). In: Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. Vol. 1 e 2. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

FREUD, Sigmund. A moral sexual “cultural” e o nervosismo moderno (1908): In: O delírio e os sonhos na grávida, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FREUD, Sigmund. O inquietante (1919). In: História de uma neurose infantil (“O Homem dos Lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930). In: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. Totem e Tabu (1912-1913). In: Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. *Horizonte*, v. 2, v. 4, p. 60-73, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/580>. Acesso: 25 jan. 2020

LACAN, Jacques. A ciência e a verdade (1965). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu (1949). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LINS, Laís Fernanda Tenório; SILVA, Leila Gracieli da; ASSIS, Cleber Lizardo de. Formação em psicologia: perfil e expectativas de concluintes do interior do estado de Rondônia. *Gerais, Rev. Interinst. Psicol., Juiz de fora*, v. 8, n. 1, p. 49-62, jun. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202015000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 13 jan. 2020

MASCARELLO, Fernando. História do cinema mundial. Campinas, SP: Papyrus, 2006. - (Coleção Campo Imagético).

MAZER, Sheila Maria; MELO-SILVA, Lucy Leal. Identidade profissional do Psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 2, p. 276-295, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 13 jan. 2020.

PENAFRIA, Manuela; MARTINS, Índia Mara (Org.). Estéticas do digital cinema e tecnologia. Covilhã: LabCom, 2007.

PUCCINELLI, Maysa; CHATELARD, Daniela Scheinkman. A linguagem da imagem: notas sobre o sujeito em causa na TV e no cinema. *Psicanálise & Barroco em revista*, v. 15, n. 01, julho de 2017.

RIVERA, Tania. *Arte e psicanálise*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

RIVERA, Tania. *Cinema, imagem e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Sobre a análise fílmica psicanalítica. *Revista Subjetividades*, vol. 17, n. 1, janeiro de 2017, p. 1-11. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/5187>. Acesso: 13 jan. 2020.

SITES CONSULTADOS:

< <https://www.instagram.com/geppcine/?hl=pt-br> > Acesso: 18 jan. 2020.

Recebido em: 29/01/2020

Aceito em: 17/03/2020

DOS ARES DE MILONGA À DÉLIBÁB: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EXPERIÊNCIA

Gustavo Nishida¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é realizar uma reflexão acerca das diferenças sonoras nas milongas do artista gaúcho Vitor Ramil. Tomo como corpus o disco Ramilonga (1997) e Délibáb (2010), por se tratarem de discos só de milongas. O referencial teórico é a perspectiva da experiência de Tuan (2013). Nossa análise sugere que a experiência de Ramil (apresentada no documentário Délibáb-Documental) é fundamental para promover uma alteração sonora em suas milongas. Enquanto o disco de 1997 cria espaços orientais e místicos sobre o pampa gaúcho, a experiência pelos arrebalde de Buenos Aires e pelas planícies em que viveu Vargas cobram um passo à tradição.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência; Milonga; Vitor Ramil.

FROM KIND OF MILONGA TO DÉLIBÁB: A PERSPECTIVE OF EXPERIENCE ANALYSIS

ABSTRACT: The main goal of this paper is to shed some light on the Vitor Ramil's milongas. Ramilonga (1997) and Délibáb (2010) milonga albums are analyzed here. The theoretical framework that leads this research is the Yi-Fu Tuan's perspective of experience. Our analysis argues the Ramil experience into the pampa promotes sound changing in the milongas. In the 1997 album, there is a mystical and oriental approach to the pampa space. The experience of Ramil in the Buenos Aires turn his sound to a traditional kind of composition.

KEYWORDS: Experience; Milonga; Vitor Ramil.

¹ Professor doutor do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba. Atua nos cursos de Letras Português e Comunicação Organizacional. Integra o Laboratório de Pesquisa e Produção em Imagem e Som (LAPPIS). E-mail: gustavonishida@utfpr.edu.br

INTRODUÇÃO

Estudar a obra de um artista é uma atividade longa, demorada. Ao que podemos notar ao ler os textos dos grandes estudiosos, é que os seus *insights* surgem, quase sempre, de um olhar holístico sobre a obra; tão geral é esse olhar que essa voz estudiosa nos lança aqueles cacoetes acadêmicos de confundir sujeito histórico e seus narradores. Quem de nós já não disse coisas do tipo “Machado nos ensina que ...” ou “Manuel Bandeira propõe ...”. Tenho acompanhado a obra de Vitor Ramil enquanto espectador por mais de uma década. Mas de um tempo para cá, sua perspectiva estética (e as minhas aproximações acadêmicas com a área de comunicação) tem promovido reflexões sobre o seu discurso musical. Cada vez mais percebo que só o acompanhamento longitudinal sobre a obra de um artista permite um olhar aprofundado sobre esse fazer estético, artístico.

Neste ensaio, permito-me refletir (ainda que timidamente) sobre o tempo que se leva para se constituir uma estética, para materializá-la. Desenvolvo nas linhas abaixo uma reflexão sobre como a experiência sobre o espaço permite que a estética do frio (RAMIL, 1997) se consolide no seu trabalho *Délibáb* (RAMIL, 2010). Para tanto, utilizo as reflexões de Tuan (2013) sobre a relação dos seres humanos com o espaço/lugar para sustentar que é à medida que Ramil experiencia os espaços do pampa e de Buenos Aires que as milongas de *Délibáb* materializam o projeto da estética do frio em sua totalidade.

Para localizar o leitor na reflexão, apresento inicialmente os princípios da proposta da estética do frio (RAMIL, 1997). Em seguida, as noções sobre *espaço e lugar* (TUAN, 2013) tomam sua vez. Por fim, analiso a produção do álbum *Délibáb* a partir do documentário disponível junto ao disco e discorro sobre as peculiaridades das milongas dispostas nesse álbum. O que me interessa aqui é mostrar como esse espaço inicialmente mítico, com ares de milonga, ganha características reais devido à experiência local pelas ruas de Buenos Aires. É nesse espaço que Ramil vê o Rio Grande do Sul, à distância, num *délibáb*.

A ESTÉTICA DO FRIO

Publicada em forma de livro em 1997, a conferência intitulada *Estética do Frio* foi realizada por Vitor Ramil na cidade de Genebra em 1996. Ramil foi convidado a realizá-la no evento chamado “Porto Alegre, un autre Brésil”. Nessa conferência, o compositor apresenta os princípios da sua estética.

Ela surge de um momento de epifania sobre a sua sensação de não se pertencer ou não se sentir brasileiro. Ele narra que estava em seu apartamento no Rio de Janeiro, seminu em decorrência do calor da Cidade Maravilhosa, tomando um mate e vendo as notícias no jornal televisivo. Nessas notícias, Ramil vê a normalidade com que o âncora do jornal anunciava um carnaval fora de época e mostrava imagens de pessoas se amontoando atrás de um trio elétrico. Para ele, aquela notícia não

fazia o menor sentido, pois “Embora eu estivesse igualmente seminu e suando por causa do calor, não podia me imaginar atrás daquele caminhão como aquela gente, não me sentia motivado pelo espírito daquela festa” (RAMIL, 2004, p. 9).

Essa sensação de distanciamento é agravada quando o apresentador do telejornal muda para um tom de incredulidade e anuncia a chegada do inverno na região sul. Para Ramil, aquelas imagens sim faziam parte do seu cotidiano, sem estranhamentos. Em suas palavras:

Aquilo tudo causou em mim um forte estranhamento. Eu me senti isolado, distante. Não do Rio Grande do sul, que estava mesmo muito longe dali, mas distante de Copacabana, do Rio de Janeiro, do centro do país. Pela primeira vez eu me sentia um estranho, um estrangeiro em meu próprio território nacional; diferente, separado do Brasil. Eu era a comprovação de algo do qual não me julgara, até então, um exemplo: o sentimento de não ser ou não querer ser brasileiro tantas vezes manifesto pelos rio-grandenses, seja em situações triviais do cotidiano, seja na organização de movimentos separatistas (RAMIL, 2004, p. 10).

É a partir desse momento de epifania que Ramil começa a traçar uma proposta estética. Sua reflexão busca dar conta desse Brasil de cores não tropicais. Para ele, faltava uma estética que tratasse do frio que faz em determinadas regiões do Brasil. Para isso, ele buscou em seu imaginário uma imagem do pampa riograndense; o que ele chama de imagem invernal:

o céu claro sobre um extensa e verde planície sulista, onde um gaúcho solitário, abrigado por um poncho de lã, tomava seu chimarrão, pensativo, os olhos postos no horizonte. Pampa, gaúcho ... que curiosa associação! Eu fora acometido por um surto de estereótipo? Não. Pampa e gaúcho estavam ali porque eu me transportara ao fundo do meu imaginário, lá onde, tanto um como o outro, têm o seu lugar. O pampa pode ocupar uma área pequena do território do Rio Grande do Sul, pode, a rigor, nem existir, mas é um vasto fundo da nossa paisagem interior (RAMIL, 2004, p. 19).

Após se encontrar com essa imagem invernal, Ramil propõe valores estéticos que podem guiá-lo em sua produção artística; são eles: rigor, profundidade, clareza, concisão, pureza, leveza e melancolia. Tais valores guiam a sua produção musical com relação a composição de milongas². Para ele, a milonga é o gênero musical ideal para a sua proposta uma vez que é o tipo de canção comum a toda a região do pampa argentino, brasileiro e uruguaio. Além disso,

Ela cobrava de mim um tratamento diferenciado. Se com outros gêneros meu impulso era forçar seus limites no sentido de transformá-los, com a milonga o movimento dava-se em sentido inverso, dos limites para o interior. Eu compunha milongas desde os dezessete anos, e cada vez mais minha tendência era utilizar suas características, como se estivesse atrás de uma milonga das milongas, de uma milonga essencial, que seria sua única forma possível. Terminara reunindo-se à parte, como repertório paralelo (RAMIL, 2004, p. 21).

² Esse guia estético está presente no seu disco de 1996: *Ramilonga - A estética do frio*. Nesse disco, há, inclusive, uma faixa chamada Milonga de Sete Cidades; nela, as setes cidades são os princípios da estética do frio: rigor, profundidade, clareza, concisão, pureza, leveza e melancolia.

Tendo apresentado minimamente as bases da proposta da estética do frio, passaremos a uma apresentação dos conceitos sobre espaço e lugar de Tuan (2013).

ESPAÇO E LUGAR

A obra “Espaço e Lugar” de Yi-Fu Tuan (2013) é um marco nos estudos sobre o tema. A partir de uma geografia humanística, o autor inaugura uma nova maneira de olhar para as questões do espaço. Esse novo olhar é sobretudo revolucionário, pois realiza uma ressignificação de palavras tidas, tradicionalmente, como sinônimos. Tal ressignificação, por sua vez, só é possível porque ele trata tais conceitos a partir da perspectiva da experiência. O objetivo de seu trabalho é entender como o ser humano experiencia o mundo. Em suas palavras:

As pessoas são seres complexos. Os dotes humanos incluem órgãos sensoriais semelhantes aos outros primatas, mas não são coroados por uma capacidade excepcionalmente refinada para a criação de símbolos. Saber como o ser humano, que está ao mesmo tempo no plano animal, da fantasia e do cálculo, experiencia e entende o mundo é o tema central deste livro (TUAN, 2013, p. 13).

Adotando então o fio da experiência, Tuan inicia a definição dos conceitos mencionando que espaço e lugar são termos familiares e indicam, até certo ponto, experiências comuns. Contudo, é necessário separá-los, porque “podem assumir significados inesperados e levantam questões que não nos ocorreria indagar” (TUAN, 2013, p. 11). De maneira geral, o autor sugere que “o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (TUAN, 2013, p. 11). Essa proximidade dos conceitos mostra que espaço e lugar não podem ser definidos um sem a outro.

Tuan sugere que “‘espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 2013, p. 14). Esse valor só é possível a partir da experiência física ou abstrata (através de narrativas e ficções). Além disso, tais conceitos podem mudar, são dinâmicos, e variar de sujeito para sujeito. Como se pode notar, em última instância, cada ser terá em seu repertório de vida seus espaços e seus lugares.

Um efeito dessa definição é uma relativização geral sobre o que é espaço e o que é lugar. Tuan não propõe isso. Há alguns princípios que regulamentam essas definições; sempre tendo um por oposição ao outro. Por exemplo, a oposição entre movimento e pausa:

A partir da segurança e da estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (TUAN, 2013, p.14).

Como se pode notar, o trabalho de Tuan é muito mais uma sugestão do que uma conclusão. Para ele, a indagação, a pergunta, o ponto de interrogação deveria permear todo o livro. Por isso, há uma certa liberdade poética em suas definições que, à primeira vista, podem parecer um problema. Contudo, elas são catalisadoras por si só. Afinal, o que importa para ele é a noção de experiência.

Inicialmente, a noção de experiência pode assumir definições passivas, uma vez que ela está totalmente relacionada aos órgãos do sentido; experienciamos a realidade através dos sentidos e deles temos sensações, percepções e concepções. Contudo, a noção de experiência não está só ligada ao que é externo aos seres. Ela é sobretudo relacionada ao que se tira de vantagem dos acontecimentos, o que se aprende com a realidade:

Assim, a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento (TUAN, 2013, p. 18).

Experienciar, em outras palavras, tem um sentido ativo. “Experienciar é vencer os perigos” (TUAN, 2013, p. 18) e, para o autor, isso se mostra na própria raiz latina (*per*) que compõe a palavra “experiência”; significando “experimento, experto, perigoso”. Para ele, o indivíduo é compelido a se arriscar, a vencer o perigo; afinal,

Está apaixonado, e a paixão é um símbolo de força mental. O repertório emocional de um molusco é muito restrito quando comparado com o de um cachorrinho; e a vida afetiva do chimpanzé é quase tão variada e intensa quanto a do homem. Uma criança nos primeiros anos de vida se distingue de outros filhotes de mamíferos tanto por seu desamparo como pelas suas bruscas reações de medo. Sua amplitude emocional, do sorriso ao acesso, insinua a extensão do seu potencial intelectual (TUAN, 2013, p.19).

Nesse sentido, podemos sumarizar que “a experiência é constituída de sentimento e pensamento”; são pólos opostos de um “*continuum* experiencial, e ambos são maneiras de conhecer” (TUAN, 2013, p.19). Para exemplificar tais colocações, Tuan descreve algumas maneiras de se conceber espaço e lugar a partir da experiência.

Por exemplo, ele cita um pequeno trecho da vida do teólogo Paul Tilich. Tilich nasceu no fim do século XIX em uma cidade com características medievais da Alemanha Oriental: ela possuía uma muralha que a circundava e as construções da Idade Média que compunham esse ambiente (tal qual o edifício da prefeitura municipal) lhe transmitiam “a impressão de um pequeno mundo, protegido e autossuficiente. A uma criança imaginativa, a cidade parecia estreita e limitadora” (TUAN, 2013, p.11). Contudo, todos os anos, o jovem Tilich viajava com sua família para o Mar Báltico. “O espaço aberto e o horizonte sem limites” do litoral era um grande acontecimento. Essa “sensação de amplidão, de infinito, de espaço sem limitações” (TUAN, 2013, p.12) também lhe eram comuns ao viajar para Berlim. Como podemos notar, o lugar seguro e autossuficiente da infância salientam o fascínio e a

busca pelo espaço, desconhecido e ilimitado do litoral e da cidade grande. Tuan menciona que tais experiências de Tilich foram fundamentais para as escolhas que ele fizera após se aposentar; pois eleger um local no Oceano Atlântico para viver. Isto é, tais espaços, após produção de sentidos, se tornaram lugares para ele.

