

DOC
ON-LINE

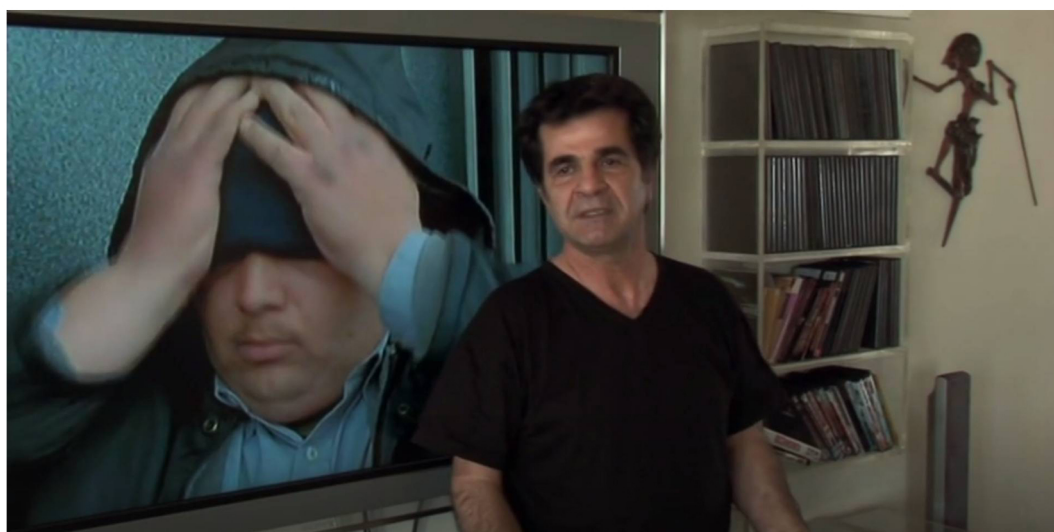
REVISTA DIGITAL DE CINEMA DOCUMENTÁRIO
REVISTA DIGITAL DE CINE DOCUMENTAL
DIGITAL MAGAZINE ON DOCUMENTARY CINEMA
RÉVUE ÉLECTRONIQUE DE CINÉMA DOCUMENTAIRE

WWW.DOC.UBI.PT

EDITORES

Marcus Freire (UNICAMP, Brasil)

Manuela Penafria (UBI, Portugal)



Isto não é um filme (2011), Jafar Panahi

#27

ESCOLAS DE CINEMA: O ENSINO DO DOCUMENTÁRIO

ESCUELAS DE CINE: LA ENSEÑANZA DEL DOCUMENTAL

FILM SCHOOLS: THE TEACHING OF DOCUMENTARY FILMMAKING

LES ÉCOLES DE CINÉMA: L'ENSEIGNEMENT DU DOCUMENTAIRE

MARÇO/2020

CONSELHO EDITORIAL

Alfonso Palazón (Universidad Rey Juan Carlos, Espanha)
Annie Comolli (École Pratique des Hautes Études, França)
António Fidalgo (Universidade da Beira Interior, Portugal)
António Weinrichter (Universidad Carlos III, Espanha)
Bernadette Lyra (Universidade Anhembi-Morumbi – UAM – São Paulo, Brasil)
Bienvenido León Anguiano (Universidad de Navarra, Espanha)
Casimiro Torreiro (Universidad Carlos III Madrid, Espanha)
Cássio dos Santos Tomaim (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil)
Catherine Benamou (Universidade da California-Irvine, EUA)
Claudine de France (Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS, França)
Eduardo Tulio Baggio (Universidade Estadual do Paraná, Brasil)
Frederico Lopes (Universidade da Beira Interior, Portugal)
Gordon D. Henry (Michigan State University, EUA)
Javier Campo (Universidad Nacional del Centro – UNICEN ; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET, Argentina)
José da Silva Ribeiro (Universidade Federal de Goiás, Brasil)
José Francisco Serafim (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
José Filipe Costa (IADE-Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing, Portugal)
João Luiz Vieira (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Julio Montero Díaz (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)
Karla Holanda (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
Luís Nogueira (Universidade da Beira Interior, Portugal)
Luiz Antonio Coelho (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil)
Margarita Ledo Andión (Universidad de Santiago de Compostela, Espanha)
María Luisa Ortega Gálvez (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Mauro Rovai (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)
Michel Marie (Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III , França)
Patrick Russell LeBeau (Michigan State University, EUA)
Paula Mota Santos (Universidade Fernando Pessoa, Portugal)
Paulo Miguel Martins (Instituto Politécnico de Leiria / ESAD-Escola Superior de Artes e Design, Portugal)
Paulo Cunha (Universidade da Beira Interior, Portugal)
Paulo Menezes (Universidade de São Paulo, Brasil)
Paulo Serra (Universidade da Beira Interior, Portugal)
Philippe Lourdou (Université Paris X – Nanterre, França)
Robert Stam (New York University, EUA)
Rosana de Lima Soares (Universidade de São Paulo, Brasil)
Samuel José Holanda de Paiva (Universidade Federal de São Carlos, Brasil)
Tito Cardoso e Cunha (Universidade da Beira Interior, Portugal)

Um agradecimento póstumo ao nosso colega e amigo Professor Miguel Serpa Pereira pela sempre gentil e pertinente colaboração com a revista *DOC On-line*.

© Doc On-line www.doc.ubi.pt DOI: 10.20287/doc

Revista Digital de Cinema Documentário | Revista Digital de Cine Documental | Digital Magazine on Documentary Cinema | Révue Électronique de Cinéma Documentaire

Universidade da Beira Interior (Portugal), Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

Periodicidade semestral > Periodicidad semestral > Semestral periodicity > Périodicité semestrielle

Editores: marcius.freire@gmail.com, manuela.penafria@gmail.com

n. 27, março | marzo | march | mars 2020

ISSN: 1646-477X DOI: 10.25768/20.04.02.27

Membros do Conselho que participaram na presente edição | Miembros del Consejo Editorial que participaron en esta edición | Members of the Editorial Board that participated in this edition | Membres du Conseil Editorial qui ont participé à cette édition : Alfonso Palazón, Bernadette Lyra, José Francisco Serafim, José da Silva Ribeiro, José Filipe Costa, Karla Holanda, Luís Nogueira, Margarita Ledo Andión, Maria Luisa Ortega Gálvez, Mateus Araújo Silva, Mauro Rovai, Paula Mota Santos, Paulo Cunha, Paulo Miguel Martins, Paulo Serra, Rosana Lima Soares, Samuel José Holanda de Paiva.

Índice

EDITORIAL Editorial Editor's note Éditorial	1
Escolas de cinema: o ensino do documentário Marcius Freire & Manuela Penafria	2
DOSSIER TEMÁTICO Dossier temático Thematic dossier Dossier Thématique	4
O documentário no sistema socioeducativo: ensino como co-criação de saber Júlio Figueroa & Luciana Oliveira	5
Pedagogia do cinema no coração do Brasil: o documentário vai à educação básica rural Gisele Motta Ferreira	25
O ensino do cinema documentário como tarefa hermenêutica Gustavo Silvano Batista	36
Ensino de documentário em aulas de campo João de Lima Gomes & Hélder Paulo Cordeiro da Nóbrega	45
Processo de ensino no curso de especialização em produção de documentários da UFRN: experiências e reflexões Adriano Charles Cruz, Maria Aparecida Ramos da Silva & Ruy Alkmim Rocha Filho	63
Arne Sucksdorff professor incômodo no Brasil Esther Hamburger	81

ARTIGOS	
Artículos Articles Articles	109
Do encontro previsível à cena revigorada – a entrevista no documentário contemporâneo (parte 3) Laécio Ricardo de Aquino Rodrigues	110
O vaqueiro como personagem no documentário brasileiro: do caráter pedagógico à construção de uma memória do deslocamento Gustavo Souza & Joyce Cury	137
Viagem como formação: as afinidades eletivas do cinema documentário com a ciência folclórica (1964-1969) Ana Caroline Matias Alencar	152
Rearticulação de sentidos em filmes de compilação: uma análise de <i>Yellow Caesar</i> (1941), de Alberto Cavalcanti Mariana Duccini Junqueira Silva & Danielle Divardin	170
Cinema do oprimido – o disfarce, a encenação e a cena Carlos Antonio dos Santos Segundo	186
DISSERTAÇÕES E TESES	
Disertaciones y Tesis Theses Thèses	204
La voix du peuple chez Leon Hirszman : des films du CPC aux courts-métrages sur la musique Juliana Araújo	205
A experiência do filme-ensaio em <i>Sinfonia e Cacofonia</i> e <i>Cinematicidade</i> Jefferson Bruno de Sousa Cabral	207
O cinema testemunhal de Lúcia Murat Raquel Valadares de Campos	209
Filmes de arquivo: possibilidades para a construção de uma memória sobre as cidades Vanessa Maria Rodrigues	211