Esse movimento entre o que é espaço e o que é lugar para cada indivíduo é contínuo, permanente. Para isso, Tuan salienta a ação ativa e reflexiva da experiência. Em suas palavras:

Um objeto ou lugar atinge realidade concreta quando nossa experiência com ele é total, isto é, mediante todos os sentidos, como também com a mente ativa e reflexiva. Quando residimos por muito tempo em determinado lugar, podemos conhecê-lo intimamente, porém a sua imagem pode não ser nítida, a menos que possamos também vê-lo de fora e pensamos em nossa experiência. A outro lugar pode faltar o peso da realidade porque o conhecemos apenas de fora - através dos olhos de turistas e da leitura de um guia turístico. É uma característica da espécie humana, produtora de símbolos, que seus membros possam apegar-se apaixonadamente a lugares de grande tamanho, como a nação-estado, dos quais eles só podem ter uma experiência direta limitada (TUAN, 2013, p. 29).

Tendo então apresentado, ainda que brevemente, a proposta experiencialista de Tuan sobre espaço e lugar, passo para uma análise das diferenças entre os discos de Ramil que se dedicam às milongas e à estética do frio. Minha proposta é mostrar, a partir da perspectiva da experiência, que os espaços estéticos desses dois discos transitam entre o espaço e o lugar, na definição de Tuan. Para exemplificar, tomaremos algumas canções e características sonoras dos discos *Ramilonga - A Estética do Frio* (de 1997) e *Délibáb* (de 2010). Também me apoio no documentário *Délibáb - Documental*, disponível junto ao disco homônimo, para exemplificar as relações de Ramil com o espaço do pampa e da cidade e Buenos Aires.

DE RAMILOGA À DÉLIBÁB: A PERSPECTIVA DA EXPERIÊNCIA

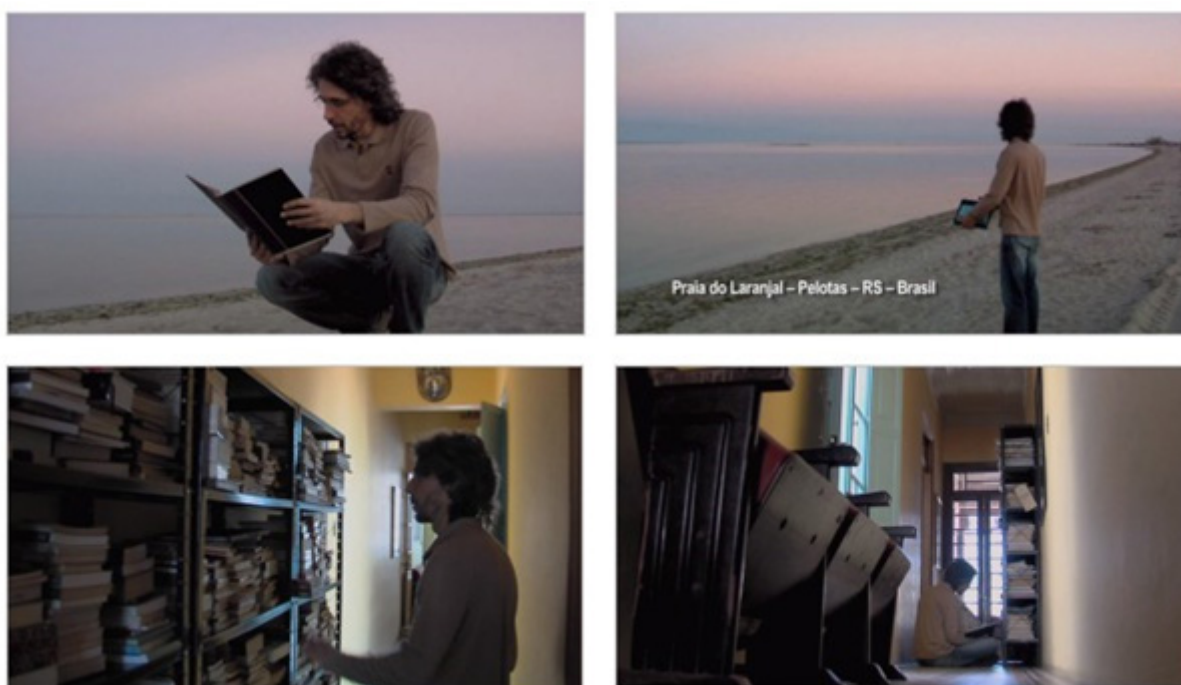
Ramilonga foi o primeiro disco gravado por Ramil após o seu período vivendo no Rio Janeiro. É o primeiro disco, após anos se dedicando a uma produção artística caracterizada, segundo ele mesmo, pelo ecletismo. Trata-se de um disco de milongas. Nele, há milongas compostas pelo próprio artista (música e letra) e há um poema de Fernando Pessoa (Noite de São João) e três de João da Cunha Vargas (Deixando o pago, Gaudério e Último pedido) musicados em forma de milongas.

Não hesito em dizer que é a sua relação com o lar (a cidade de Pelotas, a Praia dos Laranjais, a própria casa) que promove um retorno às milongas. Afinal, é recorrente em seus depoimentos a menção de que compõe milongas desde os 17 anos de idade³. Assim, sendo o lar a figura primordial da segurança (TUAN, 2013, p. 11), temos um artista confortável em seu lugar. Trata-se de um Ramil em posição oposta ao da epifania no Rio de Janeiro: lá, habitava um espaço no qual se sentia deslocado e, desde lá, almejava o lugar das imagens inverniais, disponíveis no seu imaginário; em Pelotas, ocupa o

³ Essa primeira milonga chama Semeadura e foi escrita em parceria com João Fogaça. Anos mais tarde chegou a ser gravada por Mercedes Sosa.

lugar da casa, cheia de significados e experiências íntimas, e desde sua localidade, consegue almejar o espaço mítico do sul, do pampa. É deste ambiente que surge o disco Ramilonga. Esse ambiente mítico está construído nesse álbum.

Esse olhar familiar, íntimo, está presente do documentário Délibáb-Documental. As imagens iniciais mostram Ramil na Praia do Laranjal (localidade de veraneio da família Ramil) e na sua casa (retratada mais de uma vez em suas canções; principalmente na canção *Satolep*). De certa forma, representam a segurança do lar, dos ambientes fechados, típico do que Tuan chama de Lugar; e, por sua vez, também mostra a liberdade e o movimento típico dos Espaços; a amplidão promovida pela linha do horizonte, pela praia. Nas imagens abaixo temos os lugares da infância apresentados no documentário.



Ex. 1 – Os lugares da infância: a Praia do Laranjal e a casa.

A milonga que abre o disco é a que dá nome à obra: Ramilonga. Inicia-se com o som monótono de um harmonium: instrumento que é a combinação de teclado e fole que soa como um acordeão. Essa base preenche as canções por todo o disco. Trata-se de um som parecido com o do acordeão, típico da tradição gauchesca, mas que ali soa com outra sonoridade: familiar e diferente ao mesmo tempo; de certa forma, promove uma atmosfera mística, quase esotérica; como se a tradição estivesse presente, mas de outra forma, de maneira sutil.

Essa sonoridade de fundo, agregada ao uso de instrumentos hindus (como a cítara e a tabla indiana), cria uma pegada oriental às milongas de Ramilonga. Em 2003, o próprio Ramil assim definiu essa sonoridade para a revista eletrônica NÃO:

Existe um orientalismo na milonga. Como também no repente nordestino. E na raiz repentista do payador está o poeta árabe. O nordeste tem essa coisa espanholada, tem essa coisa moura, claro. A origem do payador e do repentista nordestino, nos dois extremos do Brasil está na poesia árabe. Enfim, no *Ramilonga* eu cantei suave, fiz uma coisa brasileira, usei tablas indianas, instrumentos delicados, um par de tambores, usei Harmonium e a cítara. Para tirar do contexto, do tratamento convencional, para mostrar que aquilo, acima de tudo, era uma sensibilidade, uma forma de expressão que [se] podia vestir de qualquer maneira, com qualquer roupagem, e para reforçar esse orientalismo, tirar essa coisa truculenta e passar para a coisa espiritual. Tirar aquela presença física, corporal do gaúcho, e associar ao mantra indiano, que é uma forma musical repetitiva, que serve à meditação. Eu acho que a milonga é muito mántrica. Percebo nos shows só de milonga que, chega num certo momento, parece uma missa (...) um ritual. As pessoas dizem que viajam, choram, se emocionam, eu também (TEIXEIRA, 2003 *apud* RUBIRA, 2017, p. 155).

Além dos instrumentos musicais que arranjam todo o disco, as primeiras palavras já são um convite à introspecção. Chuva e frio estão presentes desde o início do disco e, além disso, há ainda a melancolia na solidão de quem sorve um mate sem a companhia de outras pessoas: “Chove na tarde fria de Porto Alegre / Trago sozinho o verde do chimarrão”. Temos sem dúvida uma materialidade lítero-musical da estética do frio já nos primeiros versos da canção que abre o disco. Mas o que há de não-milonga nessa milonga? Por que ela traz “ares de milonga”? Quais são esses ares?

Ao meu ver, *Ramilonga* é uma canção emblemática por trazer de uma vez por todas a milonga para dentro da produção de Ramil. Contudo, ela se ambienta na cidade e, por mais que alguns elementos da estética do frio estejam presentes (como a melancolia), as imagens do pampa não surgem com total clareza; seja porque é um disco quase que totalmente autoral, seja porque há ainda essa busca pela ambientação oriental, que ainda não é a tradicional. Esse é um dos pontos primordiais com relação às diferenças das milongas de *Ramilonga* e de *Délibáb*; no disco de 2010, a milonga cobrou do compositor um passo à tradição.

As outras milongas do disco oscilam entre a delimitação de uma profissão de fé na estética do frio (como em *Milonga de sete cidades*) e as imagens do pampa através de outros olhares (como João da Cunha Vargas, Simões lopes Neto e Joca Ruivo).

Com relação à estética, podemos dizer que na *Milonga das sete cidades* temos a delimitação dos territórios estéticos que fundamentam a obra do artista: “rigor, profundidade, clareza, concisão, pureza, leveza e melancolia”. Além disso, esse fazer é caracterizado pela liberdade no tempo e pela delimitação espacial: “Milonga é feita solta no tempo / Jamais milonga solta no espaço” (RUBIRA, 2017, p.180-181). Não estaríamos aqui diante da necessidade de tornar os espaços imaginários do pampa (desenhados na conferência de 1996) em lugares recheados de significados e experiências? Tais significados e experiências surgem depois e estão documentados em *Délibáb-Documental*.

Ao darmos atenção às imagens e suas relações com o imaginário, temos em *Ramilonga* a presença de figuras seminais da narrativa gauchesca. Na canção *Manacial*, a citação inicial é a mesma que inicia o conto homônimo de Simões Lopes Neto (LOPES NETO, 2000). O narrador desses *contos*

gauchescos é Nhô Blau; talvez o primeiro narrador gaúcho brasileiro. Essa presença confere a essa composição um tom ancestral, monumental, tradicional, que entra em atrito com a instrumentação oriental do disco todo.

Surge também no disco a presença de Joca Ruivo. Ramil resgata esse poeta do *quase-esquecimento* e se vale do poema *Memória dos bardos das ramadas*. Essa presença é, nas palavras de Rubira (2017, p.170), “uma espécie de arqueologia do passado gaúcho”. Esse poema tenta conferir nobreza ao verso gauchesco dada o seu passo, a sua ancestralidade. Os versos a seguir finalizam a milonga homônima de Ramil:

Memória das payadas quixotescas
De andarengos, malevas, chimarritas,
Dos menestréis de trovas não escritas,
Dos cancioneiros de romance e adaga!
Memória dum passado novelesco,
Desse filão de motes e poesia
Donde gerou-se o estro e galhardia
Do fidalgo verso gauchesco! (RUIVO, 1957 apud RUBIRA, 2017, p. 170).

Por fim, é preciso mencionar a presença de João da Cunha Vargas nesse disco. Três poemas foram musicados. *Deixando o Pago*, *Gaudério* e *Último pedido*. *Deixando o pago* é o primeiro poema de Vargas a ser musicado por Ramil. Milonga gravada só com violões e voz, ela oscila entre o tom menor e maior. Traz um andamento rápido como quem trota solitário e apressadamente por uma planície clara, uma imagem invernal. Temos aqui a semente (semeadura?) do que estaria por vir em Délibáb: voz e violão sem elementos orientais.

Em *Gaudério*, há predomínio da voz. Uma voz recitando, trazendo a figura do *payador*. Surge aos poucos a presença de um contrabaixo elétrico sem trastes (executado primorosamente por Nico Assunção). Mais uma vez, co-existem a tradição e a novidade: o recitar do *payador* e o acompanhamento urbano de um contrabaixo elétrico. Por fim, em *Último Pedido*, a estética oriental volta e, dado o uso de um tom maior, há uma certa “alegria” na milonga; embora os versos sejam os últimos pedidos de alguém à beira da morte, há clareza e melancolia.

A presença de João da Cunha Vargas em Ramilonga é um ponto importante para tecer comparações com a estética de Délibáb. Por exemplo, *Deixando o pago* é gravada em 2010 e assume outra ambientação. Muito se deve à experiência de Ramil em visitar as localidades que serviram de inspiração para o poeta. Em Délibáb-Documental, os poucos trechos nos quais há tomadas externas são aqueles que apresentam o Alegrete (cidade na qual viveu o poeta e ainda vivem seus filhos), a estrada que corta o pampa gaúcho e a Estância Primavera (localidade na qual o poeta compôs seus versos). Nas imagens abaixo, temos Ramil viajando pelo pampa (“*Indo ao pampa e o pampa indo*”).

em mim”), experienciando as paisagens que na época da conferência lhe apareciam como imaginário. Temos também Ramil em contato com os próprios gaúchos da sua imagem invernal: pilchados e lhe mostrando a cidade do Alegrete.



Ex. 2 – Imagens externas do pampa.

Ponto central para a perspectiva da experiência, aqui adotada, é o momento do documentário no qual Ramil segue até a Estância Primavera e mostra aos filhos de João da Cunha Vargas a localidade na qual o pai concebeu os poemas. Um dos filhos revela que não conhecia a localidade e, ao conhecê-la, passou a entender o amor que o pai tinha por aquele lugar. Esse é o trecho que documenta o momento no qual os espaços passam a ser lugares. Há experiência ativa, reflexiva, dos atores envolvidos nessa ação. Não seriam essas experiências que promovem um passo mais cru, mais realista, mais à tradição, às sonoridades de *Délibáb*? Estariam as experiências sensoriais desmistificando esse espaço do pampa transformando-o em lugar?

Tomando a perspectiva da experiência como base da nossa análise, é impossível não vincular essa mudança sonora ao que é documentado em *Délibáb-Documental*. O primeiro ponto de distanciamento da sonoridade de Ramilonga está logo na introdução da primeira música de *Délibáb*: ao invés do suave *fade in* do harmonium, temos o som abafado em *staccato* do violão de aço de Ramil. As sutilezas anteriormente priorizadas parecem ter sido substituídas pela dureza citadina dos *arrebaldes* de Buenos Aires. *Milonga de Albornoz* abre o álbum e narra o assassinato de Albornoz; nessa tragédia, o personagem é esfaqueado em uma esquina e sequer grita *como si no le importara*.