EDITORIAL

Editorial | Editor's note | Éditorial

Escolas de cinema: o ensino do documentário

Marcus Freire & Manuela Penafria*

Para a edição 27 da DOC On-line foi proposto um Dossier temático sob o tema: “Escolas de cinema: o ensino do documentário”. Sendo a DOC On-line uma revista científica à partida deveria apenas preocupar-se com reflexões sobre o seu objeto de estudo, o cinema documentário, mas entendem os editores que o ensino do documentário e a divulgação dessas experiências revelam não apenas vitalidade da revista, mas também promove possíveis modelos de ensino-aprendizagem debatidos no âmbito do estado da arte atual e do estado que se pretende. Para além disso, esta temática insere-se na relação entre Educação e Cinema. Apresentamos artigos que abordam diversas experiências de ensino do fazer documentário, com ênfase em seus métodos e técnicas, tanto prática quanto teórica, no vasto campo do cinema de não-ficção.

Em “O documentário no sistema socioeducativo: ensino como co-criação de saber”, Júlio Figueroa e Luciana Oliveira referem a aprendizagem em co-criação entre pesquisadores e adolescentes a partir do visionamento de filmes previamente selecionados. Em “Pedagogia do cinema no coração do Brasil: o documentário vai à educação básica rural”, Gisele Motta Ferreira relata e contextualiza a experiência de uma oficina no interior do Brasil, com crianças e jovens assentados pela Reforma Agrária. Em “O ensino do cinema documentário como tarefa hermenêutica”, de Gustavo Silvano Batista apresenta-se a problematização do ensino do documentário a partir de Hans-Georg Gadamer. Em “Ensino de documentário em aulas de campo”, João de Lima Gomes e Hélder Paulo Cordeiro da Nóbrega discutem experiências de aulas de campo acentuando a importância de uma aprendizagem em contextos socioculturais. No artigo “Processo de ensino no curso de especialização em produção de documentários da UFRN: experiências e reflexões”, Adriano Charles Cruz, Maria Aparecida Ramos da Silva e Ruy Alkmim Rocha Filho apresentam e discutem metodologias ativas que englobam fundamentos da história, teoria e linguagem documental. E Esther Hamburger, em “O curso de cinema de Arne Sucksdorff no Brasil”, discute o curso de cinema ministrado pelo cineasta sueco Arne Sucksdorff de 1962/3 no Rio de Janeiro, e as tensões entre o mestre e o grupo de alunos empenhados num cinema que ainda estava por vir.

* Editores da *DOC On-line*. Marcus Freire: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Manuela Penafria: Universidade da Beira Interior – UBI/LabCom.

Na secção Artigos, Laécio Ricardo de Aquino Rodrigues traz-nos a terceira parte de um conjunto de artigos sobre a entrevista, sob o título: “Do encontro previsível à cena revigorada – a entrevista no documentário contemporâneo”, onde reavalia a entrevista na sua relação com a montagem. As partes I e II desta série de artigos foram publicadas nas edições 19 e 23 da DOC On-line. Em “O vaqueiro como personagem no documentário brasileiro: do carácter pedagógico à construção de uma memória do deslocamento”, Gustavo Souza e Joyce Cury têm um especial enfoque na figura do vaqueiro a partir dos filmes *O homem de couro* (Paulo Gil Soares, 1969-70) e *Aboio* (Marília Rocha, 2005). Em “Viagem como formação: as afinidades eletivas do cinema documentário com a ciência folclórica (1964-1969)”, Ana Caroline Matias Alencar coloca em diálogo o cineasta Jorge Prelorán e o folclorólogo Augusto Raúl Cortazar, explorando “o tópico da viagem como procedimento metodológico e narrativo”. Em “Rearticulação de sentidos em filmes de compilação: uma análise de *Yellow Caesar* (1941), de Alberto Cavalcanti”, Mariana Duccini Junqueira Silva e Danielle Divardin abordam os filmes de compilação a partir do filme de Cavalcanti que compõe uma “sátira em relação ao ditador Benito Mussolini”. E, finalmente, a encerrar esta edição, o artigo “Cinema do oprimido – o disfarce, a encenação e a cena”, de Carlos Antonio dos Santos Segundo centra-se na “potência do corpo e da subjetividade” das personagens do documentário.

A fechar a edição divulgamos informação sobre teses de doutoramento e dissertações de mestrado concluídas de que tivemos conhecimento.

DOSSIER TEMÁTICO

Dossier temático | Thematic dossier | Dossier Thématique

O documentário no sistema socioeducativo: ensino como co-criação de saber

Júlio Figueroa & Luciana Oliveira*

Resumo: Inspirando-se nos enlaces entre cinema e educação, este artigo considera o *saber da experiência* de adolescentes socioeducandos no ensino do documentário no Brasil. Esse saber foi e é ensaiado pela esfera intelectual e é viabilizado pela co-criação entre pesquisadores e adolescentes a partir da visionagem de filmes como *Da janela do meu quarto* (2004), *A chave dos pregões* (2015) e *Filme de rua* (2017).
Palavras-chave: saberes; documentário; sistema socioeducativo.

Resumen: Inspirándose en los vínculos entre cine y educación, este artículo considera el *saber de la experiencia* de adolescentes socioeducandos en la enseñanza del documental en Brasil. Este saber ha sido y es ensayado por la esfera intelectual y se viabiliza gracias a la cocreación entre investigadores y adolescentes a partir del visionado de películas como *Da Janela do meu quarto* (2004), *A chave dos pregões* (2015) y *Filme de rua* (2017).
Palabras clave: saberes; documental; sistema socioeducativo.

Abstract: Inspired by the relationship between cinema and education, this article considers the knowledge of the experience of adolescents in the socio-educational system in Brazil concerning the teaching of documentary filmmaking. This knowledge was and is rehearsed by the intellectual sphere and is made possible by the co-creation between researchers and adolescents through the viewing of films like *Da janela do meu quarto* (2004), *A chave dos pregões* (2015) and *Filme de rua* (2017).
Keywords: knowledge; documentary; socio-educational system.

Résumé : Inspiré par les liens entre cinéma et éducation, cet article examine la connaissance de l'expérience d'adolescents en milieu socio-éducatif dans l'enseignement du documentaire. Cette connaissance a été et est répétée par la sphère intellectuelle et est rendue possible par la co-création entre chercheurs et adolescents à travers la projection de films tels que *Da janela do meu quarto* (2004), *A chave dos pregões* (2015) et *Filme de rua* (2017).
Mots-clés : savoir ; documentaire ; système socio-éducatif.

* Júlio Figueroa: Doutorando. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Comunicação Social. 31270-901, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: juliofigueroaa@gmail.com
Luciana Oliveira: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Comunicação Social. 31270-901, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: luciana.lucyoli@gmail.com

Submissão do artigo: 14 de janeiro de 2020. Notificação de aceitação: 23 de janeiro de 2020.

Introdução

Muito já foi dito sobre as potencialidades do cinema como dispositivo pedagógico. Há um vasto campo de estudos que coloca em relação a imagem no cinema com os processos educativos, orientados tanto por um foco na linguagem e nas materialidades fílmicas quanto pelas interações em sala de aula mediadas pelo cinema. No artigo, apresentamos um modo de pensar a relação entre cinema e educação, com foco na criação colaborativa de um *saber da experiência* como possibilidade mesma de concretizar relações de ensino-aprendizagem do documentário com jovens sob medidas socioeducativas.¹

Há dificuldades, porém, que devem ser reconhecidas logo de início. O aparato de permeabilidade acadêmico de que dispomos ainda não é suficiente ou está demasiado codificado na busca pelo *saber da experiência*. Bagagem livresca, argumentação lógica, coerência, pensamento abstrato – todos grandes aliados –, não podem servir de parâmetro ou hospitalidade para elaborações não domadas iguais às que encontramos. Diferente dos campos instrucionais e seus atores, na exposição oral dos adolescentes, não há superconcentração de raciocínio e débito à construção escrita. As faculdades expressivas do corpo parecem mais unas do que nunca.

O *saber da experiência* diante da imagem, contudo, é instantâneo, já vem de longa elaboração orgânica para emergir no instante do contato. Por suas trajetórias, socioeducandos estão fadados a saber. Saber da urgência crítica – é possível um saber do corpo negro com as imagens, conforme nos indicaram processos de descoberta na pesquisa –, que se manifeste também pela e a respeito da dimensão expressiva do cinema. É possível que esse saber seja anti-racista e anti-classista ao afirmar um manuseio da imagem e ao fazer elaborações diante da imagem. O artigo é uma síntese reflexiva em torno de um experimento empírico com adolescentes em medida de liberdade assistida e de prestação de serviço à comunidade no sistema socioeducativo em Belo Horizonte, realizado num período de três meses, no ano de 2018. Além desta breve

1. A adolescente ou o adolescente entre 12 e 18 anos que comete o que a lei denomina “ato infracional” e é apreendido acaba conduzido para o sistema socioeducativo. As medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente são as seguintes: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. De acordo com o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Lei n. 12.594), essas medidas têm como objetivo 1) a responsabilização social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; 2) a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e 3) a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei. A formulação desses objetivos, sua eficiência em alguns casos e sua ineficiência em outros são problemáticos, mas não examinaremos isso neste artigo.

introdução, ele se compõe de três seções: na primeira, discutimos brevemente as interfaces entre cinema e educação bem como educação e cinema; na segunda, buscamos caracterizar conceitualmente o que é um *saber da experiência*, priorizado nas interações de ensino-aprendizagem nos processos moventes desta pesquisa; por fim, na terceira seção, apresentamos um recorte empírico dos conhecimentos construídos com os adolescentes em torno da visionagem de um conjunto de documentários.

1. Cinema-Educação-Cinema

Há um cruzamento entre cinema e educação que incide sobre a sensibilidade própria à experiência fílmica e ao fazer cinema, que trazem de benéfico o que Fresquet (2013) afirma: “A tela de cinema (ou o visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio” (Fresquet, 2013: 19). Haveria aqui uma espécie de revisão de si, do outro e da exterioridade a partir de novos olhares e escutas, estando a linguagem do cinema, como conjunto de conhecimentos, destinada a fortalecer aquele que o experimenta.

Sem se distanciar de Fresquet, é Migliorin quem escreve que “O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. É um posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas.” (2010: 106). A proposta apresentada pelo autor é reposicionar o sujeito pelo cinema para que ele possa fruir novas frequências diante do mundo e das situações que lhe surgem com ênfase em seu aparato sensível, que será perturbado e florescerá com os exercícios cinematográficos educativos.²

Teixeira e Ramos (2010), também rejeitando o mero uso didático e instrumentalizado do cinema, veem no cinema como arte uma potente via para a sensibilização dos sujeitos no sentido do vivenciar um mundo rico em ritmos, sons, luzes e sombras. Veem o cinema como agente que impulsiona a experiência estética. Diferente da atitude de Fresquet e Migliorin, as autoras, no artigo

2. Essa proposta prática, elaborada por Migliorin (2010), provocaria uma crise, cuja “resolução” deveria ser inventada com as livres equações estéticas e éticas realizadas por alunos e alunas a cada opção de construção cinematográfica adotada. Deve ser destacado o projeto Cartas ao Mundão, parte de outro projeto de Migliorin chamado Inventar com a Diferença, que promove ações pedagógicas de cinema junto a escolas públicas, periferias, comunidades indígenas e comunidades rurais distribuídas em diversos Estados brasileiros. O Inventar com a Diferença propõe oficinas de cinema, debates, cineclubes, formação de professores/professoras e alunos/alunas para o fortalecimento da educação em Direitos Humanos, com ênfase no combate a racismo, machismo, homofobia etc. O Cartas ao Mundão, parte do Inventar, interessa-nos em especial porque tem um trabalho desenvolvido em seis centros socioeducativos de Pernambuco.

Os professores e o cinema na companhia de Bergala, põem sobre os educadores a ênfase de suas ideias, inspirando-se nas sugestões de Bergala para o cinema na escola. Mais ainda, o ponto de vista dos professores brasileiros é assumido e filtra todas as contribuições do autor francês. Ao seu lado, Teixeira e Ramos (2010) chamam atenção para os obstáculos que se colocam em torno da prática docente voltada para o cinema, muito além da operacionalização necessária para a presença, circulação e discussão dos filmes nas escolas. Há atenção para a reflexão sem o desligamento do aspecto operacional. Em sintonia com as ideias de Bergala, as autoras não se privam, porém, de fazer ressalvas necessárias diante do trabalho do autor, afirmando que é importante não fazer “transposições mecânicas de uma realidade a outra, da França para o Brasil, por exemplo” (Teixeira & Ramos, 2010: 20) e avaliam o impacto das tarefas “cine-educativas” no mundo escolar brasileiro.

Os três estudos citados, ao rejeitarem a instrumentalização do cinema e combaterem o conteudismo no uso dessa linguagem na educação, inspiram-se nos trabalhos de Bergala (2008). As atividades criativas de “eleger”, “dispor” e “atacar”, propostas pelo autor em *Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, condensam suas noções de base, pois sublinham movimentos éticos que são atravessados por concepções de mundo e de atuação nesse mundo (Bergala, 2008: 135). As três categorias especificadas, que correspondem a colocar em diálogo decisões dramatúrgicas, espaciais, plásticas e rítmicas, dizem diretamente do mundo que se apanha e ao mesmo tempo se deixa escapar, do mundo que se vê e que se deseja.

Ao lado dessas pesquisas, que se colocam na interface entre cinema e educação, é importante atentar para os princípios pedagógicos presentes nas reflexões-ações de Paulo Freire e Jacques Rancière. O tipo de pedagogia pretendida na pesquisa da qual resulta o presente artigo diz menos respeito àquilo que Paulo Freire chamou de lógica bancária e que Joseph Jacotot (cujo pensamento e formas pedagógicas são objeto de reflexão por Jacques Rancière) chama de escola dos desiguais (fundada no princípio da igualdade e reprodutora das desigualdades, a começar pela desigualdade entre o mestre que sabe e o aluno que ignora). Inspirado no saber dialógico com as audiências e no saber auto-instrutivo do mestre ignorante, norteamos a conformação de “oficina saberes de cinema”, no afã de criar espaços seguros de expressão para os jovens. De modo mais específico, referimo-nos à presença da expressividade dos corpos negros sobre imagem e fazendo imagem, acontecendo por meio do *saber da experiência* imagética dos jovens, detentores eles próprios de corpos negros. Há filmes que nada dizem para públicos especializados – ou lhes dizem sob a forma do signo do desconhecido –, sendo mais dignos de ataques do que

de prestígio, mas que encharcam de questões as vivências desses adolescentes, porque se conectam com seus saberes e suas trajetórias.

Os estudos que se dedicam à relação entre cinema e o sensível na adolescência têm como espaço de maior atuação o ambiente escolar e comunidades que enfrentam dificuldades, como atestam as produções de Fresquet (2013), Migliorin (2015) e Teixeira e Ramos (2010). Apesar de algumas experiências em presídios e hospitais, como as realizadas por iniciativa de Migliorin (2015) e de Fresquet (2013), a ênfase sempre está no cinema dentro da escola, disso decorrendo todo o arsenal prático e teórico. Este artigo tem o afã de buscar colaborar com outras bases para os projetos pedagógicos no contexto socioeducativo.

Dentro do campo que se tornou conhecido como “cinema e educação” ou “cinema-educação”, é ainda difícil precisar campos internos autônomos, como seria o de um campo que se pudesse chamar de documentário-educação. Ao que tudo indica, os autores que apontamos aqui não se detiveram no documentário enquanto modo específico de vínculo entre a prática educativa, as expressividades cinematográficas e o mundo histórico como ponto de partida ou de ancoragem. Não se ocuparam de como pensar especificamente esse modo na relação com o ensino, diferenciando-o de uma então presumida “ficção-educação”. Tratadas indiscriminadamente sob esse ponto de vista, ambas as formas de fazer cinema foram compreendidas como um mesmo bloco, cujo ponto em comum seria a educação com a imagem cinematográfica.