Essa milonga de Jorge Luís Borges, presente no livro *Para las seis cuerdas* (BORGES, 2012), parece dar um tom totalmente diferente daquela apresentada outrora: citadina e melancólica, com ares de milonga.



Ex. 3 – Imagens da experiência: filhos de João da Cunha Vargas visitam a Estância Primavera.

As milongas de Borges tratam, ao invés da vida rural e contemplativa, de ações urbanas trágicas. Ramil assim definiu as milongas de Borges e de Cunha Vargas, no release-ensaio sobre o álbum:

Minhas milongas para os versos de Borges são mais clássicas, épicas ou rítmicas. Talvez a única exceção seja a *Milonga de los morenos*, que, como as milongas para versos de Vargas, traz a marca lírica da canção brasileira. Sempre achei que Caetano Veloso a cantaria lindamente, pela música, mas especialmente, pelo tema, os negros, e pela forma como Borges os aborda, com uma afetividade que seus comentadores devem julgar incomum. Ao convidar Caetano para cantá-la comigo eu estava seguro de que sua voz, por tudo que ela representa, iluminaria a ponte que essa milonga estabelece entre as milongas de Borges e as de Vargas, uma ponte que, no contexto do disco, se estende entre a musicalidade brasileira e a sul-americana (RAMIL, 2013, p. 58).

Dentre as milongas de Vargas que já haviam sido gravadas em Ramilonga, *Deixando o pago* é aquela que reaparece em Délibáb. Em trabalho anterior (NISHIDA, 2017), saliento as diferenças entre as gravações. O que mais chama atenção é a diminuição no andamento: a gravação de 2010 é nitidamente mais lenta que a de 1997. Durante o documentário, Ramil e Moscardini “negociam” o andamento de certas canções e notam que há a necessidade de deixá-las mais lentas, cadenciadas.

Seria essa diminuição nos andamentos um indício de pausa, característica fundamental para a noção de lugar? Ao meu ver sim. Sendo o espaço movimento e o lugar, pausa, é indispensável que a lentidão, ou a falta de pressa, esteja presente. Trata-se de um convite à escuta, à contemplação.



Ex. 4 – Imagens externas em Buenos Aires.

A partir da perspectiva da experiência, ainda é possível notar o quanto essa vivência de Ramil pelas ruas de Buenos Aires proporcionou essa “dureza” nas composições de Délibáb. Ramil se hospedou durante toda a produção do disco (por volta de um mês) pelo bairro que Borges viveu. Além disso, seu parceiro musical, Carlos Moscardini, vive pelas redondezas que ambientam as milongas de Borges: camino de las tropas, Maldonado, Adrogué e próximo ao estabelecimento comercial da família Iberra (narrada na milonga mais conhecida de Borges: *Milonga de los hermanos*, na qual é narrado um fratricídio). Nas imagens acima, temos essa ambientação pelas ruas e vizinhanças do subúrbio de Buenos Aires. As imagens privilegiam um plano fechado. Há imagens densas, com muitas informações visuais sobrepostas. Um prédio, por exemplo, sempre é mostrado a partir da movimentação vertical da câmera, salientando a verticalidade da capital portenha. Predominam também uma luz fria, ruas quase sempre sem sol e céu cinza. Todas essas informações visuais ajudam a compor esse ambiente duro, propício à ambientação das tragédias e temas como assassinatos e facas.



Ex. 5 – Imagens internas: convivência no estúdio.

Outro ponto relevante para a perspectiva da experiência, é a maneira como o documentário mostra que foi a interação entre os envolvidos na produção. Temos basicamente apenas 3 sujeitos: Vitor Ramil, Carlos Moscardini e Alberto “Tatu” Stela. Eles são sempre retratados em planos fechados, convivendo no estúdio. Privilegia-se a interação quase doméstica, íntima, carregada de respeito e leveza. Há momentos que eles aparecem jogando pebolim, tomando mate e fazendo brincadeiras uns com os outros. Esse plano fechado configura a segurança dos lugares; permitindo a produção mais dura, próxima à realidade, em oposição à atmosfera mítica de Ramilonga.

As tomadas externas aparecem na edição como planos de depoimento. Nessas situações, os entrevistados sempre estão em localidades externas. As imagens frias predominam sobre Ramil e Moscardini; e as imagens com luz amarelada, do sol, para o engenheiro de som e os filhos de Vargas na Estância Primavera. O “frio” permanece sobre a dureza cidadina; a luz solar sobre aqueles que representam o mítico, o imaginário, a imagem invernal.



Ex. 6 – O plano do depoimento.

A análise apresentada aqui ainda é inicial. Longe de se esgotar, a perspectiva da experiência (TUAN, 2013) se mostra profícua para a compreensão dos processos de produção de sentido. Particularmente, pareceu-me indispensável a articulação entre fontes aurais e audiovisuais para buscar leituras possíveis que tratassem parcimoniosamente da obra de Ramil no tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste ensaio é apresentação sobre como a experiência no espaço/lugar se materializa na obra artística. Tomei a obra de Ramil por acompanhá-la por mais de uma década e por me interessar na sua proposta estética. Essa postulação estética me dá um norte (ou um sul?) para refletir sobre as suas escolhas artísticas. Assumindo, então, a perspectiva da experiência (TUAN, 2013), é possível notar o quanto a estética do frio ganha cores locais, e menos espaciais, à medida que Ramil experiencia a Buenos Aires de Borges e a região do pampa de Vargas.

Esse interesse pelo espaço sonoro produzido pelas canções não se encerra aqui. Considero que a perspectiva da experiência pode ainda lançar luz sobre outros pontos da obra de Ramil. Por exemplo, é inegável a presença de *Satolep* em suas canções e na sua prosa de ficção. Para Luís Augusto Fischer (2013, p. 7),

Vitor se movimenta esteticamente a partir de uma formação cultural não hegemônica, o sul do Brasil, mais precisamente uma cidade que na vida real se chama Pelotas, mas que em sua obra aparece revertida em *Satolep*. Não é um trocadilho pensado para fugir do imediato

e óbvio reconhecimento, mas uma estratégia, talvez inconsciente, para pegar pela outra ponta, pela ponta oposta, a meada da criação artística, estratégia de quem não está no centro dominador, não pretende aderir a ele e, ao contrário, quer tomar a sua circunstância como um novo centro, o centro de um novo jeito de ler a vida.

Que experiências de Pelotas estão em Satolep? O quanto de Satolep está em Pelotas? Qual das cidades é Espaço? Qual delas é Lugar? Como se pode ver, perguntas como essa só são possíveis a partir da proposta de Tuan.

Como desdobramentos, é preciso analisar as questões musicais com mais minúcia. Para tanto, utilizo em trabalhos futuros a semiótica da canção de Tatit (2015) para verificar como se dá a sua produção de sentido e como os elementos da estética do frio estão presentes em suas composições. Esse tipo de análise é lenta, por demandar olhar técnico em demasia. Tal lentidão se faz necessária ainda mais por uma postura teórica. Tentar ler e compreender essa obra requer acima de tudo se ambientar com os espaços sonoros e, a partir da experiência, transformá-los em lugares. Em outras palavras, é preciso tratar dos espaços e dos lugares sempre a partir do tempo; do tempo da experiência.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luís. El otro, el mismo / para las seis cuerdas / Elogio de la sombra. 1ª ed. Buenos Aires: Debolsillo, 2012.

FISCHER, L. A. Nesta rua passa o universo. In: RAMIL, Vitor. Vitor Ramil - Songbook. Caxias do Sul: Belas-Letras, 2013.

LOPES NETO, João Simões. Contos gauchescos. Porto Alegre: Novo século, 2000.

NISHIDA, Gustavo. Imagem e imaginário na Estética do Frio: reflexões iniciais sobre duas gravações da milonga Deixando o pago. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2017, Curitiba. Anais do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba: Universidade Positivo, 2017. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2063-1.pdf>>.

RAMIL, Vitor. A estética do frio: conferência de Genebra. Porto Alegre: Satolep, 2004.

RAMIL, Vitor. Vitor Ramil - Songbook. Caxias do Sul: Belas-Letras, 2013.

RUBIRA, Luís. Vitor Ramil - Nascer leva tempo (identidade, autossuperação e criação de *Estrela, estrela a Longes*). Porto Alegre: Publicato Editora, 2017.

TATIT, Luís. Estimar canções: estimativas íntimas na formação do sentido. São Paulo: Ateliê Editorial, 2015.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

DISCOGRAFIA

RAMIL, Vitor. Ramilonga - A estética do frio. Satolep, 1997.

RAMIL, Vitor. Délibáb. Satolep, 2010.

FILMOGRAFIA

DÉLIBÁB DOCUMENTAL. Direção: César Custódio. Satolep, 2010. 1 DVD (70 minutos).

Recebido em: 29/11/2019

Aceito em: 26/02/2020

3 ENTREVISTAS INTERVIEWS



3

ENTREVISTAS

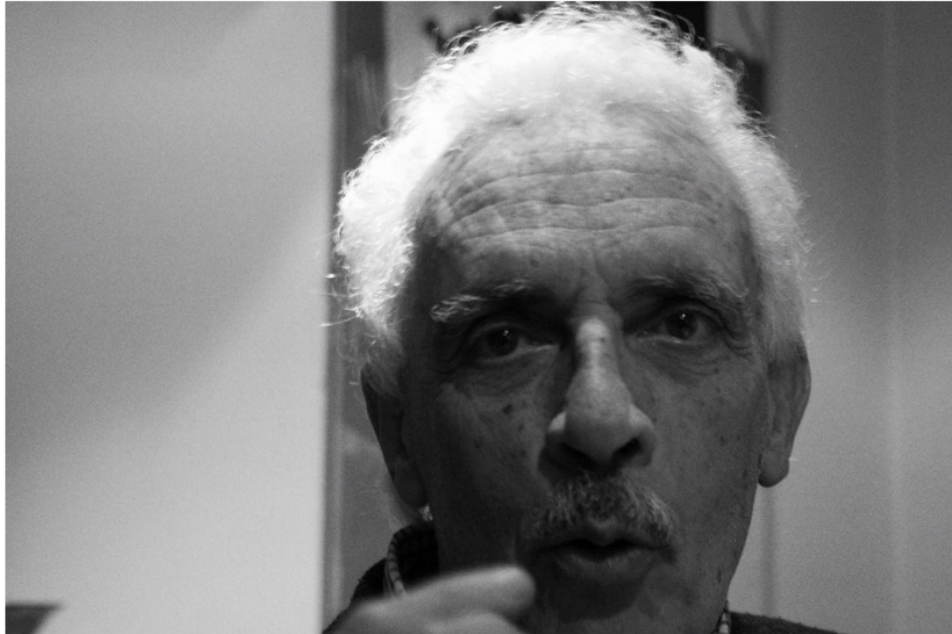
INTERVIEWS

Rafael Urban, que realizou uma relevante e potente entrevista com o cineasta e roteirista Octavio Getino, quando o encontrou em sua residência em Buenos Aires, em 2007 – cinco anos antes de seu falecimento –, atualiza seu olhar sobre o cineasta e o conteúdo da entrevista e nos concede o privilégio de poder publicar importante material, ainda inédito em periódicos brasileiros, agora como título *O cinema latino-americano como indústria da autonomia do imaginário: entrevista com Octavio Getino*. O cineasta entrevistado, argentino de naturalidade espanhola, também foi escritor e professor. Dirigiu o filme *A Hora dos Fornos* (1968) e escreveu o manifesto *Hacia un Tercer Cine* (1969), referências da produção latino-americana contracolonial, em parceria com Fernando Solanas. Publicou diversos livros sobre cinema e televisão, entre eles *Cine argentino: entre lo posible y lo deseable*.

O CINEMA LATINO-AMERICANO COMO INDÚSTRIA DA AUTONOMIA DO IMAGINÁRIO: ENTREVISTA COM OCTAVIO GETINO¹

Rafael Urban²

Figura 1: Octavio Getino em registro de Rafael Urban



Encontrei Octavio Getino, roteirista e codiretor de *A Hora dos Fornos* (1968), em sua residência, em Buenos Aires, em julho de 2007 – cinco anos mais tarde, ele faleceria, aos 77 anos. A sua posição crítica ao Novo Cinema Argentino³ me parecia um contraponto interessante ao que eu discutiria no projeto que desenvolvia naquele momento sobre o cinema do país vizinho⁴. Passados 13 anos daquele encontro, o conteúdo da entrevista seguia inédito até agora⁵.

1 Octavio Getino (1935-2012) foi um cineasta, escritor e professor argentino de naturalidade espanhola. Dirigiu o filme *A Hora dos Fornos* (1968) e escreveu o manifesto *Hacia un Tercer Cine* (1969), referências da produção latino-americana contracolonial, em parceria com Fernando Solanas. Publicou diversos livros sobre cinema e televisão, entre eles *Cine argentino: entre lo posible y lo deseable* (CICCUS, 2005).

2 Cineasta e mestrando em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e vinculado à linha de pesquisa 2: Processos de Criação no Cinema e nas Artes do Vídeo. Dirigiu filmes como *Ovos de Dinossauro na Sala de Estar* (2011) e *Vigília* (2019). É professor na Escola Internacional de Cinema e TV de San Antonio de los Baños (EICTV), em Cuba. E-mail: rafaelurban@gmail.com

3 O Novo Cinema Argentino é o período que se inicia em fins dos anos 1990 com a explosão do número de estudantes de cinema, a reestruturação das políticas de incentivo por parte do Estado e que tem como expoentes realizadores como Lucrecia Martel, Lisandro Alonso e Martín Rejtman (ver AGUILAR, Gonzalo. *Otros Mundos: ensayos sobre el Nuevo Cine Argentino*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2006).

4 Dediquei minha monografia na graduação em Jornalismo ao Novo Cinema Argentino, entrevistando alguns de seus protagonistas: Andrés di Tella, Manuel Antín, Martín Rejtman e Rodrigo Moreno. As entrevistas com os dois primeiros foram publicadas na Revista de Cinema Juliette. As demais seguem inéditas.

5 Dada a passagem de tempo, incluí notas de rodapé explicativas para contextualizar e historicizar a entrevista.

Nascido na Espanha, Getino cruzou o Atlântico aos 17 anos, junto de sua família, em busca de prosperidade. A viagem a bordo do cargueiro *Buenos Ayres*, em 1952, promovida pelo governo argentino, atraiu outros oitocentos imigrantes espanhóis. Quinze dias depois, Getino tinha seu primeiro emprego: como lavador de copos.

Na chegada à capital portenha levou um susto: viu, ao vivo, uma televisão, algo que na sua terra natal apenas ouvira falar a respeito. Uma das primeiras atividades familiares foi a compra de uma geladeira – e com uma câmera Kodak se fez o registro da família ao redor do eletrodoméstico. Quando as tias, irmãs da mãe de Getino, receberam a imagem na Espanha, ficaram espantadas com o avanço argentino: nenhuma delas tinha uma geladeira em casa.

Depois de desenvolver breve carreira na literatura, ganhando alguns prêmios relevantes, como o Casa das Américas, passou a participar de movimentos sindicais. No final dos anos 1960, já em uma Argentina que passara seu apogeu econômico, funda, ao lado de Fernando Solanas, o Grupo Cine Liberación. Motivados pela proposta da escola de Santa Fé, de Fernando Birri, que buscava mostrar a realidade argentina por meio de documentários, o grupo inicia a produção de cinema militante.