É necessário, para tratar das práticas de ensino no contexto socioeducativo, compreender que os socioeducandos são detentores de saber e que esse saber é tão legítimo e relevante quanto os saberes que eles não detêm e de que se julga carecerem. É um saber incrustado no corpo dos adolescentes, mas que precisa ser acessado. É a partir da conjugação entre esses saberes e os saberes da academia que queremos pensar o ensino do documentário.

2. Saber da experiência: sensibilidade teórico-metodológica de aliança intermundos

Vocabulário, entonação, gestos, expressão facial, arte na pele, vestuário, acessórios: tudo carrega inteligência. Mas o saber pode não chegar se não houver aparato, ainda que vazado, para ele. Seu aparato pode ser o ar, o bairro, a rua, a calçada. Possivelmente, o saber se cria junto com o aparato que o possibilita. Nesse sentido, fazer de um auditório (espaço cinematográfico improvisado), de uma arena, de um centro cultural, da nossa mediação e dos protocolos da pesquisa o aparato desse saber já é fazer a violência da tradução, da seleção, da interpretação, da valoração. Um *saber da experiência* é dis-

forme e formatá-lo academicamente é fazê-lo falar uma língua que ele mesmo parece não possuir. Foucault, na dimensão do discurso, atesta afirmação afim:

Um princípio de *especificidade*: não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso (1996: 53).

Existe um agravante. Com Foucault, a referência pode ser um discurso sobre o mundo dos discursos, portanto minimamente existentes como tais. No caso deste estudo, as coisas do mundo, no momento em que se tornam “discursáveis”, tornam-se também outra coisa, algo novo e diferente de como se apresentava originalmente. Uma metamorfose separa *discurso* de *saber da experiência*, que, em si e como fonte fundamental, é completo.

O *saber da experiência* não é uma obra. É um proceder para proceder. É mais infinitivo e gerúndio. Está sendo feito e criado por nós assim como feito e co-criado pelos jovens que encontramos no socioeducativo. As colaborações deles sobre/ com/ através de imagens integram esse saber ao se tornarem formulação teórica e atuação prática que volta para eles e outros socioeducandos como ensino criticizador, como dizia Freire. É o resultado das capacidades dos corpos dos adolescentes em prol deles mesmos enquanto classe política narrativa, é um saber que pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade do socioeducando por parte da sociedade, antes, durante e depois das malhas das decisões judiciais.

É da *experiência* esse saber, mas qual delas? Especialmente, a do corpo negro, que é imagem na tela e imagem matéria-prima, que se apresenta de maneira nua aos olhos livres. Saber que faz a compreensão sobre racismo concreto e o racismo da imagem se ampliarem, assim como sobre o classismo concreto e o classismo da imagem, impondo sua vivacidade na re-união entre interior e exterior nietzschianos – vamos destacar mais adiante –, possivelmente entre coisa e coisa duplicada na letra, na tela, nas dimensões espaciais da expressão-extensão. Saber que não se limita a tematizar, saber que não separa forma e conteúdo, pois a imbricação é total. Saber de um poderoso e corroído corpo: “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (Freire, 2013: 21).

Haveria, na atitude intelectual diante de Ottobah Cugoano, ex-escravo e filósofo africano abolicionista, uma desconsideração ou omissão de seu saber assim como há com relação a adolescentes “incluídos” na criminalidade. Bon-

día tem um texto conhecido, simples e bonito que pode entrar por um caminho convergente com esse. Ele nos diz que o *saber da experiência* é

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (...) O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (2002: 26-27).

As palavras do educador dão envergadura à perspectiva que desenvolvemos com os jovens ao serem justas na caracterização desse outro saber, vigoroso e complexo – porque bastante permeável e ansioso para ser integral, assim nos parece. Embora seja chamado aqui de não científico, podemos com ele gerar crias olhando para um ponto imaginário enquanto nos movemos guiados pelas pausas silenciosas e pelos falatórios, capazes de absorver esse jeito desenquadrado de mover-se pelo mundo. Propomos, assim, o seguinte *passinho*:³ conjugar, em um movimento pedagógico, o valor daquilo que acontece no/ao/pelo indivíduo (adolescente) e que o encarna com o pensamento sobre as imagens que o incitam.

Criticando David Strauss, Nietzsche o destaca como excessivamente moderado e tolerante casual, enquanto se lembra do estilo da conversa erudita, em que, ao faltarem palavras especializadas, sobram cansaço e uma experiência de vida desconexa. Diz ainda que o pensador “nos apavora pela falta de toda experiência efetiva, de toda penetração original no homem” (1873-1876: 270). Cremos verdadeiramente que o saber de que falamos e que aprendemos a aprender⁴ junto aos adolescentes é dessa ordem, a de uma penetração. Ser e deixar ser penetrado diz de algo que se tornou frágil e forte no momento em que foi penetrado. Perfurados, invadidos, surpreendidos incredivelmente nas próprias entranhas, muitas vezes, quase que diariamente: polícia aliada da Injustiça, Violência aliada da “lei”, Abandono como regra – fatos declarados mais de uma vez pelos socioeducandos que participaram desta pesquisa. Penetração da própria realidade, como daquela nas colônias, descrita por Mbembe:

zonas em que guerra e desordem, figuras internas e externas da política, ficam lado a lado ou se alternam. Como tal, as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensos – a

3. Um dos estilos de dança que é praticado por jovens de periferia. Há uma cena em *Vizinhança do Tigre* (2014), de Affonso Uchoa, que mostra dois garotos fazendo a dança: “Solta a batida! Olha o passinho!!!”, anima o cantor.

4. Como está dito no *Manifesto 11*, do Corisco, Coletivo de Estudos, Pesquisas Etnográficas e Ação Comunicacional em Contextos de Risco da UFMG.

zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da 'civilização' (2018: 34-35).

Não é difícil constatar que os saberes desses jovens vêm gerados em contato direto com as condições em que eles se encontram, pelas condições materiais e históricas que moldam a vida e que produzem as suas existências, como diz o pensamento feminista negro apresentado por Hill Collins (2016: 101).

Há um trecho escrito por Nietzsche que assinala bem o que é o saber para o homem moderno, dividido entre um interior e um exterior doentes porque não se conectam mais com um saber vivo de uma cultura efetiva, pois ruma separado de quem o inspirava:

O homem moderno acaba por arrastar consigo, por toda parte, uma quantidade descomunal de indigestas pedras de saber, que ainda, ocasionalmente, roncam na barriga, como se diz no conto. Com esses roncões denuncia-se a propriedade mais própria desse homem moderno: a notável oposição entre um interior, a que não corresponde nenhum exterior, e um exterior, a que não corresponde nenhum interior, oposição que muitos povos antigos não conhecem. *O saber, que é absorvido em desmedida sem fome, e mesmo contra a necessidade, já não atua mais como motivo transformador; que impele para fora, e permanece escondido em um certo mundo interior caótico* [grifo nosso], que esse homem moderno, com curioso orgulho, designa como a 'interioridade' que lhe é própria. É certo que se diz, então, que se tem o conteúdo e que falta somente a forma; mas, em todo vivente, esta é uma oposição completamente indevida. Nossa cultura moderna, por isso mesmo, não é nada de vivo, porque, sem aquela oposição, absolutamente não pode ser concebida, isto é: não é de modo algum uma cultura efetiva, mas apenas uma espécie de saber em torno da cultura (1873-1876: 278).

O saber que pode ser gerado pelos adolescentes no processo de ensino não reconhece interior nem exterior, forma nem conteúdo, é uma "cultura efetiva" e, ao contrário do que diz a crítica de Nietzsche, é absorvido *com* fome (direitos básicos atendidos) e *a favor* da necessidade, portanto um saber em conformidade com uma alta potencialidade do saber humano.