Em 1965, Getino começa a escrever o roteiro do filme político que geraria a maior discussão nos anos seguintes⁶. O título do trabalho viria da frase do poeta cubano José Martí reproduzida na epígrafe da Mensagem aos Povos do Mundo, escrita por Che Guevara à Cuba pouco antes de sua morte: “Es la hora de los hornos y no ha de ver más que la luz”⁷. *La Hora de los Hornos (A Hora dos Fornos)*, feito em parceria com Solanas e filmado entre 1966 e 1968, durante uma ditadura militar, é um chamado à ação contra as elites sul-americanas.

Durante muitos anos, o longa de mais de quatro horas de duração, dividido em três partes para promover o debate nos intervalos das exibições, foi um instrumento de resistência à repressão militar exibido clandestinamente em inúmeras comunidades pelo continente.

⁶ O professor argentino David Oubiña dá noção do impacto do longa: “Certamente, o cinema militante não pode ser reduzido ao A Hora dos Fornos, ainda que esse filme tenha se convertido rapidamente na expressão mais emblemática (mais visível, mais celebrada, mais difundida no exterior) do ativismo e da contrainformação” (2016) [em livre tradução].

⁷ “É a hora dos fornos e não há de se ver mais do que a luz”.

Em 1969, lança o manifesto *Hacia un Tercer Cine*⁸, também escrito com Solanas, que continua uma forte referência para os estudos sobre as formas e os modos de produção cinematográficos contracoloniais. O texto estabelece as bases para uma prática de cinema militante, a ser realizado e projetado junto às classes populares nos países do Sul Global (outroza denominados de “Terceiro Mundo”)⁹.

No início dos 1970, Juan Domingo Perón estava exilado em Madri. Suas cartas e mensagens gravadas em áudio chegavam à Argentina, mas logo caíam em descrédito. Alguns suspeitavam que era tudo mentira e que Perón, que havia sido presidente por dois mandatos, estaria morto. A dupla Getino e Solanas viaja até a capital espanhola e grava um depoimento do líder revolucionário “que não dava muita bola para o cinema militante e gostava mesmo de faroeste americano”. Assim, som e imagem de Perón chegam à Argentina, o que auxilia seu retorno à presidência do país, em 1973¹⁰.

No mesmo ano, Getino realiza seu único longa de ficção, *El Familiar*. Ainda em 1973, assume o cargo de interventor do Ente de Qualificação Cinematográfica, permitindo a liberação de diversos filmes proibidos até então. Pouco depois, em 1976, com o Golpe Militar, se exilou, passando a morar no México e depois no Peru, de onde só retornaria em 1989 – quando a Argentina já havia

8 O texto completo do manifesto está disponível em espanhol em <http://www.rua.ufscar.br/hacia-un-tercer-cine/> – acesso em 30 de março de 2020.

9 O Terceiro Cinema se posiciona como uma revolução em relação ao primeiro (comercial) e ao segundo (de autor). Em 1998, aos 30 anos de *A Hora dos Fornos*, Getino escreveu: “[Esses textos foram concebidos] – como foi o caso de *A Hora dos Fornos*, em cuja experiência foram baseados – em um momento histórico muito particular na vida da América Latina e do Terceiro Mundo. Um contexto de efervescência de mobilizações sociais, que deram vida a importantes tentativas de mudança, como as vividas na Bolívia, Chile e Peru (Juan José Torres, Salvador Allende, Juan Velasco Alvarado). O Terceiro Cinema apareceu então como uma etapa seguinte e necessária para os cineastas comprometidos com a realidade histórica e política de seus respectivos países, diante da natureza massificante e distrativa do modelo de Hollywood e das limitações do chamado Cinema de Autor promovido desde os anos 1960 por figuras importantes no cinema europeu (...) A tentativa mais ampla de um Terceiro Cinema continua, como um projeto de síntese que supera a concepção meramente industrial do cinema americano e do Cinema de Autor. Responde à busca, difícil e incerta, de expressar a diversidade cultural de cada comunidade, de acordo com a ideologia, narrativa e estética que melhor podem fazê-lo. Ele tem pontos em comum com o cinema de Hollywood na medida em que visa atingir e sensibilizar o maior público possível, e também com o Cinema de Autor, uma vez que ele pode manifestar, a partir da personalidade de cada cineasta, uma abordagem e tratamento cinematográficos específicos e diferenciados de cada tópico abordado, mas, ao mesmo tempo, tenta ser um componente claro da identidade do espaço nacional em que interage” (GETINO, 1998).

10 Os dois primeiros mandatos de Perón como presidente foram, respectivamente, nos períodos 1946-1952 e 1952-1955. No intervalo 1955-1973, passa 18 anos exilado em Madri. De 1966 a 1973 a Argentina seria assolada por uma ditadura militar. Em 1973, Perón retorna e é eleito para um terceiro mandato, que dura pouco, pois falece em julho do ano seguinte. Isabel Perón, sua esposa e vice, assume o governo até 1976, quando é deposta por um Golpe Militar, abrindo novo e violento período ditatorial, que perduraria até 1983, atingindo igualmente a Democracia e o cinema.

retomado a sua Democracia –, mesmo ano em que passa a ser o diretor do Instituto Nacional de Cinema. A sua gestão no INC¹¹ durou pouco, encerrando-se no ano seguinte, momento em que o Estado, com o início da era Menem, corta todos os subsídios para o cinema nacional¹².

Dedicou-se nos anos seguintes à pesquisa, sendo autor de diversas obras de referência sobre a cinematografia latino-americana e, em especial, sobre a televisão e cinema argentinos. Entre seus títulos publicados, destaca-se *Cine argentino: entre lo posible y lo deseable*. Suas reflexões sobre a história e indústria do cinema de seu país, a partir de políticas públicas de Estado que fortalecem a autonomia da produção – frente à ocupação do imaginário pelo audiovisual norte-americano – são o foco da conversa reproduzida a seguir.

A publicação desta entrevista foi estimulada pelo forte interesse que os debates em torno da necessária descolonização do cinema brasileiro têm produzido, tanto nos campos dos estudos e pesquisas quanto nos ambientes de produção e realização. Motiva ainda a revisitação deste diálogo com Octavio Getino a crise institucional pela qual atravessa o cinema do Brasil, no atual momento do País, marcado por revisionismo histórico e desmonte de políticas públicas federais direcionadas ao cinema (e cultura em geral) depois de anos de expansão¹³.

RAFAEL URBAN: Qual é a importância histórica do cinema na Argentina?

OCTAVIO GETINO: Acredito que seja o meio de comunicação e a indústria cultural que mais contribuiu, até a chegada da televisão, para levar imagens em movimento ao imaginário dos argentinos. Isso lhe permitiu, também, ser um meio de intercâmbio e divulgação da cultura popular

11 Sobre a gestão de Getino no INC e sua relação com Menem ver <http://octaviogetinocine.blogspot.com/2012/02/politicas-cinematograficas-na.html> – acesso em 01 de abril de 2020.

12 Os anos do primeiro mandato de Menem (que governou o País entre 1989 e 1999) e suas políticas neoliberais com foco em privatizações marcam um dos piores momentos do cinema argentino em sua história – o País produziria apenas cinco longas em 1994 dado o impacto da sanção da Lei de Emergência Econômica, que, estendida ao campo cinematográfico, corta a possibilidade de promoção de filmes por parte do Estado (LUSNICH, 1994, p. 304). Em oposição, a nova Lei de Cinema, de 1994, permitiu aumentar expressivamente os recursos destinados à ajuda e subvenção do cinema nacional. Com essa mesma lei, o Instituto Nacional de Cinema (INC) é renomeado para Instituto Nacional de Cinema e Artes Audiovisuais (INCAA), passando a apoiar a indústria cinematográfica nacional de uma forma renovadora e que influenciaria de maneira fundamental a produção dos anos seguintes. A lei, que já anteriormente aplicava 10% de imposto sobre todos os ingressos de cinema vendidos no país, passa a cobrar também 10% sobre a venda de artigos como vídeos e DVDs. Além disso, a arrecadação do INCAA é ampliada com a aplicação de uma taxa sobre os lucros dos canais de televisão. Todo esse imposto recolhido permitiu aumentar expressivamente os recursos destinados à ajuda e subvenção do cinema nacional, montante que triplicou entre os anos de 1994 e 1996 (GETINO, 2005, p. 185); (URBAN, 2007, p. 4). O próprio Getino explica a importância e demonstra a amplitude desse momento: “Com estas normas de fomento, as mais importantes alcançadas em toda a história de nosso cinema, o INCAA está em condições de ajudar a produção através de distintas vias complementares: créditos, subsídios para a comercialização em salas de cinema e meios eletrônicos, coparticipação produtiva, concursos de projetos, prêmios para a produção de filmes de estreia e de longas de cineastas do interior do país, curtas-metragens, telefilmes e artes audiovisuais” (GETINO, 2005, p. 184) – em tradução livre do autor.

13 A manchete de uma reportagem da Folha de S. Paulo de dezembro de 2019 – “Cultura, sob Bolsonaro, vive volta da censura, perda de ministério e viés evangélico” –, o subtítulo – “Primeiro ano da pasta no governo teve caça a temas sensíveis, conservadores em postos importantes e mudanças na Rouanet” –; e o início do texto dão uma ideia do desmonte das políticas públicas para a cultura no Brasil: “As ações do governo na Cultura em 2019 tiveram duas tônicas – a censura voltou a ameaçar a livre expressão de artistas subsidiados por verba pública, com agressividade que não se via desde a redemocratização, e a indústria do audiovisual, que vinha registrando crescimentos sucessivos e levava o cinema nacional para os principais festivais do mundo, foi freada com paralisações e cancelamentos de prêmios e patrocínios”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/12/cultura-sob-bolsonaro-vive-volta-da-censura-perda-de-ministerio-e-vies-evangelico.shtml> – acesso em 01 de abril de 2020.

argentina fora do país, particularmente em outros países da América Latina e também em outras partes do Mundo. Nesse sentido, acredito que tenha um valor estratégico, já que o cinema é produtor de imagens, a imagem é a base da identidade e a identidade é a base do desenvolvimento. Acredito que para essa equação imagem-identidade-desenvolvimento o cinema tenha sido talvez mais útil do que qualquer outra forma de comunicação cultural ou artística. Mais do que a literatura e, no caso da Argentina, mais do que a música e o teatro, mais que o pensamento. Talvez não tão importante quanto Maradona ou algum jogador deste tempo. Para a Argentina, o cinema foi e é um instrumento fundamental como seria para qualquer país que tem uma política de fomento e desenvolvimento de sua indústria audiovisual.

URBAN: Mais do que a televisão?

GETINO: Até que surgiu a tevê, o cinema era o único meio audiovisual que existia incorporando a música. Pense que as pessoas conheciam o México através da ranchera, o Brasil através do Carnaval e de toda a música popular brasileira. A Argentina era conhecida em toda a América Latina pelo tango e também devido a alguns atores que estavam vinculados a essa forma de ser tão popular, que se sustentava na música desse então e basicamente no tango. Depois, nos anos 1950, a televisão veio a ser um golpe muito forte para tudo aquilo que era a indústria cinematográfica no país e na América Latina. Sobretudo devido ao fato de não terem sido desenvolvidas políticas, como nos Estados Unidos, de unir os interesses do cinema com os da televisão. Os estúdios de Hollywood passaram a produzir conteúdo para a televisão, coisas como documentários, material para crianças e seriados.

Nos Estados Unidos houve políticas de união dos interesses da televisão com os do cinema que aconteceram a partir do setor privado e com o apoio do setor público, criando uma potência que conseguiu acompanhar o crescimento desse país e a sua expansão sobre outros mercados. Na Europa seguiu-se um modelo que não era igual a esse, mas que também conseguiu atenuar a crise da indústria cinematográfica. Havia um grande fomento do cinema por parte do Estado, mas, além disso, o fato de a televisão ser em grande parte estatal permitiu que ela fosse uma grande financiadora de muitos realizadores. Os grandes realizadores europeus não teriam produzido da mesma maneira se não tivessem como respaldo uma televisão monopolizada pelo Estado.

Na América Latina não ocorreu nem uma coisa nem outra, aprofundando a crise. Exceto em alguns poucos países onde se formaram conglomerados muito fortes, como, por exemplo, no México, que, junto com o forte fomento do Estado, criou suas próprias distribuidoras, seus próprios estúdios, seu próprio circuito de exibição. Havia, lá, o grupo Televisa, com uma base de possibilidades para utilizar tudo o que estava sendo promovido pela televisão – atores, gêneros, música – e levá-lo ao cinema, concretizando uma série importante de realizações. No resto da América Latina não houve essa possibilidade. Foi apenas nos anos 1990 que esse modelo começou a se repetir: no Brasil, com a Globo, que começa a incursionar no cinema, e também na Argentina – com o posicionamento

neoliberal das privatizações, surgem grupos fortes como Clarín e Telefé. É também importante o apoio de empresas estrangeiras como Disney e Telefônica, da Espanha, que são as que começam a investir em algumas produções, que utilizam tudo aquilo que já faz sucesso na televisão e são promovidas por meio de toda a estrutura de publicidade que elas já controlam. Por consequência, são impostos certos tipos de filmes no mercado, com os quais as pequenas produtoras, que são a maioria, não podem, em absoluto, competir. Nesse sentido, a televisão afetou muito a cinematografia latino-americana, da mesma maneira como ela foi afetada pelas novas tecnologias. Paradoxalmente, a tecnologia que não a afetou foi a introdução do som na Argentina, que nos anos 1930 permitiu que o cinema nacional pudesse competir, até certo ponto, com o cinema europeu e até com o norte-americano. Boa parte dos frequentadores dos cinemas, majoritariamente analfabetos, encontrou nesse cinema não só suas imagens, seus costumes, seus contextos, mas também sua própria voz, seus modismos, sua própria língua e sua música. Isso ajudou, durante um tempo determinado, que a cinematografia nacional crescesse, o que os Estados Unidos compensaram rapidamente, criando filmes destinados também a esse tipo de mercado. Carlos Gardel não teria sido Carlos Gardel sem o apoio de produtoras norte-americanas, que permitiram que o tango e sua música se espalhassem pelo mundo.

Depois da televisão, fomos muito afetados pelo vídeo, que diminuiu mais ainda o público dos cinemas. Isso coincidiu com a crise dos anos 1970, razão pela qual, na América Latina, inclusive na Argentina, o número de telas de cinema e de espectadores se reduziu à metade, concentrando o uso de cinemas nas grandes cidades. Isso teve um efeito duplo: a concentração territorial e a social. A concentração territorial fez com que boa parte dos municípios do país ficasse sem salas e que alguns setores sociais ficassem sem suas imagens na tela, uma vez que os produtores já tinham que direcionar os seus filmes a setores que não eram os do campo nem das periferias. Ou seja, as imagens que apareciam na tela eram de indivíduos da classe média baixa para cima. Então as temáticas e problemáticas que passaram a predominar eram ligadas a esse universo: o psicológico, o íntimo, o existencial. A predominância desses temas aconteceu à custa da substituição de temáticas épicas, históricas e sociais. E, muito depois disso, as novas tecnologias continuaram afetando o cinema nacional. Os videogames, a tevê a cabo, os celulares, enfim, os novos usos da imagem e o desenvolvimento de novas tecnologias implicam em uma crescente presença de indústrias de conteúdo não nacional. Dessa maneira, não importa muito o fato de que aumentou o número de salas de cinema, mas sim considerar que conteúdos estão sendo exibidos nessas salas. Vendo assim, em termos comparativos, acredito que a cinematografia latino-americana esteja pior hoje do que 50 anos atrás. O uso dessas novas tecnologias pela produção nacional é irrisório se comparado ao crescimento cada vez maior das *majors* norte-americanas, que de alguma maneira vão criando novas formas de percepção no público, condicionando não somente a cultura, mas também os conteúdos da produção local. Da mesma maneira que a Globo tem tanta influência sobre o audiovisual, que determina por meio da estrutura da televisão a temática e a forma de produção de boa parte dos filmes feitos no Brasil, a nova percepção do audiovisual faz com que o produtor tenha que fazer filmes quase que

maquiados para funcionarem em conjunto. Assim, faz-se um cinema que carrega alguns elementos da identidade local, mas que é cada vez mais distante de seu território e de sua história. Esse cinema torna-se, então, um meio de sobreviver no mercado, uma vez que o cinema local não foi capaz de se fortalecer a ponto de ser competitivo.

URBAN: Em uma entrevista, o senhor disse que os desafios atuais são maiores do que 50 anos atrás.

GETINO: Acredito que sim. Cinquenta anos atrás, Argentina e México disputavam o mercado latino-americano; hoje em dia, ainda que existam essas disputas nacionais, o mais importante é como articular e como integrar os interesses dessas indústrias com a finalidade de apresentar uma frente comum. Isso é um desafio ideológico, teórico, empresarial, estético, porque isso não pode ser imposto a partir de uma lei, ou uma decisão governamental. É um processo que deve comprometer o Estado de um lado e o setor privado de outro. Deve comprometer também os criadores, os autores, a cultura dos espectadores e a educação, que deve ser capaz de criar uma consciência nas novas gerações: de que a Argentina, Uruguai, Brasil, Chile e Venezuela formam parte de um espaço comum. É necessária uma circulação dos produtos culturais entre esses países. Se é importante falar de Harry Potter, que se fale de Harry Potter, mas também de figuras históricas ou do entretenimento local, que estão muito presentes na cultura desses países. É preciso fazer isso desde uma perspectiva de afirmar um processo identitário regional. Identitário aqui não como algo fechado, mas como algo que está sendo construído, cada vez mais em conjunto com outras culturas. Tendo, porém, a consciência de que cada um entra nesse processo partindo de sua própria cultura, pois isso é muito diferente de entrar no processo de globalização sem saber onde se tem os pés.

URBAN: Como está inserida a Argentina neste contexto latino-americano?

GETINO: A Argentina está bastante marginalizada nesse contexto. Como vivi por muitos anos no México e no Peru, na época da ditadura, pude ver o país como de uma tomada panorâmica, o que me permitiu comparar situações. Se eu tivesse ficado aqui, perderia essa perspectiva, vendo tudo num plano muito próximo, um *close up*. E dessa visão, me parece que a Argentina está inserida nesse processo de uma maneira paradoxal, absorvendo não o melhor, mas o pior da latino-americanização. Consequentemente, países que antes estavam em condições muito inferiores, hoje têm um desenvolvimento maior que o argentino.

URBAN: O que a Argentina poderia fazer para sair dessa situação?

GETINO: Recuperar-se de uma crise econômica pode ser fácil – Brasil e Chile passaram por isso e saíram bem; a Argentina teve crises e dificuldades econômicas e saiu. Hoje, o país passa por uma crise energética, que vai superar também. Todas estas são crises materiais. Já as crises do intangível, do simbólico, dessas é muito mais difícil sair, se é que se sai. E a nação que não consegue

escapar dessa crise cultural profunda não tem futuro. Então, superar esse tipo de crise é um desafio para todo o país, para a cultura e, em alguma proporção, para o cinema. Para isso, é importante que o cinema volte a encontrar seus usuários – não digo mais consumidor, porque o cinema é um serviço – e consiga retratá-los de maneira que eles se sintam mais representados do que com *Piratas do Caribe* ou *Harry Potter*. Não que as pessoas não se sintam representadas por estes filmes; porque se elas vão vê-los, é porque há elementos de identificação. As pessoas não são burras. O que acontece é que o cinema nacional, ou o latino-americano, não são capazes de desenvolver produtos, conteúdos, em que as pessoas se sintam bem representadas. As pessoas sentem-se representadas por figuras presentes nos grandes meios, como, por exemplo, na televisão, inclusive nos esportes. Sentem-se representadas por figuras como Maradona, ou Messi, Tézé, o que for. Exceto por alguns personagens da televisão – que, na minha opinião, não são os mais dignos –, o público não se sente representado no audiovisual. Creio que é um desafio para o cinema, principalmente para as próximas gerações, se dar conta de quem é o principal destinatário dos filmes e realizar conteúdo para ele. Nenhuma cinematografia pôde sair das fronteiras de seu país sem antes ter se instalado dentro dele; nenhuma novela foi capaz de alcançar um público externo sem antes ter cativado espectadores em seu país de origem. É claro que existem exceções, mas essa é a tônica dominante.

URBAN: De que maneira estão representados os argentinos nos filmes produzidos a partir de meados dos anos 90?

GETINO: Nos anos noventa já começou a se desenvolver uma produção cinematográfica maior como produto de duas coisas: uma lei do cinema, que é a mais interessante da América Latina no momento, e o aparecimento de centenas de jovens que surgiram nas escolas de cinema, que começaram a se valer dessa lei e também dos conhecimentos adquiridos na academia para poder expressar-se. Foi uma situação em que cada um passou a se expressar de maneira bastante particular e, em alguns casos, de maneira muito positiva sobre a problemática que se vivia no país. E não me refiro apenas à memória – a ditadura e seus processos –, que já havia sido bastante tratada nos anos 80. Trata-se agora de dar atenção aos problemas sociais, à temática do indivíduo – à solidão, aos desencontros, ao não saber aonde ir. Aqueles personagens que estão na praia e olham ao longe, em um plano sequência, à maneira de Andrei Tarkovski, mesmo sem ser Tarkovski, e não se sabe o que vai acontecer. Todo esse cinema é heterogêneo do ponto de vista que expressa individualidades e que cada uma delas tem um olhar particular e uma poética específica em relação àquilo que vê. Então é um cinema que, ao mesmo tempo em que tem qualidades autorais, interessa a uma grande parcela do público – não milhões de pessoas, mas sim algumas centenas de milhares. Aparecem filmes desse tipo e aparecem, também, filmes que talvez não interessem a centenas de milhares, mas que abrem caminhos de experimentação e investigação sérios e que enriquecem a imagem da cinematografia nacional, como foi, em sua época, o caso da Nouvelle Vague francesa. Era um cinema que, no início, era quase experimental, mas do qual logo se alimentou não apenas da cinematografia francesa, mas

também da mundial, estendendo-se seus efeitos até hoje, nos videocliques e na publicidade. No cinema argentino, ao lado de bons realizadores, temos outros dos quais não sabemos como chegaram a fazer mais de um filme. É uma coisa que chega a acontecer em outros países, mas no nosso é muito mais grave, pois não é fruto de que haja um mercado que mantém isso, nem de pais e mães ricos que cobrem a produção de seus filhos. Isso é fruto de um Estado que, de alguma maneira, dá recursos, subsídios, créditos e prêmios bastante surpreendentes se comparados com outros países do mundo. Na Espanha, não se surpreendem se boa parte dos filmes não chega às salas de cinema, tendo apoio do Estado. Aqui, os filmes chegam a salas pequenas, mesmo que interessem a um público de 100, 1000 ou 2000 pessoas. A grande maioria não atinge um público de 10.000 pessoas, num país de 37 milhões de habitantes.

URBAN: Você teve a oportunidade de participar do que era, naquela época, o que hoje chamamos de INCAA (Instituto Nacional de Cinema e Artes Audiovisuais). Como foi ver isso de dentro?

GETINO: O que há para se destacar aqui é que o cinema sempre se constituiu, na Argentina, como uma política de Estado. É a única área da cultura em que houve políticas de Estado. Sendo em governos ditatoriais ou não, sempre houve a política de manter um ente de fomento que permitisse a realização de filmes. Isso não significa que os filmes que eram feitos fossem bons ou ruins, mas isso facilitava a produção. Dessa maneira, as políticas que regiam os órgãos do cinema eram as mesmas que regiam a nível nacional. Lembro que no início da década de 90, quando no Brasil, no auge da política Collor de Mello, se varria o cinema, no México acontecia a mesma coisa. Enquanto isso, na Argentina, com Carlos Menem, a situação era bastante diferente. A Argentina foi o único desses três países em que o presidente da nação se interessou pelo cinema e o isentou do alcance de uma política econômica que atacou tudo aquilo em que o Estado era presente. Foram privatizadas as empresas de telefonia, de transporte ferroviário e também as televisões e rádios, tornando-se a presença do Estado muito pequena nesses setores. No cinema, o presidente declarou a exceção, uma vez que gostava de filmes. Ele tinha deixado suas costeletas crescerem para encarnar a figura de “Facundo”, um caudilho do norte argentino. Menem já tinha trabalhado no cinema, fazendo algumas cenas em filmes de ficção. Ele queria abrir a maior escola de cinema do país e se rodeou de pessoas do meio cinematográfico. Consequentemente, o que parece uma anedota não é realmente uma anedota, porque indica que um país onde o presidente da nação não se interessa por cinema, não tem cinema. Ou há um faz de conta, uma lei que não se cumpre. Quando o presidente tem o interesse em manter uma indústria, como a do cinema, isso se dá. No governo de Menem, foi outorgada a Lei do Cinema, mesmo que não tenha sido por iniciativa sua, e sim de entidades interessadas. Os presidentes seguintes simplesmente deram continuidade a essa política. Assim, o instituto conseguiu se esquivar das crises econômicas, e isso contribuiu para que se seguisse aquela mesma linha até hoje.

Na minha opinião, o desenvolvimento do cinema não se dá por meio do crescimento do número de filmes realizados; há uma diferença grande entre *desenvolvimento* e *crescimento*. O que me espanta é que as pessoas do meio cinematográfico ainda não façam essa diferenciação. Quando vou a um encontro com cineastas de outros lugares, eles me perguntam quantos filmes se fizeram no meu país em um ano. “Setenta? Nossa, que bem que vocês estão!”, então parece que a quantidade marca a qualidade¹⁴. Mas uma indústria, principalmente quando ela é subsidiada, não pode medir seu sucesso no número de peças produzidas, mas sim pela relação dessas peças com o mercado. O mercado é o coração da indústria destes tempos e continua sendo o coração da indústria cinematográfica. Em consequência, o fato de produzir mais não significa um desenvolvimento natural, como seria se fosse a indústria da soja ou de automóveis. Se aumentou a produção de computadores ou de carros, é porque aumentou o consumo; se não houver consumo, essas indústrias vão falir. Elas não são subsidiadas.

O cinema, ao contrário, não tem como fazer essa relação, porque se produz mais mesmo sem ter mais espectadores. Aqui, se se faz cinema produzindo mais sem vender mais, se vive igual. Muitas pessoas vivem sem que ninguém veja seus filmes e depois voltam e conseguem outro crédito e seguem vivendo igual. Talvez eu esteja exagerando um pouco, mas não acredito que seja muito. Não faz sentido haver entre 70 e 80 filmes por ano em um país de 37 milhões de habitantes, onde o mercado não dá para mais de 30 ou 40 filmes. O restante deveriam ser produtos audiovisuais destinados à televisão e aos outros novos suportes. Deveriam ser produtos educativos, institucionais, nos quais também se tem possibilidades de desenvolvimento muito interessantes.

Então, acredito que talvez não haja uma clara consciência de que as possibilidades de uma indústria de instalar-se e desenvolver-se estão relacionadas a uma série de fatores: primeiro, os filmes com os mercados; já não se trata de ter cinemas de arte para que lá vão cinéfilos no Brasil, ou ter cinemas do INCAA para que algumas pessoas vão. O que importa é que esses espaços venham a se tornar locais de incentivo à cultura audiovisual. Se desenvolvermos uma maior exigência, por parte do público, por filmes de alta qualidade, estaremos obrigando nossos realizadores a fazer um cinema melhor e mais exigente do que o que se está fazendo de maneira rotineira.

Isto tudo é uma questão de mercado e aí vem outra pergunta: o que estamos fazendo para criar novos públicos? O que o Ministério da Educação está fazendo para criar novos jovens críticos que possam formar esses públicos? Surge então, algo muito importante que eu chamo de liberdade de escolha. Fala-se muito na liberdade de expressão do criador, do realizador, mas poucas vezes leva-se em conta que deve ser desenvolvida uma liberdade de escolha por parte do usuário, do espectador. Poderia desenvolver-se essa capacidade de escolha no usuário por meio de um sistema educativo, informativo e participativo. Se fosse desenvolvido na educação básica um programa de educação audiovisual com o objetivo não só de conhecer a história da cinematografia e analisar suas poéticas e

14 Em 2018, foram lançados 238 longas nacionais (frente a 312 estrangeiros) nos cinemas do país, que representaram 43,27% do total de filmes lançados (550). Se comparado com 2008, ano seguinte ao da entrevista com Getino, quando 78 filmes argentinos chegaram às salas, se registrou um aumento de 221,62% (ARGENTINA, 2019). Se considerados apenas os filmes incentivados pelo ente estatal (INCAA), foram produzidos 170 longas na Argentina em 2018 (HAIEK, 2019).

a relação das obras com a história geral, a cultura, a literatura e a música, mas principalmente com um foco prático: o que é um programa informativo, como é feita a transmissão de um programa esportivo, como é construída uma novela, como são desenvolvidos os videogames etc., já estaríamos criando um novo público. Conseguiu-se fazer isso com a literatura, no sentido de se estudar a obra literária não só analiticamente, mas também conhecer seus métodos de criação. Hoje em dia é muito mais fácil, muito mais viável, colocar uma câmera nas mãos de uma criança e pedir que ela filme seu cotidiano, em vez de escrever uma redação sobre “minha casa, minha família”. Se conseguíssemos isso, estaríamos contribuindo para a criação de uma espécie de metabolização, em que o indivíduo é capaz de ingerir o produto cultural, processá-lo, e absorver aquilo que lhe é útil. Assim, o problema se torna individual, já que nessas condições cada um sabe o que é melhor para si. Claro, somos capazes de fazer isso com produtos de baixa qualidade, mas seria ideal que pudéssemos escolher.

Figura 2: Um dos frames de A Hora dos Fornos (1968), em que a imagem estática de Ernesto Che Guevara, já morto, encara os espectadores



O fato de tudo isso ainda não ter se desenvolvido na nossa sociedade me preocupa especialmente no setor audiovisual: não vamos poder, ainda por muitos anos, abastecer nossas telas de cinema com conteúdos próprios, simplesmente por não termos capacidade. Cada país na América Latina importa, em média, entre 200 e 300 filmes por ano. Mesmo que poucos desses filmes sejam de alta qualidade, não há capacidade produtiva para competir com isso.

URBAN: Você fala muito de conciliar um cinema mais autoral, que seja voltado ao grande público. Você poderia dar exemplos de filmes que conseguiram atingir essa condição?