Esse é sobretudo um saber feito a muitas mãos e corpos, que não busca, em sua concepção pedagógica, a conquista de ninguém, pois isso seria a adaptação ao real tão almejada pela dominação, nos termos de Freire (2013: 51). O homem deve transformar a realidade *com* outros homens, não deve transformar outros homens, pois assim atuará como dominador, caindo na doutrinação, que quer adaptá-los a uma realidade que deve permanecer intocada (*idem*). A busca pela transformação se dá na escuta para a ação, com as pessoas, no que vemos uma aproximação da procura deste estudo com o "conteúdo programático" do educador brasileiro. Embora esta pesquisa parta, parcialmente, de um plano pré-concebido, há pleno abrigo às contribuições dos adolescentes nesse

roteiro. *O saber da experiência* se confunde, assim, com a noção de “conteúdo programático” de Freire: “não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (*idem*), escreve Freire impulsionado por uma declaração de Mao Tsé-Tung em uma conversa com Andre Malraux no livro *Anti-memoires*. É a construção de um equilíbrio o que pede para ser inspiração.

Há muitas criações e cocriações possíveis de saberes junto a adolescentes socioeducandos, adolescentes egressos, adolescentes em situação de vulnerabilidade social, adolescentes não categorizados. Há os saberes que podem não ser respaldados pela lei; há os que, por natureza, são anti-lei; há os que podem ir contra os nossos; há os que invalidam ou inviabilizam a pesquisa por si só, os não institucionalizáveis e não protocoláveis; há os saberes escorregadios, pelo contexto político da atualidade; há os que não se manifestam de nenhuma maneira, mas atuam nos bastidores e gerem fazeres:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (Foucault, 1996: 17).

Existe uma grande responsabilidade em atribuir valor a algo, que, com aval da sapiência acadêmica crítica, constituirá “saber”, no mesmo momento em que outras possibilidades de saber serão descartadas, a curto, médio ou longo prazo. Esse *saber da experiência*, contudo, estará dentro da arena estética e política e tentará situar ainda mais os jovens de periferia na dimensão da vida, da alegria, do respeito, da criticidade, da sensibilidade e da inteligência, podendo impulsioná-los fora da sua correspondência com versões políticas condenatórias.

3. Saber da experiência via co-criação: entre o pedagógico e o etnográfico

Embora com o caminho já projetado, a dinâmica das atividades cinematográficas realizadas em 2018 no Centro Cultural Venda Nova, na cidade de Belo Horizonte, recebeu um novo dia para uma prática possivelmente oposta à sala escura: futebol. Essa inclusão teve em vista dois aspectos importantes que seriam favorecidos por esse esporte: 1) a aproximação entre pesquisador Júlio e participantes; e 2) a geração de conversas, contatos e atitudes menos protocolares. As ações tomaram então a forma de ciclos de quatro dias. Ao final

do quarto dia, um novo ciclo começava. No primeiro dia, prática do futebol (aos poucos, esse dia recebeu atividades com uso de câmera). No segundo dia, exibição de um filme sugerido pelos adolescentes. No terceiro dia, exibição de um filme sugerido pela pesquisa. No quarto dia, remontagem coletiva de alguns dos materiais assistidos (aos poucos, esse dia foi transformando-se em aula de cinema). Todos os encontros foram sucedidos por um momento de roda de conversa, seguida, em algumas ocasiões, de escuta individual e produção escrita.

Tentamos, inicialmente, trabalhar com 15 adolescentes que estavam cumprindo medidas de prestação de serviço à comunidade (PSC) ou liberdade assistida (LA), ambos em meio aberto. O Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS-VN) e as analistas de políticas públicas convidaram, no atendimento, os jovens para participar da atividade, que foi, em seu novo formato, nomeada “oficina saberes de cinema”. O trabalho de campo quase tomava, por empréstimo e por se obrigar a cair nas malhas da institucionalidade, o corpo de uma medida socioeducativa. Dos adolescentes chamados, compareceram onze, sendo oito mais presentes, número que, segundo as profissionais analistas, era muito bom. Dos onze, alguns foram apenas um dia: S. não pôde continuar por conta do horário na escola; L. G. compareceu nos primeiros dias, mas deixou de participar. Oito adolescentes continuaram a ir, ainda que a frequência não tenha sido tão alta. A., D. C., D. G., G., C., L., R. e L. N. se alternaram nas presenças nos dias de encontro.

Na visão mais geral de todo o desenrolar da atividade, o primeiro dia dos ciclos, destinado a uma roda de conversa seguida de futebol, tornou-se também um momento que acolhia as sugestões de filmes para o segundo dia, rerepresentava os princípios da pesquisa e da atividade, esclarecia sobre o andamento das formulações sobre o problema de pesquisa e convocava os adolescentes a participarem com suas elaborações, na forma em que viessem. Aqui, daremos maior atenção aos dias dos filmes, deixando a abordagem do futebol para outro momento, embora eles não se desconectem.

Os filmes sugeridos pela pesquisa para os encontros foram reunidos em dois grupos: a um deles, para efeitos didáticos, demos o título de “incitações do tema”, no qual estiveram os documentários de longa-metragem *Juízo* (2007), de Maria Augusta Ramos e *Pássaro preto* (2016), de Maria Pereira, e os documentários de curta-metragem *A mão e a luva* (2010), de Roberto Orazi, *Rap, o canto da Ceilândia* (2005), de Adirley Queirós, e *Filme-carta de Recife para Aracaju* (2014), de Estudantes da Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia. No segundo grupo, que recebeu o nome de “incitações da forma”, estiveram o longa-metragem de ficção *A vizinhança do*

tigre (2014), de Affonso Uchoa, o documentário *Sábado à noite* (2007), de Ivo Lopes Araújo, o curta de ficção *Fantasma* (2010), de André Novais Oliveira, os documentários de curta-metragem *Da janela do meu quarto* (2004), de Cao Guimarães, *A chave dos pregões* (2015), de Pablo Nóbrega, e *Filme de rua* (2017), de Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro e Guilherme Fernandes. De maneira indisciplinada e intuitiva, fruto também de conhecimento cinematográfico progressivo e continuado em Venda Nova, não resistimos à tentação de acrescentar, com a ação em andamento, os filmes *O clube dos cinco* (1985), de John Hughes, *O fim* (1991), de Artavazd Peleshian, e *Fantasma* (2015), de Jovens Freqüentadores do CAPUT – Centro de Atendimento e Proteção a Jovens Usuários de Tóxicos. Os filmes sugeridos pelos adolescentes foram todos exibidos, sem restrição: *Mac e Devin vão para a escola* (2012), de Dylan C. Brown, *Ônibus 174* (2002), de José Padilha, *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meireles e Kátia Lund, *Cidade dos Homens* (2007), de Paulo Morelli, e *Operação Valquíria* (2008), de Bryan Singer.

3.1. As dificuldades de chegada

Ele é um bonitão, as sobrancelhas precisamente falhadas, uma delas com um *piercing* verde nada discreto. Desenhos elaborados no curto pelo das têmporas combinam com um finíssimo e bem cuidado bigodinho, que se alinha a um alargador branco pendurado na orelha esquerda. Alto, agitado, emenda uma frase na outra e tem olhos castanhos claros muito chamativos. Sempre contente e disposto a rebater as coisas que são ditas, quase sempre um pouco bravo, se em público. A parte da conversa que presenciei tratava da sua venda recente de um peixe (cocaína) a um usuário, que, como D. C. tentava imitar, esfregara o queixo com as duas mãos depois de cheirar, demonstrando ter aprovado a qualidade do material. Os que estavam no time de fora escutavam. D. C. tem respostas aparentemente seguras e não negociáveis para várias questões: talvez, essa definição fosse dada por ele a nós, pesquisadores; talvez, também, ele diga coisas que todos queiram dizer. Nesse ponto, nossa atuação em campo hesita entre pesquisar e socioeducar, se as duas ações forem lidas como divergentes. Pesquisa enquanto escuta, estudo e investigação pode ser simultaneamente socioeducação? A resposta, se se quer amparada pela lei, depende da liberdade e do empenho que existem para a construção do Projeto Pedagógico, que deve ordenar a gestão e a ação do atendimento socioeducativo.⁵ A curto prazo, a resposta deve ser positiva, pois esta conciliação foi se mostrando como a única alternativa possível. O desafio de fazer um tra-

5. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (p. 47).

balho de campo que só está existindo em formato de aula ou oficina e dentro do sistema socioeducativo é compreender a fundo a tarefa da socioeducação, reelaborá-la para executá-la da maneira mais adequada e ativar os *saberes da experiência* sem que essas duas tarefas se anulem.