GETINO: Penso em Bielinsky, em Aristarain, em Puenzo, em Solanas – que em alguns momentos, nos anos 80 e 90, tentou fazer isso –, em Bemberg – com *Camila* (1984) – e em Favio, de Juan Moreira (1973). Hoje em dia são poucos, como, por exemplo, Burman ou Stagnaro, de *Pizza*,

Cerveja e Cigarro (1997)¹⁵. Penso que quem atinge essa condição hoje são os mais jovens, porque me parece que os mais velhos já chegaram a um teto do qual dificilmente vão passar. Falo de Burman porque penso que ele é um bom exemplo: tem uma mentalidade empresária, rápida e jovem, além de uma boa sensibilidade, que lhe permite fazer bom manejo de roteiro e diálogos. Trata muito de temas do cotidiano, mas com realismo crítico. Acredito que a linha que Burman segue deva ser fomentada, pois um país que tenha, por ano, cinco filmes de grande sucesso comercial, quinze apontando para um mercado mais exigente e, por que não, uma parcela de sua produção a fundo perdido, é o ideal. Creio que faz falta uma linha de experimentação, em que possam ser desenvolvidas novas linguagens, novas formas de expressão, pois é isso o elemento renovador dessa indústria cultural cada vez mais exigente. Penso que estas sejam as três linhas que devem ser seguidas, claro, tudo isso falando em um plano utópico. A primeira linha seria, então, dedicar entre 50% e 60% a um cinema de comunicação com o mercado local, que, naturalmente, depois de ter se comunicado com o seu público primeiro, conseguirá alcançar o nível regional. Com regional me refiro aos países hispanofalantes, começando pela Espanha e englobando toda a América Latina. Depois, acredito que sejam necessários 10% ou 20% de cinema abertamente comercial. O restante, então, poderia ser dedicado a novas formas e realizadores, ainda que venham a obter sucesso, porque não há nenhuma indústria no mundo que tenha êxito sem dedicar parte de seu orçamento àquilo que chamamos investigação, experimentação. Nem a agricultura, nem a aeronáutica, nem a indústria automobilística: criam-se protótipos, alguns não funcionam, se perde dinheiro, mas logo são feitos novos protótipos, que dão resultados e assim se vai adiante. Nesse sentido, isso também acontece com o cinema, em que surgem novos gêneros, tratamentos e realizadores e, à medida que vão se mostrando sérios, são incorporados pelo mercado. Creio, então, que estas três linhas apontam para uma visão de desenvolvimento integral do nosso cinema, tratando uma série de questões, como a ligação entre o local e o regional, que levam à harmonização dos níveis de produção e à proteção do cinema nacional. Sem isso, não podemos competir com outros mercados.

É importante, também, articular tudo isso com o desenvolvimento de conteúdos audiovisuais, uma vez que sem esse desenvolvimento qualquer política se torna inefetiva. As novas formas de economia estão baseadas em três pilares: as telecomunicações, a informática e os conteúdos audiovisuais; quem não domina nenhum desses pilares, acaba ficando dependente da produção alheia. Quem tem controle sobre eles, em contrapartida, tem uma grande possibilidade de crescimento e

15 Fabián Bielinsky, diretor de filmes como *Nove Rainhas* (2000) e *A Aura* (2005). Adolfo Aristarain, de *Lugares Comuns* (2002) e *Roma, um Nome de Mulher* (2004). Luis Puenzo, de *A História Oficial* (vencedor do Oscar de Melhor Filme Estrangeiro em 1986). Fernando Solanas, de *Tangos – o Exílio de Gardel* (1985) e *A Viagem* (1992). María Luisa Bemberg, de *Camila: O Símbolo de uma Mulher Apaixonada* (indicado ao Oscar de Melhor Filme Estrangeiro em 1985). Leonardo Favio, destacado realizador e cantor, de filmes como *Crônica de um Menino Só* (1965) e *Gatica, o Macaco* (1993). Daniel Burman, de *O Abraço Partido* (2004) e *As Leis de Família* (2006). Bruno Stagnaro codirigiu com Israel Adrián Caetano o filme *Pizza, Cerveja e Cigarro* (1997); posteriormente realizou documentários e projetos para a televisão. Israel Adrián Caetano dirigiu ainda longas como *Bolívia* (1999) e *Crônica de uma Fuga* (2006).

expansão. Tendo em mãos a tecnologia necessária, fica mais fácil a introdução de conteúdos que ajudem as próximas gerações a ter uma visão mais livre, democrática, criativa, além de um sentido ético social mais aprofundado do que se tem hoje.

URBAN: Por momentos você discute em seu livro¹⁶ o que é verdadeiramente argentino dentro do cinema argentino. Como se pode avaliar isso no momento atual desse cinema?

GETINO: O que é o argentino? O que é o brasileiro? Hoje em dia essa questão da nacionalidade está se tornando mais ampla, está passando a uma internacionalização que ultrapassa fronteiras geográficas e políticas. A identidade muitas vezes se dá por coincidências de caráter entre gerações ou no nível cultural. Meu filho, por exemplo, tem muito mais possibilidades de se comunicar e de se identificar com jovens dos Estados Unidos ou do Brasil devido à música e à Internet, que acabam criando novas tribos. Então, ele acaba se sentindo muito mais inserido e participativo em uma cultura vizinha.

Acredito que o cinema argentino seja, então, fundamentalmente uma produção de imagens a partir de um território, inserida num processo de construção de identidade.

Figura 3: Frame de *A Hora dos Fornos* (1968)



URBAN: Talvez a pergunta seja outra... Será que o argentino se sente identificado com o que vê nas telas?

¹⁶ *Cine argentino: entre lo posible y lo deseable*. Buenos Aires: Ciccus, 2005 (ver Blog de Octavio Getino. Disponível em <http://octaviogetinocine.blogspot.com>, acesso em 02 de abril de 2020).

GETINO: Sim, acredito que o argentino se veja identificado nas telas, mais na TV do que no cinema. Em geral, os temas, os valores, os comportamentos, os problemas tratados nos programas de televisão são aqueles com os que eles se identificam. Mas talvez o argentino também se identifique com coisas que estão acontecendo em outras partes do mundo. O vestuário, por exemplo, nos mostra que um jovem, usando essas calças curtas, bermudas, em vez de usar uma representação da cultura local, como as bombachas, as alpargatas, se sente muito mais identificado em elementos de outras latitudes.

Todo indivíduo tende a se ver expressado nas imagens e, se estas são de seu próprio país, é muito melhor. Às vezes, porém, ele vai se encontrar expresso em imagens de outros lugares: o argentino pode, por exemplo, se identificar com o Super-Homem, pois o argentino pode ter o desejo de ser coisas que não pode ser. Outras vezes, o argentino não deixa de ser Patoruzito¹⁷, assim como o mexicano vai se ver representado no Chapolim, o que é muito mais autêntico, pois ele tem toda uma produção latino-americana. Além disso, ele representa muito melhor os êxitos, as frustrações e o humor de um espectador local. Ficamos, então, com a questão de como um cineasta é capaz de expressar o contexto que o rodeia, uma vez que o intelectual, o homem da classe média, de onde vêm muitos dos artistas, está bastante marginalizado do resto da sociedade. Vemos imagens na televisão e nos perguntamos de onde vem isso, porque vivemos no nosso meio e ignoramos como é a vida dos outros. Repare que boa parte dos nossos cineastas não frequentaram nunca uma escola de cinema, exceto nos últimos dez ou vinte anos, talvez¹⁸.

Hoje falta aquilo que eu chamaria de “universidade da rua”, falta ajudar ao jovem a conhecer o contexto em que está inserido, fazê-lo perceber esse contexto, escutando e vendo. Se isso não acontece, se o cineasta, que é basicamente um caçador de imagens e sons, não faz seu trabalho dessa maneira, tudo acaba intelectualizado. E o cinema é, antes de tudo, manipulação de sentimentos, muito mais do que de ideias. É preciso tocar o coração dos espectadores e só com as ideias puras isso não vai ser possível. Não se consegue interessar ou motivar, não se consegue fazer rir ou chorar. Esse é o grande desafio para qualquer cineasta. Ninguém morre por uma ideia; se morre por um ideal quando ele entrou em nosso coração. Se você está em um pelotão e tem apenas a ideia, mas não o ideal, vai falar com seu superior e perguntar o que precisa assinar para sair dali. Você vai assinar qualquer coisa, porque morrer pela ideia não faz o menor sentido. Pra mim, que já dei aula em muitos lugares, a recomendação para ajudar um cineasta a fazer seu trabalho é incentivá-lo a sair às ruas, como se fosse um desafio que só ele tem. O que acontece nas ruas? Que sons ele capta? Como andam as pessoas? Quais são os gestos? Que conversas ele ouve no ônibus, no trem? É importante captar todas essas coisas, mas como elas são, imediatamente, sem racionalizá-las. Assim faziam os pintores: Henri Matisse, por exemplo, que tinha um caderninho em que anotava as coisas que o motivavam; ele anotava tudo que lhe chamava a atenção, que o impressionava, tanto racional como

17 Personagem de histórias em quadrinhos que representa a infância de Patoruzú, cacique Tehuelche da Patagônia de força sobre-humana e que é dos personagens mais populares dos quadrinhos argentinos.

18 Em meados dos anos 1980 eram 80 estudantes de cinema na Argentina; em 2019, sete mil (HAIEK, 2019).

sensivelmente. Dessa maneira, o cineasta vai formando um inventário de sensações, mesmo que no momento ele não saiba por que está registrando isso. Na hora em que for construir uma história, vai acabar usando, intuitivamente, esses elementos, porque, mesmo que inconscientemente, cada um tende a construir algo inserido no universo que o rodeia. E o universo de cada indivíduo é riquíssimo, só que a maioria o desperdiça completamente, porque boa parte das coisas passa batida, porque se está sempre concentrado em outra coisa, porque não sobra tempo para observar. Se o cineasta se formou simplesmente vendo filmes e não observa o que há em volta, acaba fazendo uma colagem com um pouco de Andrei Tarkovski aqui, um pouco do coreano da moda ali e mais alguns elementos que o impressionaram em algum momento. Para esse cineasta isso pode até estar bom, mas não expressa, de maneira alguma, a problemática que ele tem à sua volta.

Um cineasta só consegue reproduzir a identidade de um lugar quando é capaz de reconhecer-se nos outros. Isso é uma questão filosófica, porque nós não somos aquilo que somos, senão aquilo que os outros veem. Eu não sou eu, sou a imagem que você está fazendo de mim. Da mesma maneira que você não é você, e sim o que eu vejo. Eu proponho, mas é você que organiza. Mas há, além disso, o reconhecimento de que somos também o que o outro faz de nós. E isso é indispensável para autores que têm a intenção de se comunicar com as pessoas. A partir do momento em que um autor, ou um realizador de cinema, está contaminado pelo seu contexto, tudo que ele expressa, de alguma forma, é compreensível para o espectador, até os silêncios são legítimos, pois partem de algo real, e não de algo que se aprendeu na escola de cinema. Se conseguirmos estabelecer um cinema que tenha reconhecimento e seja capaz de se comunicar com sua gente, estaremos construindo uma cinematografia nacional e, assim, universal, pois é o diverso que aponta para essa universalidade. Então, vale mostrar o nosso, que é diferente do de Recife, de Antofagasta, Brooklyn ou Paris. E o realizador de Paris vai agradecer, pois ele vai ver algo diferente da sua realidade. São diferenças que se reconhecem e se apreciam. Não somos todos iguais: há várias formas de ser, de falar, de gesticular, de atuar. Esses são os desafios que, evidentemente, eu não sei quem vai resolver, mas que se não resolvermos... Talvez não seja necessário resolver nada, talvez continuamos todos assim e, quem sou eu para saber o que vai acontecer?

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Gonzalo. **Otros mundos**: ensayos sobre el Nuevo Cine Argentino. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2006.

ARGENTINA. Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales – INCAA. **Anuario INCAA de la Industria Cinematográfica y Audiovisual** [2018]. Buenos Aires, 2019. Disponível em: <<http://www.INCAA.gov.ar/wp-content/uploads/2019/06/Anuario-INCAA-2018-DIGITAL.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

LUSNICH, Ana Laura. **El Instituto Nacional de Cinematografía**. In: ESPAÑA, Claudio. *Cine argentino en democracia: 1983-1993*. Buenos Aires: Fondo Nacional de Las Artes, 1994.

GETINO, Octavio. **A 30 años de “La Hora de Los Hornos”** (1998). Disponível em: <<https://octaviogetinocine.blogspot.com/2010/06/30-anos-de-la-hora-de-los-hornos.html>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

GETINO, Octavio. **A diez años de “Hacia un Tercer Cine”** (1979). Disponível em: <<http://octaviogetinocine.blogspot.com/2010/12/diez-anos-de-hacia-un-tercer-cine-1979.html>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

GETINO, Octavio. **As políticas cinematográficas na Argentina**. [Entrevista concedida a] Arthur Autran e André Gatti, 2011. Disponível em: <<http://octaviogetinocine.blogspot.com/2012/02/as-politicas-cinematograficas-na.html>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

GETINO, Octavio. **Cine argentino: entre lo posible y lo deseable**. Buenos Aires: Ciccus, 2005.

GETINO, Octavio; SOLANAS, Fernando. **Hacia un Tercer Cine** (1969). Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/hacia-un-tercer-cine/>>. Acesso em: 30 mar. 2020.
HAIEK, Ralph. **Ralph Haiek, presidente del INCAA: “Somos una de las fábricas de talento más importantes del mundo”**. [Entrevista concedida a] Luciano Sáliche. Infobae, 2019. Disponível em <<https://www.infobae.com/cultura/2019/06/08/ralph-haiek-presidente-del-INCAA-somos-una-de-las-fabricas-de-talento-mas-importantes-del-mundo/>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MOLINERO, Bruno. **Cultura, sob Bolsonaro, vive volta da censura, perda de ministério e viés evangélico**. Jornal Folha de S. Paulo; dezembro de 2019. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/12/cultura-sob-bolsonaro-vive-volta-da-censura-perda-de-ministerio-e-vies-evangelico.shtml>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

OUBIÑA, David. **Argentina: El profano llamado del mundo**. In MESTMAN, Mariano. *Las rupturas del 68 en el cine de América Latina* (p. 65-123). Buenos Aires: Akal, 2016.

URBAN, Rafael. **Uma viagem ao cine argentino**. Monografia de conclusão de curso de Jornalismo, da Universidade Positivo. Curitiba: 2007.

REFERÊNCIA AUDIOVISUAL

A HORA DOS FORNOS. Fernando Solanas e Octavio Getino, Argentina, 1968.

Recebido em: 14/02/2020

Aceito em: 10/03/2020

4 RESENHAS E AUDIOVISUALIDADES REVIEWS



4

RESENHAS E AUDIO- VISUALIDADES

REVIEWS

Helen de Aguiar em *Reflexões sobre as Artes Cênicas e a Educação: percepção, sensibilidade e formação do espectador-artista-professor* apresenta nessa sessão, o livro *Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor*, do autor Robson Rosseto, publicado em 2018 pela Paco Editorial (Jundiaí, SP).

Cristiane Wosniak, por sua vez, em *Meios de ensino, aprendizagem e comunicação de dispositivos para o acesso semântico à cultura do terreiro* apresenta uma leitura crítica do livro *Corpo-Oralidade: Memória e Permanência no Candomblé*, do autor Pedro Paulo Costa de Almeida, publicado em 2019 pela Poncã Produção e Arte (Curitiba, PR) e que se constitui em um dos desdobramentos/produtos resultantes do fato de o autor ter sido contemplado no Edital 148/2018 “Patrimônio Imaterial e Cultural Afro-Brasileiro” da Fundação Cultural de Curitiba.

A beleza clássica moderna de Éric Rohmer é o título da resenha crítica de Wellington Sari sobre o livro de Alexandre Rafael Garcia e intitulado *Contos morais e o cinema de Éric Rohmer*, publicado em 2019 pela Editora Arte & Letra (Curitiba, PR) e contendo três capítulos.

REFLEXÕES SOBRE AS ARTES CÊNICAS E A EDUCAÇÃO: PERCEPÇÃO, SENSIBILIDADE E FORMAÇÃO DO ESPECTADOR-ARTISTA-PROFESSOR

Helen de Aguiar¹

Sobre ROSSETO, Robson. *Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor*. Jundiaí, SP: Editora Paco, 2018, 256 pp, ISBN 978-85-462-1169-2.



RESUMO: Resenha crítica do livro *Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor*, do autor Robson Rosseto, publicado em 2018 pela Paco Editorial (Jundiaí, SP) e contendo três capítulos que se interconectam na compreensão e explicitação do termo espectador-artista-professor, criado por Rosseto que é professor do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Teatro; Formação docente; Artes; Interfaces.

O livro *‘Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor’*, do autor Robson Rosseto, se concentra em refletir sobre o “eixo estruturante dos caminhos formativos poéticos do professor de teatro” sob a perspectiva da “noção de espectador como princípio formativo artístico” no e para o exercício da docência em teatro.

Quando, logo na introdução, brevemente discursa sobre sua profunda relação com o teatro, desde os faz-de-conta da infância até as experiências no Núcleo de Teatro e, posteriormente, como docente na Unespar, Rosseto exhibe o caminho a ser percorrido na leitura nos capítulos seguintes, pois, de antemão, revela a acuidade dessas vivências, promulgando-as determinantes para a ampliação do repertório e dos referenciais artísticos e estéticos de um sujeito em constante formação.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Estética e Filosofia da Arte (UFPR). Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Coreógrafa e bailarina da Têssera Companhia de Dança da UFPR. E-mail: helenaguiar@ufpr.br

O autor estampa, a partir de seus anseios e inquietudes, o caráter contributivo dos estudos da percepção sensorial, dos processos receptivos e criativos para a formação docente e, com a criação do termo “espectador-artista-professor”, confere-lhe o status de (trans)formação permanente.

O texto está estruturado em três capítulos interconectados, acrescidos de introdução e considerações finais, e exibe uma crítica reflexiva construída por meio da trajetória de experiências na diversidade de papéis desempenhados socialmente, como estudante, espectador, artista e professor, deliberando sobre como toda essa vivência possibilita aquisição de repertório bem como direciona e germina os caminhos motivacionais rumo à construção do espectador-artista-professor.

No capítulo 1, denominado *A Percepção Sensorial na Cena da Recepção*, somos levados a refletir sobre o hibridismo das artes cênicas e sobre o alargamento das fronteiras entre teatro e performance na cena contemporânea de produções artísticas. A narrativa contempla, neste panorama, os indicativos de como o espectador é convidado a “partilhar uma experiência” e, com isso, transforma seu anterior status de receptor para destaca-se como um agente ativo e um fator essencial da e na construção da obra de arte. Com a declaração de que “ser espectador é uma prática analítica”, o autor confirma o poder transformador da experiência do espectador como parte integrante da obra de arte, visto que, o que é visível na obra está sujeito a alterações graças às possibilidades que as perspectivas do leitor trazem consigo.

Embasado por estudos sobre a teoria da percepção e por fundamentos da Programação Neurolinguística, Rosseto figura o conceito de percepção sensorial como “o processo pelo qual as pessoas organizam as impressões sensoriais, a partir do histórico de vivências passadas, de forma a atribuir significado às informações recebidas” e transporta esse entendimento para as reflexões sobre a experiência dinâmica intrínseca à ação do espectador.

A afirmativa de que “a recepção do público envolve imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio” possibilita-nos acompanhá-lo na tessitura de uma rede reflexiva que perpassa por ideias de teóricos e dramaturgos, de modo a estampar essa íntima relação entre o espectador e a obra/ator.

“As grandes obras são as que permanentemente provocam a formulação de novas indagações [...] ou seja, proporcionam ampliação do horizonte e ampliam o repertório estético e artístico, construindo-se mediante processos perceptivos.”

Assim, sob a ótica da natureza dialógica da relação espectador/obra e da explanação sobre o conceito de “Horizonte de Expectativas” para refletir, a partir de Jauss, sobre a diversidade de fatores que determinam a leitura/ recepção da obra de arte, o autor nos conduz de forma persuasiva para compreensão do caráter comunicativo, crítico e reflexivo da obra de arte, como um produto cujo sentido é estimulado pela sensibilidade e experiência, sem perder de vista, em nenhum momento, a construção teatral na contemporaneidade.

No “Panorama Histórico do Ensino da Arte no Brasil”, segundo capítulo do livro, compreendemos, para além dos gatilhos históricos da legislação, uma insistente dicotomia entre artista e professor, que se confirma tanto nos dados históricos e exemplos de pesquisas apresentados, como nas próprias experiências do autor, que confessa seu afastamento da cena artística teatral por decorrência do aprofundamento em seu papel de docente.

Com o objetivo de articular teatro e educação, e de melhorar o entendimento sobre a formação do docente cênico, são apresentadas reflexões sobre um projeto desenvolvido com graduandos do curso de artes cênicas, que englobam a pedagogia teatral como pressuposto teórico metodológico na formação do professor associada à formação do espectador.

Neste interim, “essa organização criativa resultou em uma completa simbiose da imaginação, do pensamento e da sensorialidade (...)” e, por meio da descrição reflexiva dos procedimentos criativos derivados de “uma dramaturgia polifônica”, sua narrativa permite-nos constatar que o teatro é, de fato, e por excelência, educativo.

É sabido que o campo da pedagogia teatral, assim como grande parte das áreas das artes, é um campo em constante desenvolvimento, porém, um método que contempla experimentos cênico-criativos, propõe maior entendimento do papel da improvisação associada ao universo da percepção sensorial, com exercícios de sensibilização e processos metodológicos da recepção, contempla-se, no mínimo, em uma bela organização para a construção do “espectador-artista-professor”, logo, uma importante ferramenta educativa.

No capítulo 3, “Pesquisa de Campo: Abordagem reflexiva”, deparamo-nos com um detalhamento minucioso do projeto desenvolvido durante a pesquisa, que de modo progressivo apresenta proposições, atividades e desdobramentos de cada ação neste/deste processo, em especial o exercício ‘campo de visão’, que se destaca como instrumento de criação.

Nas palavras do autor, “a investigação realizada argumenta a favor do princípio formativo intrínseco a essa atividade (...) no qual corpo e ambiente compõem estados de prontidão exigidos no exercício cênico (...)”. Assim, durante o desenvolvimento do projeto, e por meio da dramaturgia colaborativa, adversidades, discordâncias e desordem são partes da criação, e as divergências e interferências mútuas [no projeto] derivam em mudanças e transformações do planejado. No decorrer do trabalho, os relatos, discussões, análises críticas e reflexivas dos participantes e do mediador evidenciam as dificuldades, o incômodo, a interferência e o diálogo sucedidos de suas ações teatrais que invadem o espaço da cidade e desestabilizam tanto espectadores como atores, intensificando sensações e se configurando como “uma experiência da percepção, dos sentidos, da materialização do encontro”.

“A pedagogia teatral, sob as mais distintas maneiras de intervenção, pode contribuir de forma emancipadora para uma sociedade mais crítica, sensível e poética”, e pelo efeito demonstrado nessa pesquisa, conferimos-lhes como verdade! A pesquisa toda se apoia em um arcabouço teórico

amparado por experimentações em processos cênicos que vinculam teoria e prática, com uma interação que alavanca a produção do conhecimento, mostra-se uma experiência reveladora da percepção e um caminho [certo] para a construção do espectador-artista-professor de teatro.

REFERÊNCIA

ROSSETO, Robson. **Interfaces entre cena teatral e pedagogia**: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor. Jundiaí, SP: Editora Paco, 2018

Recebido em: 14/02/2020

Aceito em: 10/03/2020

MEIOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E COMUNICAÇÃO DE DISPOSITIVOS PARA O ACESSO SEMÂNTICO À CULTURA DO TERREIRO

Cristiane Wosniak¹

Sobre ALMEIDA, Pedro Paulo Costa de. *Corpo-oralidade: memória e permanência no Candomblé*. Curitiba, PR: Poncã Produção e Arte, 2019, 192 pp, ISBN: 978-65-80756-00-1.



RESUMO: Trata-se de uma resenha crítica do livro *Corpo-Oralidade: Memória e Permanência no Candomblé*, do autor Pedro Paulo Costa de Almeida, publicado em 2019 pela Poncã Produção e Arte (Curitiba, PR) e que se constitui em um dos desdobramentos/produtos resultantes do fato de o autor ter sido contemplado no Edital 148/2018 “Patrimônio Imaterial e Cultural Afro-Brasileiro” da Fundação Cultural de Curitiba.²

PALAVRAS-CHAVE: Dispositivos semânticos; Cultura; Candomblé; Terreiro.

Quando eu conheci o Pedro³ – ainda no primeiro ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da (Unespar/FAP) – imediatamente pensei: “*taí um sujeito arteiro...*”⁴ E dali para a frente, a sua trajetória na graduação foi permeada de muitos estudos e experimentos performáticos um tanto provocativos.

1 Doutora em Comunicação e Linguagens: Estudos de Cinema e Audiovisual (UTP). Docente Adjunta da Universidade Estadual do Paraná - *campus* de Curitiba II/FAP. Vice-coordenadora do Mestrado Acadêmico em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Unespar/FAP. Membro do GP Kinedária: arte, poética, cinema, vídeo (Unespar/PPG-CINEAV/CNPq) e do GP ELiTe: Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (UFPR/PPGE/CNPq). E-mail: cristiane_wosniak@yahoo.com.br

2 Para maiores informações sobre as ramificações culturais do referido projeto [que inclui a criação e um acervo digital de acesso livre e gratuito sobre as fontes da pesquisa, além de um Seminário, um mini-curso e uma exposição “ARA-lidade”, consultar o endereço: <www.ocandomblé.com.br>.

3 Artista, professor, gestor e produtor. Bacharel e licenciado em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Criador da (proto)teoria *DesignDança*. Pesquisa relações semióticas e sistêmicas no Candomblé e desenvolve diversas ações de acessibilidade semântica ao Candomblé, por meio do trânsito entre os campos etimológicos da cultura de terreiro e do pensamento contemporâneo em Artes Cênicas e Performatividade.

4 De acordo com o dicionário de sinônimos, dentro da conotação do adjetivo arteiro ainda cabem: “astucioso, brincalhão, esperto, travesso, provocador, malicioso...” Este é Pedro Almeida!

Este moço sem ‘papas’ na língua-corpo-fala, sendo artista e babalorixá⁵, formou-se com êxito e tornou-se um exímio e consistente pesquisador das relações entre as teorias gerais dos sistemas, da semiótica e do design. Seu performar dançante me parecia híbrido, único, cáustico e frequentemente ancorado numa espécie de humor trazido do *stand-up comedy*. Este foi nosso ponto de contato mútuo: o humor empregado na/da dança que tanto nos entusiasmava e ainda entusiasma.

A partir destas breves credenciais, devo mencionar que o Pedro, um tempo atrás, propôs o projeto *O Corpo como Recurso-Agente-Veículo de Memória, Manutenção e Permanência da Cultura de Terreiro* e foi contemplado pelo Edital 148/2018 “*Patrimônio Imaterial e Cultural Afro-Brasileiro*” da Fundação Cultural de Curitiba, tendo realizado ações educativas e artísticas decorrentes de sua intensa pesquisa com o intuito de refletir sobre as formas e os meios como se dão as relações de transmissão de conhecimento na cultura de terreiro na cidade de Curitiba, Paraná. O ponto de acesso à valorização dos saberes e das formas de expressão da cultura afro-brasileira inscrita nos corpos dos agentes praticantes do candomblé, deu-se via oralidade/corpo-em-movimento. Este livro resulta de um dos desdobramentos do referido projeto.

Pedro Almeida inicia seu livro – contendo 192 páginas distribuídas em 24 seções/blocos de textos [sendo 4 deles escritos pela artista da dança-docente-pesquisadora e Mestre em Sociologia (UFPR) Tatiana Araújo Berghauser –, a partir de uma colocação contundente: “*o cenário sócio-político da atualidade tem me inspirado a discutir possibilidades de colaborar para a extinção da violência racial no Brasil, em especial as geradas pelo racismo religioso*” (p. 10).

No claro intento de buscar e desenvolver novos dispositivos para o acesso semântico à cultura do terreiro em território curitibano – (re)conhecidamente como um reduto de colonização eurocêntrica –, o autor concebe um livro expressivo [em suporte icônico nas cores preta e branca, sempre em oposição cambiante] e aposta em imagens fotográficas [p/b] intensas, borradas propositalmente em sua nitidez, resguardando as identidades e memórias de corpos em (ex)posição de movimentos rituais nos/dos terreiros curitibanos. As belíssimas fotografias, creditadas à Thais Gomes Serpa, constituem um segundo texto dentro do texto verbal: um diálogo convidativo à contemplação do rito, à reverência ao culto de um corpo-memória-tradição em espaço histórico e também habitat de divindades e práticas litúrgicas.

Considerando os processos de evolução da língua ioruba no Brasil e no continente africano, com destaque à Nigéria, especialmente quanto à tensão entre a sua apresentação gráfica e os sentidos estabelecidos para as diversas expressões faladas no cotidiano das comunidades de terreiro no Brasil, esta edição utiliza a grafia ioruba moderna como base, preservando a grafia/sonoridade do ioruba brasileiro nas situações de conflito e que se admite dupla grafia (ALMEIDA, 2019, p. 14).

5 Babalorixá (*Bàbólórìsà*) é uma palavra de origem iorubá formada pela junção de *Bàbá+lo+Òrìsà*. Com o aportuguesamento tornou-se “Babalorixá” e/ou “babaloxá”, (“baba” + lo (de) + “orixá”). Um **babalorixá** do candomblé pode ser chamado de **pai de santo**, porém, pais de santo de outras religiões afro-brasileiras não podem ser chamados de babalorixá por não terem cumprido todas obrigações requeridas para se ter esse título. Pedro Almeida cumpriu todas as obrigações!

Quanta ousadia nesta empreitada! Língua ioruba?! Sim... E numa empreitada de sucesso, deve-se mencionar, o autor, já no capítulo inicial intitulado *De quem estamos tratando*, apresenta também o termo ‘nagô’ em seus processos de ressignificação ao longo da história e justifica seu uso, por estar o termo relacionado ao desígnio dos Candomblés – como localidades de cultos a divindades iorubanas no Brasil.

A adoção do termo nagô também busca algo diferente das ações categóricas e generalizantes de termos como ‘kétu’ e ‘angola’; ressignificamos a palavra nagô para falar de uma base filosófica, não para sugerir algum tipo de hierarquia ou purismo, pois vale reiterar que são diversas as bases filosóficas que acabam potencialmente por constituir uma casa de Candomblé (ALMEIDA, 2019, p. 17).

A seção inicial deixa claro ao leitor, portanto, que o presente livro não tentará exibir o Candomblé como um bloco sólido e sim como um sistema fluído, aberto, dinâmico que se desenvolveu e se desenvolve ainda por meio do princípio da alteridade. São inúmeras as fontes que alimentam determinados terreiros, famílias ou momentos do próprio rito Candomblé, atesta o autor.