Conviver com os adolescentes apenas dentro de um cumprimento de medida nos conduziu ao aprofundamento da compreensão das leis e das diretrizes pedagógicas do SINASE. Esse movimento, ao mesmo tempo em que nos aproximou do trabalho desenvolvido pelo CREAS – VN e das analistas de políticas públicas, distanciou-nos da realidade vivida por esses adolescentes. A impressão que temos é a de que, num espectro social, estamos mais próximos do círculo de um advogado de acusação do que o de um amigo ou conhecido. Era tudo o que não queríamos. Onde está, afinal, e como conhecer as peculiaridades dessa experiência juvenil sem o grosseiro filtro institucional, jurídico e pedagógico? Os *saberes da experiência* vão sobreviver a essa camada tão espessa? Esses mesmos impasses se davam diante dos filmes.

3.2. O filme “na relação de falar com nós” (D. C.)

Durante a experiência fílmica, houve indiferença, deboche, irritação, desagrado, alegria, satisfação e envolvimento. A impossibilidade de reter a aparição dessas mais variadas e legítimas dimensões do espectador não nos impediram de realizar um exercício de sistematização. Os pensamentos que se seguem são um esforço preliminar não só de sistematizar a visionagem dos filmes, como a atividade de uma maneira geral, tendo enquanto orientação a construção de um *saber da experiência* como conduta de ensino. Nesse sentido, este é um texto em construção que aproxima diários de campo de análise fílmica, alternando-se entre os dois terrenos. Se a passagem pelos filmes é breve e pontual, é porque o olhar sobre eles vem modelado pelo que nasceu nas sessões e nos demais momentos dos encontros. Sempre que a coleta de dados nos permitiu, as formulações sobre os filmes foram mais a partir dos encontros do que da materialidade sonora e visual presente, embora essa sempre estivesse no horizonte:

Pesquisa: Às vezes quando eu mostro um filme pra você, você não acha interessante a forma, né?

D. C.: É, a forma de expressar dele. É meio paia, mas agora se fosse tipo assim narrado ou tipo assim chamativo.

Pesquisa: Qual filme? Igual a esse aqui (Ônibus 174)?

D. C.: Igual tipo é, tipo uns assim, tendeu? Tipo assim, não questão do episódio ou da forma como é. Tipo assim, ele for mais tipo formal, tendeu, pra nós, assim, mais visto, aí é mais doido. Você vai ver se os cara não vai... (inaudível).

Pesquisa: Mais atraente você falou (em outro momento).

D. C.: É, mais atraente tipo assim, pode ser até um de dança de rua, mas se for tipo assim na relação de falar com nós é doido o filme, entendeu? Tipo um filme explicado, agora...

D. C. é questionado sobre a forma do filme e nos apresenta um pensamento que não separa forma de conteúdo, já que um filme atraente – categoria ampla que contudo sugere uma aprovação e um interesse – , teria a característica ser *na relação de falar com eles*. Aí o filme é *doido*. Nesta seção do artigo, movemo-nos por entre os filmes, a experiência cinematográfica, as falas e, por último, por algumas imagens produzidas pelos adolescentes. Nesse nosso deslocamento, somos inspirados pela afirmação de D. C.: *na relação de falar com nós*, que colhe imediato respeito dos filmes em que pode ser reconhecida uma tomada de iniciativa, uma clara demonstração de interesse, uma face, um aprendizado, um acento. Evocando atitude e concessão, D. C. vai radicalmente contra a endogenia fílmica.

O curta *A chave dos pregões* (2015), de Paulo Nóbrega, foi elogiado pela turma na roda de conversa e também por R. e A. nas escutas individuais, algo que nos surpreendeu bastante. Durante a projeção, silêncio total para o filme. Mesmo o atípico trabalho sonoro e os planos mais lentos sem diálogo não provocaram rejeição. Na nossa visão prévia, o precioso trabalho que construiu a paisagem sonora do filme, sobretudo, poderia provocar um descolamento antes de um chamado, ainda que em estranhamento. Por vezes perturbador, o som do filme instaurou atmosferas que não encontram definições confortáveis assim como não configuram nitidamente os contornos dos ânimos que evoca. Os longos planos são ocupados por pessoas da periferia em seus caminhos durante a jornada do trabalho. Há rostos com traços bem marcados na pele corada. Há simplicidade no vestir e no vender, gestos e vozes eloquentes que não são alheios aos adolescentes. Inscritos na imagem, esses elementos, assim como os vendedores acompanhados pelo filme, são deles vizinhos de parede, de força e de capacidade.

O protagonismo que o filme oferece aos vendedores na execução de sua tarefa mais elementar, no cantar do seu negócio que se espalha pelo espaço urbano recifense, reparte pela imagem com os adolescentes um mesmo segmento vivenciado de cidade e de enfrentamento. Existe uma espécie de comunhão que tem o corpo e o som dessas pessoas como ponto de encontro com os adolescentes e que é favorecida pelo documentário. Nesses planos e diante dos garotos, sua duração não dói, como aparentemente ocorreu com *O fim* (1992), de Artavadz Peleshian, e *Sábado à noite* (2007), de Ivo Lopes Araújo, mas inspira confiança e vincula:

Pesquisa: Te chamou atenção alguma coisa do ritmo dele?

A.: Ah, muito sofrido.

Pesquisa: Mas isso te incomodou?

A.: Não. Por causa que é a vida.

Embora houvesse o reconhecimento, por parte de A., de que o ritmo apresentado era “sofrido”, no uso dessa palavra mora uma compreensão que ajustava o arrastar do filme às condições de vida das pessoas na imagem. A. deixa-se tocar pelo relativo experimentalismo do filme em nome das dificuldades enfrentadas por cada um dos personagens, associando esses dois aspectos:

Pesquisa: Você acha que o ritmo do filme é como o trabalho daquelas pessoas ou não?

A.: Exatamente. Não estudou, não teve estrutura, aí é isso mesmo. Tem que sobreviver de alguma forma. Você acha que quem tá vendendo droga lá eles tá vendendo porque eles quer? Alguns sim, outros não. Outros é porque é falta de escolha. Ele tem um filho, ele tem que dar leite para o filho dele. Se não tem emprego, o cara vai caçar o quê? Roubar, traficar.

O filme de Paulo Nóbrega e as falas dos socioeducandos lembram que cada um dos adolescentes não é infrator. É amante, joga bola, gosta de refrigerante, fez algum delito, frequenta ou frequentou a escola, ouve Snoop Dogg, tem o nome da mãe tatuado no braço, já trabalhou ou trabalha duro, gosta de azul. Há interesse no canto de dois dos trabalhadores mais simples por ruas da cidade e há cumplicidade nessa experiência. R., na escuta individual, afirmou que esse tinha sido o filme mais legal do dia, em que foram exibidos também *Rap, o canto da Ceilândia* (2005), de Adirley Queirós, *A mão e a luva* (2013), de Roberto Orazi e o já citado *O fim* (1992), de Artavadz Peleshian. Na ocasião, o jovem preferiu as imagens dos trabalhadores:

Dos quatro, o mais legalzim foi o do vendedor. Eles trabalhando e tudo... Eles fazendo o que pode, né, pra ganhar um dinheiro, cuidar da família. Aqui acontece muito isso também, os caras vendendo picolé aí na rua. Se for olhar, é difícil o cara tá ganhando dinheiro. Conheço muita gente que vende picolé lá perto de casa, anda pra um tanto de lugar. Chega e não vende muito... trabalhadores. Lutando pra conseguir o pouco. (R.)

Não houve, na declaração de R. ou durante a roda de conversa com os outros dentro dessa sessão, referência direta voluntária a um aspecto propriamente fílmico. As perguntas é que sempre puxavam essa exclusividade. Contudo, a “suavidade” – como eles mesmos dizem – com que aquela construção cinematográfica se apresentou foi tentadora. O mesmo “não acontece nada” e a mesma “falta de sentido” referidos por eles para definir *O fim* poderiam ser também cobrados aqui, mas não foram absolutamente. Orgânico com eles, porque uma espécie de *forma interessada, na relação de falar com nós*, o curta foi “suave”.

Seguindo a trilha do filme desafiador por seus aspectos formais, *Da janela do meu quarto* (2004), de Cao Guimarães, é uma obra que apresenta duas crianças se divertindo numa luta na chuva, em cima de uma lama macia. De lá da janela, Cao Guimarães pegou sua câmera e flagrou esse jogo de briga. Há um cuidado sutil e preciso na reelaboração do som ambiente para pluralizar os sentidos que passam a cobrir as ações dos corpos que combatem. A aposta da pesquisa nesse filme veio da crucial participação do som e do evento, particularmente comunicado na sua banalidade originária. A chuva de som plástico se engendra aos gestos e favorece a fruição da obra. Esse aspecto nos levou a crer que colocar esse filme em contato com esses adolescentes geraria pequenas faúlhas de inquietude no que diz respeito aos recursos formais, ainda que esses pudessem não se destacar, como categoria, da já diluída superfície narrativa e informacional oferecida pelo curta. Estando distante do simples ato de ver o desenrolar de um evento, a aparelhagem criativa do cinema é aqui bastante vigorosa, explícita e definidora do que é filmado, entregando-se ao desfrute do espectador. Também e não menos importante, é uma luta sem violência. Uma batalha que não lida com inimigos, vitória ou derrota.

Quando exibimos esse curta, pedimos aos jovens que fizessem uma produção textual livre, e a visão sobre o material não foi homogênea. Dos cinco escritos, dois chamaram a atenção para a falta de palavras no filme, e um o avaliou como “mais ou menos paia”. D. C. definiu o filme como “meninos brigando no barro” e concluiu assim: “diversão não importa a ocasião”. A declaração que mais me chamou a atenção, porém, foi a de L. N.: “eu lembrei de quando era pequeno, só não gostei porque não tem som dos personagens”. Por um lado, L. N. sentiu a falta do que diriam uma à outra as crianças no jogo. Enquanto brincavam, o que diziam ou que som exprimiam? Nesse saber corporal, todos os aspectos da performance do brincar de briga também se dariam no plano dos sons emitidos, sejam eles falas, risadas, grunhidos. Por outro lado, entendemos que, por sua formação prática em imagens narrativas das esferas midiáticas, L. N. poderia estar na busca de pacotes visuais e sonoros reconhecíveis e arranjados didaticamente. Quando observado de perto, o filme não é inteiramente livre dessa rede de conexões, mas ao mesmo tempo sobrevive muito bem sem ela. L. N., em particular, foi atendido pelo filme, embora tenha sentido falta das falas dos personagens. Estranho, para ele, não foi assistir a um filme sem história, já que algo importante estava presente lá. Estranho não foi escrever que “não acontece nada”: algo de muito pouco e ao mesmo tempo do seu interesse estava presente o tempo todo tornando um algo digno de ser filmado e visto. Filme e L. N. foram parar em outro lugar, lá atrás quando ele era uma criança.

Com *Filme de rua* (2017), de Zi Reis, Paula Kimo, Ed Marte, Joanna Ladeira, Daniel Carneiro e Guilherme Fernandes, câmera bamba não deliberada, deriva, fragmentos do cotidiano e desdém por vínculos causais narrativos. Tudo isso também poderia fazer supor uma distância sólida entre esse filme e os adolescentes, todos não iniciados – para usar um termo de Bergala. Seguramente, eles resistiriam às imagens incomuns e suas conexões fugidias, ao seu alto nível de interesse por sujeitos em frente à câmera – tão livres de uma organização rigorosa –, interesse quase caótico ao vagar naqueles pedaços da cidade. Avenida Afonso Pena, aquela grandona... logo ali uma farmácia conhecida. Mas sempre há atuação quando há câmera. Sim, mas os personagens de *Filme de rua* (2017) não são concatenados. Em vez disso, o filme lança de volta para os seus participantes um desejo que partiu deles. A própria ideia de realizar o filme nasceu dos jovens, que a propuseram para os realizadores. Esse gesto de tomar a frente não abandona o filme em nenhum momento.

A câmera afoita do filme é seguida por vezes que flutuam porque jamais se colam a estratos instrutores. Esse empunhar da câmera, seu enquadramento e sua proximidade com a voz de quem a manuseia nos leva a associá-la a uma *câmera subjetiva*, categoria consolidada e popularizada no cardápio de conceitos cinematográficos desde *A Dama do Lago* (1947), de Robert Montgomery. Porém, é "fumódromo" o nome que se dá o jovem que grava: um toque dele para os especialistas – inventamos – para que se evite imprimir aquela categoria-esquema ao seu jeito de filmar, de aproveitar a máquina que filma. Nem *cinematógrafo* nem *diretor de fotografia* nem *cameraman* nem *câmera subjetiva*, nada disso. Fumódromo. A câmera é outra coisa antes de item reconhecido. Está muito mais perto de ser um maravilhoso objeto da curiosidade. O material aderente que reveste seu corpo a transforma em um aparelho bom de agarrar, apertar, tatear. Bom também de escarafunchar, desmontar e bisbilhotar seus segredos. Isso requer jogar para segundo plano a duplicação legível e ordenada da imagem. Como seria incrível entrar no equipamento e conhecer em detalhes como tudo funciona, conhecer o que leva à imitação de um visível tão idêntico e tornado retângulo. A câmera é um brinquedo difícil de crer, e seus recursos, dos máximos aos mínimos, são tantos que mesmo depois de muito usar, ainda é possível descobrir novos. Antes de agir para compor o quadro, para fazer um registro, ela é matéria tecnológica cheia de microdispositivos coordenados para imitar um órgão do ser humano, e esse aspecto mais básico ainda fascina. Em *Filme de rua* (2017), o exame do equipamento é simultaneamente desalinho do quadro, *zoom* que vai e volta e é manejo obediente ao ritmo do ânimo do corpo que a detém, cheio de pouca intimidade ou de intimidade primeira. Todos esses aspectos fazem parte da lida com o novo joguete:

filmar não se separa de descobrir a coisa filmada, mas também e sobretudo a coisa que filma. A excelência técnica não é, nem de longe, o fim; a finalidade é o deleite, que está no campo e no antecampo. O fim está na curiosidade de quem segura a lente e nas canções e brincadeiras que o objeto registra.

Embora tenhamos algumas declarações promissoras – como a de D.C. –, como falar sobre aspectos formais usando as referências dos adolescentes quando elas, enquanto elementos isoláveis para análise, notam pouco esses aspectos e não os citam claramente, embora sejam sentidos e apreciados? Como respaldar, com sobra, afirmações junto aos filmes com palavras dos jovens se os jovens especificam pouco essa dimensão expressiva? Para respaldar as afirmações, recorremos a uma “voz cinematográfica” expressa nos curtos passeios de L., G. e A. registrados por eles na câmera – a princípio, voz sem relação com a voz formulada por Bill Nichols na instância do filme documentário. Essas imagens se constituem como voz porque estamos abrindo aqui a possibilidade de citá-las, referir-nos a elas, tomá-las como uma declaração, como se fossem exercícios-filme. Se é possível esse procedimento com falas e escritos, por que não seria com imagens feitas? Esboçamos, portanto, uma base a partir da qual seja possível nos mover nessa perspectiva, contando com o próprio *Filme de rua* (2017) e com as produções de imagens virgens no Centro Cultural Venda Nova para isso. O que percebemos, quando passamos a câmera para L., G. e A. e depois, ao assistir o que eles filmaram e como filmaram, foi algo que também notamos ao assistir *Filme de rua* (2017). O jeito de agir e falar do sujeito toma conta do corpo da câmera e se distribui para as funções dela. A lida com o aparelho torna-se componente do agir e falar do sujeito, que conversa com outros e atribui sentidos ao mundo quando se faz de narrador. Estar com a câmera não é tanto preparar a magia que vai para um outro tempo, que vai para o enquadramento, que vai para um terceiro olhar que não está ali; não é, portanto, essencialmente organizar um tipo de escrita que será lida por um terceiro. Não é necessariamente e conscientemente estabelecer. Marcar uma condução, um convite, uma provocação e uma organização de uma percepção posterior. É muito mais rodopiar o lápis entre os dedos sem pressa, colocá-lo talvez na boca, riscar com a ponta “errada”, como mexe e inventa L. com sua liberdade. É riscar a própria mão, é separar o grafite da madeira, é quebrar a ponta que escreve só para ouvir o barulho que faz quando se rompe. É andar, falar e zoar carregando um testemunho possível despreziosamente, que registra, ao lado de todos os aspectos registrados, um processo de exploração do mundo, como faz e aprende G. pelo centro cultural. É esse processo que está em todos os lugares, disputando com os outros registrados: o da indecisão e o da descoberta.