Em um dos capítulos mais contundentes, forjado na tentativa de estabelecer relações entre corpo-oralidade e entidades do Candomblé, o autor em *O que é corpo ou quem é Èsù?*⁶ apresenta o corpo como um sistema dinâmico e complexo e o associa à entidade divina do Exú como um vislumbre das visões de espaço-tempo e energia desta cultura do terreiro. O Candomblé é atestado como um produto de diversas relações e no âmbito destas inter(ações) o corpo assume papel protagonista.

A seção *O mito da codificação*, alerta o/a leitor/a para os cuidados com a universalização simbólica dos movimentos, gestos, cores dos trajes e ritmos atribuídos aos orixás. Almeida lembra que diversas são as culturas conhecidas como Candomblé e ainda que a maioria tenha elementos comuns ao culto, não seria adequado estabelecer uma espécie de lei universal para qualquer aspecto desta riquíssima linguagem cultural. Neste panorama o que r(e)xiste de concreto e imutável é a lei corpo-oralidade. Esta noção é a que, seguramente, fundamenta as relações de permanência cultural, mesmo em tempos de tensão diaspórica.

A abertura da seção *Teorias (Mal Ditas) X Práticas* deixa claro que o dualismo cartesiano e opositor de corpo/matéria não condiz com a ideia de corpo expressa nos ritos do Candomblé.

O Candomblé pratica uma abordagem de corpo que o naturaliza complexamente, o corpo é parte da natureza por ser tão divino quanto todo o resto; na prática o corpo é sagrado, na mesma medida que todo o restante da natureza. A supressão do corpo ligada à condição fatídica de profano, que outras visões sugerem, talvez relativas ao cristianismo, constitui uma imensa agressão ao conjunto de saberes que o Candomblé produz, justamente por ser o corpo fundamental ambiente destas sapiências, o legando como algo a ser ultrapassado no processo de progressão do ser espiritual (ALMEIDA, 2019, p. 30).

⁶ *Exú* na língua iorubá significa “esfera”. Trata-se aqui, do orixá do “movimento”. Pedro Almeida é bastante específico em dar início às suas pesquisas sobre corpo e(m) movimento abrindo o livro – e seus caminhos – pela divindade relacionada ao movimento e responsável pela “fiscalização de tudo o que acontece” (ALMEIDA, 2019, p. 22).

É Também neste capítulo que Almeida se reporta aos recorrentes preconceitos e ao racismo no Brasil. Admite-se que diversas vezes se maquia o preconceito e se destaca toda a ordem de violência conceitual e física que muitos dos afrodescendentes permanecem historicamente sofrendo em uma nação que se diz tolerante e sincrética.

A seguir, Almeida se refere às influências óbvias da cultura de matriz africana em solo brasileiro e dá início a um traçado sobre os processos iniciáticos do(s) Candomblé(s) tendo em vista a vivência e contaminação das várias “Áfricas” do Brasil, com o intuito de (re)conhecer os processos coevolutivos inerentes a estas relações. As discussões que se sucedem dão conta dos processos de preparação de um corpo-oralidade para emanar a ancestralidade afro-brasileira, de práticas que desenvolvem diversos estados corporais em seus elementos ritualísticos (banhos, ervas, alimentação, posições do corpo, gestos, movimentos dançantes, sons, cânticos e o espaço do terreiro como arquitetura da liturgia).

Dentre os processos de iniciação ritualística, aborda-se o ‘virar de santo’, a invocação, a (in)corporação das crenças basais, os Orixás e novamente o ‘Ara’ – o corpo visto aqui como “um dispositivo de aprendizagem da natureza” (p. 50). Almeida acredita que é no/pelo corpo que registramos, acessamos a atualizamos conteúdos para nossa própria evolução em meio à existência primordial.

Elucidações quanto aos aspectos complexos da língua ioruba exemplificam confusões quanto aos diferentes significados atribuídos à palavras exatamente iguais em grafia e tom, mas que mudam seus significados em relação ao seu emprego em diferentes contextos.

A seção *Egúngúns e a Corpo-Oralidade para Além da Fisicalidade* apresenta as camadas diversas de uma porosa e atemporal ancestralidade. “Em Egúngúm encontraríamos nossas tendências, culturas, temáticas, nossos instintos; uma espécie de banco de dados que a natureza projeta para nós e de nós, desde o início do humano até o fim do infinito” (ALMEIDA, 2019, p. 85).

Tatiana Araújo Berghauser é a autora que abre a seção *Percepções Sobre o Candomblé ... um lugar de fala*. Neste trecho do livro, a autora reflete sobre religiosidades, religião e magia, declarando que sempre esteve mais próxima do entendimento de um mundo religioso como pertencente ao campo do misticismo e que “se explica racionalmente enquanto fenômeno de massas” (BERGHAUSER, 2019, p. 94). A seguir, a autora empreende um debate em prol da relevância do tema investigado e proposto por Almeida, tendo como justificativa o momento atual vivido no Brasil, diante da ocorrência de tantos episódios de intolerância – não apenas racial, mas também de cunho religioso – onde se abandonam os princípios básicos de respeito ao outro e às suas diversas práticas e crenças.

Em seu excerto denominado *O Terreiro – Primeiras Impressões*, Berghauser narra impressões contundentes quando da visita a um dos terreiros de Candomblé que integraram o projeto investigativo de Almeida. Escrito sob a forma de um ‘diário de campo’ a autora deixa explícita a sua formação como socióloga. Tanto a arquitetura da localidade, quanto os aspectos envolvidos no ritual que presenciou são descritos de forma pormenorizada.

Berghauser é ainda responsável pela escrita de mais dois textos: *As Relações de Aprendizado que Passam pelo Corpo no Candomblé – apreensão e difusão da cultura e religiosidade afro-brasileira* (p. 152-161) e *O Racismo Estrutural que nos Cega* (p. 166-172). Em ambos os textos, a linguagem é mais acadêmica e as reflexões se pautam em discursos identitários da/na História do Brasil, trazendo para a discussão autores de matrizes diversas.

A obra encerra com um texto manifesto: *A Receita de um Ebo*.⁷

Precisamos defender a visão de mundo que nos pertence, somos detentores e pertencemos a uma cultura que já atestou sua eficiência em permanecer. O status qualis de nossas lógicas de ensino e aprendizagem é atestado por nossa história (ALMEIDA, 2019, p. 174-175).

O livro, portanto, trata de uma jornada pelos recônditos de uma cultura envolta em um riquíssimo arsenal histórico, cultural, linguístico, artístico e ritualístico. O Candomblé aflora, aqui, como uma lógica de insistência, r(e)xistência ou persistência.

Pedro Paulo Costa de Almeida convida-nos, com a leitura desta obra/manifesto, a um processo de valoração da cultura afro-descendente como patrimônio nacional a ser mantido “dentro e fora dos terreiros” (p. 175).

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Pedro Paulo Costa de. **Corpo-oralidade**: memória e permanência no Candomblé. Curitiba, PR: Poncã Produção e Arte, 2019.

Recebido em: 14/02/2020

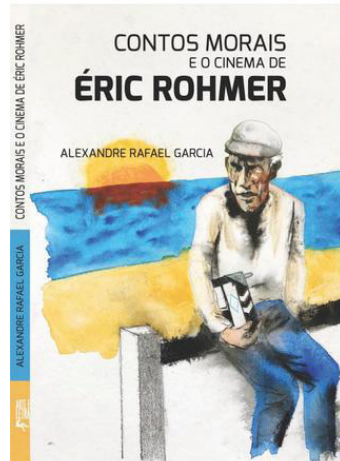
Aceito em: 10/03/2020

⁷ No Candomblé e em seitas afins, trata-se de uma espécie de oferenda dedicada a um Orixá, em sua intenção.

A BELEZA CLÁSSICA MODERNA DE ÉRIC ROHMER

Wellington Sari¹

Sobre GARCIA, Alexandre Rafael. *Contos morais e o cinema de Éric Rohmer*. Curitiba, PR: Editora Arte & Letra, 2019, 171 pp, ISBN 978-8560499991.



RESUMO: Trata-se de uma resenha crítica do livro *Contos morais e o cinema de Éric Rohmer*, do autor Alexandre Rafael Garcia, publicado em 2019 pela Editora Arte & Letra (Curitiba, PR) e contendo três capítulos. O referido livro foi criado por Garcia que atualmente é professor do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

PALAVRAS-CHAVE: Cinema de Autor; Nouvelle Vague; Rohmer.

O cinema do francês Éric Rohmer, pseudônimo para Maurice Schérer, tem forte inclinação para a palavra, para o dito. Seria uma obviedade ultrajante, não fosse verdade, afirmar que a forma literária do conto é aquela que melhor traduz os anseios formais do realizador francês. A exigida precisão e concisão do gênero literário, aberto para captar a imensidão do acontecimento banal e, ao mesmo tempo, fechado, em *close*, para captar os chamados temas universais, exige um tipo de minúcia que se materializa muito bem nos filmes de Rohmer.

O livro de Alexandre Rafael Garcia, resultado de dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, aborda a questão da tradução (a palavra em transformação para *outra coisa*) logo de imediato.

O primeiro conjunto de palavras oferecidas pelo interior do livro, antes mesmo do sumário, são versos da banda escocesa Teenage Fanclub, que atestam: “eu só espero que o verso seja bom/ eu odeio verosimilhança” (*tradução minha*). Trata-se de uma forma (ênfase na palavra forma) muito apropriada para se abordar o cinema de Rohmer, como ficará claro nas próximas 171 páginas que

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Acadêmico em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Graduado em Bacharelado em Cinema e Vídeo pela mesma instituição. Membro do GP Kinedária: arte, poética, cinema, vídeo (Unespar/CNPq). Artista e pesquisador, atua também como crítico, diretor e roteirista. E-mail: tomsari02@yahoo.com.br

compõe o livro. Como aponta Ramos (2019, p. 9), na introdução, “A modernidade do cinema de Rohmer se revela na estética, no modo de produção e na intensa rede de trocas que o realizador estabeleceu com o teatro, a literatura, a música [...]”. O livro de Garcia irá se dedicar a balançar a rede de um lado a outro, em um movimento que contempla questões estéticas do cinema rohmeriano e, também, questões de produção.

Dividido em três partes, cada uma com subdivisões, a obra tem como recorte o ciclo de filmes rohmerianos denominados Contos morais, que abarcam seis películas, majoritariamente de longa-metragem. O livro inicia com um apanhado sobre a formação intelectual de Rohmer, com ênfase no período em que se dedicou à crítica cinematográfica. O segmento é envolto pelo guarda chuva do autorismo, em que Garcia pontua elementos fundamentais deste pensamento crítico/teórico. Colocações de Bazin, bem como do próprio Rohmer, uma das importantes figuras a contribuir com as proposições do cinema de autor, solidificam o subcapítulo. Questões estilísticas, como a *mise-en-scène*, que servirão como ferramenta para Garcia no embate com os filmes, são aqui delineadas, a partir do pensamento de Rohmer, cuja contribuição para este campo fica evidente.

Em seguida, Garcia faz um breve panorama sobre os primeiros filmes do diretor, fora ainda daquele grupo que formariam os Contos morais. O autor contextualiza a importância menor destas obras e os coloca em perspectiva com as outras produções da Nouvelle vague, então em plena efervescência. A partir de definições de Michel Marie acerca dos preceitos da “nova onda”, Garcia situa a Rohmer como realizador que carregaria o espírito da Nouvelle vague por toda a carreira: “Éric Rohmer é o cineasta que se manteve mais objetivo e integrado ao projeto de cinema que a Nouvelle vague veio a consolidar no final da década de 1950[...]” (2019, p.36). Para encerrar a primeira parte, Garcia faz um breve análise de *Signo do leão* (1959), obra considerada irregular dentro da filmografia do cineasta francês.

O segundo capítulo é dedicado aos dois primeiros trabalhos que irão compor os Contos morais, bem como a formação da produtora Les films du Losange, em 1962. Uma vez que, como já mencionado, a compreensão do sistema de produção dos filmes de Rohmer faz parte do escopo do livro, a articulação das parcerias que o cineasta irá formar tem peso importante para as análises das obras, que acontecem no capítulo 3. O restante do capítulo apresenta outro aspecto relevante na carreira de Rohmer, no período de transição (com eventuais transbordamentos) entre a feitura de *O signo do leão* e o início, em longa-metragem, dos Contos morais. Trata-se da realização de obras para a televisão, de cunho documental. Garcia faz breve análise dos trabalhos de destaque. Para potencializar as implicações teóricas deste período na futura carreira ficcional de Rohmer, Garcia contextualiza a aproximação estética com Jean Rouch, a partir da perspectiva da ontologia baziniana. Antes de partir para a análise dos filmes propriamente dita, Garcia permita que se olhe pelo buraco daquilo que será um dos aspectos chave para o estudo das obras pertencentes aos Contos morais, que é a encenação “essencialmente realista, sob influência de muitos aspectos do cinema trabalhado por Jean Rouch” (2019, p. 54).

A terceira parte do livro, a mais extensa, concerne aos seis filmes que compõem os Contos morais. São eles: *A padeira do bairro* (1963), *A carreira de Suzane* (1963), *A colecionadora* (1967), *Minha noite com ela* (1969), *O joelho de Claire* (1970) e *Amor à tarde* (1972). A estrutura das análises empregada por Garcia repete-se durante todo o capítulo. O autor apresenta um resumo detalhado do enredo. Em seguida, contextualiza a obra em questão com os trabalhos antecessores, pontuando continuidades ou pequenas rupturas estéticas entre um filme e outro. Tanto para o trabalho de contextualização quanto para o de análise fílmica, Garcia dialoga com trechos de falas do cineasta francês. Ou seja, o discurso criativo emitido fora do universo da tela é levado em grande consideração. Feito isso, as análises se concentram nos aspectos formais, com perceptível ênfase ao trabalho de encenação, no sentido mais amplo (que inclui todos os elementos próprios da *mise-en-scène*) quanto no sentido do trabalho realizado pela figura dos atores. Para ilustrar os apontamentos acerca da *mise-en-scène* rohmérica, Garcia se vale de *frames* retirados diretamente dos filmes.

Na conclusão, Garcia faz um apanhado dos temas tratados até ali. Há ênfase no aspecto multidisciplinar no cinema de Rohmer, tanto no sentido estético como de produção. O autor ressalta como o modelo de produção adotado pelo realizador francês tem grande relação com as escolhas estéticas que permearam os filmes que compõem os Contos morais. Há uma clara tentativa em pontuar a unidade e coesão (de conto!) entre todas as facetas de Éric Rohmer apresentadas no livro: o crítico, o teórico, o encenador, o produtor, o escritor etc. Garcia escolhe encerrar o trabalho destacando que a obra de Rohmer tem como objetivo maior promover a beleza. Dentro de um certo conceito de beleza, oriundo de um certo tempo e espaço, é possível dizer que o cineasta francês realizou um conjunto de filmes bastante coeso e peculiar dentro da história do cinema. A partir do que é levantado por Garcia, é possível compreender que tal conceito de beleza tem fortes influências clássicas. Sendo assim a ideia de beleza rohmérica parte da unidade, da harmonia, do equilíbrio. Impressiona, como demonstra o autor do livro, a capacidade de Rohmer em ponderar o clássico e o moderno. É um cineasta que conserva, mas transforma em mármore. Transforma em raio. Verde, e de muitas outras cores.

REFERÊNCIA

GARCIA, Alexandre Rafael. **Contos morais e o cinema de Éric Rohmer**. Curitiba, PR: Arte & Letra, 2019.

Recebido em: 14/02/2020

Aceito em: 10/03/2020