Os exercícios com a câmera introduzidos em alguns dias de futebol e a visionagem das gravações realizadas junto aos adolescentes, assim, serviram como repertório para que nós pudéssemos ver as imagens de *Filme de rua* (2017) de outra forma, apoiados nas declarações verbais e nas gravações feitas pelos socioeducandos. Ganhar intimidade com esse exercício produzido pelos adolescentes forneceu outra camada de maturidade ao nosso olhar para que nós pudéssemos mover-nos pedagogicamente e formular ideias para os encontros em sala e sobre o curta. Os três filmes também, por suas escolhas, por suas afirmações, por suas sonoridades, por seu tatear – no caso do último – e por soar tão familiar aos jovens, estariam a fim, estariam *na relação de falar com eles*.

Considerações finais

O *saber da experiência* do corpo torna indefinido o que é um exercício e o que é um filme assim como o que é o filme e o que é a vida, pois é ao enganchar um no outro que ele está operando. É também no que, um lugar de suposto saber chama de não saber – seja no manuseio da câmera, nas capacidades da montagem e em outros recursos expressivos de cinema – que o *saber da experiência* opera. Aos adolescentes não “iniciados” no conhecimento cinematográfico propriamente dito, é corrente a indefinição entre exterior e interior, entre forma e conteúdo, entre dizer e jeito de dizer. Contudo, se presumida na indistinção com o tema, não é imprescindível “inventar” a forma em suas mentes, por meio de iniciações e instruções, para que ela seja notada. Ela é percebida e com ela se dialoga. Ela só não é destacada da superfície que congrega os demais aspectos, como ficou claro nos filmes comentados.

Há, no campo das práticas pedagógicas em geral, um *saber da experiência* que está sendo tomado como um não saber ou como um saber que não importa, porque não formalizado e porque construído em corpos e territórios que, na visão hegemônica e subalternizante, não têm o direito da fala. São os “não-contados” da política de que nos fala Rancière (1996) ou as “vidas que valem menos” na arguta crítica de Achille Mbembe (2018). Se há compatibilidade entre documentários experimentais em que figuram adultos ou adolescentes da periferia e as pessoas de carne e osso que lhes servem de inspiração, se há desfrute e postura criticizadora, se há a possibilidade de recombinação de categorias já compartimentalizadas, se há realização com descoberta, há ensino e aprendizado relativamente simétricos entre academia e adolescentes sob medidas socioeducativas.

A inexperiência desses jovens negros e pobres com a cultura livresca – logo, associada a uma expressão também livresca escrita e falada –, a inexpe-

riência desses jovens com equipamentos técnicos, assim como a inexperiência diante de recursos de expressão e vocabulários cinematográficos expostos na imagem, não podem ser vistas como algo que lhes falta. Dentro do que essa inexperiência faz manifestar, contém, todavia, *saber da experiência*, que se afirma pela parcialidade daquele conjunto de faltas, apontado de fora. O contato genuíno entre cinema – a sala escura cortada pela tela luminosa, a câmera, o filme exibido – e adolescentes é um emaranhado de distâncias e aproximações de classe, raça e fenômenos linguísticos, repleto de desconhecimentos e de faculdades taxadas de não saberes. O ensino e a aprendizagem de documentário com adolescentes dentro do sistema socioeducativo devem prezar pelo saber unitário de seus corpos. Devem cuidar para não fazer de suas fortalezas o lugar da desqualificação, da desaprovação e da ignorância, sob pena de oprimir sua mais autêntica inteligência. Se os adolescentes são vistos como existências da falta, eles também assinalam uma série de faltas nos filmes: falta de palavra, falta de ritmo, falta de “algo que aconteça”. Isso é típico da relação de mundos. A aproximação, o diálogo, a mútua-incitação são os caminhos promissores para afirmações de presenças e potências, em lugar de faltas e preconceitos.

Referências

- Bergala, A. (2008). *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISEFE/UFRJ. Disponível em www.inventarcomadiferenca.org/referencia/a-hipotese-cinema-pequeno-tratado-de-transmissao-do-cinema-dentro-e-fora-da-escola/. Acesso em 05 out 2017.
- Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19): 20-28.
- Collins, P. (2016). Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), Janeiro/abril. Brasília.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. 5a ed, São Paulo: Edições Loyola.
- Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. 1a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Fresquet, A. M. (2013). *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N-1 edições.
- Migliorin, C. (2015). *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. 1 ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Nietzsche, F. (2005). Considerações extemporâneas. In *Nietzsche – Vida e obra* (pp. 269-300). São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda.
- Rancière, J. (1996). *O descentendimento* (trad. Â. Lopes). São Paulo: Editora 34.
- Teixeira, I. & Ramos, A. (2010). Os professores e o cinema na companhia de Bergala. *Revista Contemporânea de Educação*, 5(10), jul/dez.

Pedagogia do cinema no coração do Brasil: o documentário vai à educação básica rural

Gisele Motta Ferreira*

Resumo: Neste artigo relatamos a experiência de uma oficina de audiovisual para crianças realizada a partir da Pedagogia do Cinema. O foco é o processo que gerou o curta-metragem documental *As histórias maravilhosas da Vó Bezinha* (2018), desenvolvido por um grupo de quatro meninas. Os encontros se deram em âmbito escolar, em uma instituição do campo do interior do Brasil, que atende principalmente crianças e jovens assentados pela Reforma Agrária.

Palavras-chave: pedagogia do cinema; educação do campo; documentário; infância; metodologias ativas.

Resumen: En este artículo relatamos la experiencia de un taller audiovisual para niños realizado desde la Pedagogía del Cine. Nos centramos en el proceso que generó el cortometraje documental *As histórias maravilhosas da Vó Bezinha* (2018), desarrollado por un grupo de cuatro chicas. Los encuentros tuvieron lugar en el ámbito escolar, en una institución del interior de Brasil que atiende principalmente a niños y jóvenes en asentamientos rurales resultantes de la Reforma Agraria.

Palabras clave: pedagogía del cine; educación rural; documental; infancia; metodologías activas.

Abstract: In this article we report the experience of an audiovisual workshop for children carried out from the Pedagogy of Cinema. The focus is the process that generated the documentary short film *As histórias maravilhosas da Vó Bezinha* (2018), developed by a group of four girls. The meetings took place at school, in an institution in the countryside of Brazil, which mainly serves children and young people settled by Agrarian Reform.

Keywords: pedagogy of cinema; rural education; documentary; childhood; active methodologies.

Résumé : Dans cet article, nous rapportons l'expérience d'un atelier audiovisuel pour enfants réalisé à partir de la pédagogie du cinéma. L'accent est mis sur le processus qui a engendré le court-métrage documentaire *As histórias maravilhosas da Vó Bezinha* (2018), développé par un groupe de quatre filles. Les réunions ont eu lieu à l'école, dans une institution dans la campagne du Brésil, qui s'occupe principalement d'enfants et de jeunes installés par la réforme agraire.

Mots-clés : pédagogie du cinéma ; éducation rurale ; documentaire ; enfance ; méthodologies actives.

* Doutoranda. Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Comunicação (FAC), Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM). Mestre em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Campus Universitário Darcy Ribeiro – Instituto Central de Ciências Norte. 70 910-900, Brasília, Brasil. E-mail: gisele.motta@outlook.com

Submissão do artigo: 19 de dezembro de 2019. Notificação de aceitação: 29 de janeiro de 2020.

Os assentamentos¹ Sílvia Rodrigues e Esusa, na zona rural de Alto Paraíso de Goiás/Goiás/Brasil, estão situados a cerca de 40 km da zona urbana. Os dois assentamentos e mais o acampamento Dorcelina Folador agregam o público principal do Educandário Humberto de Campos (EHC), na Cidade da Fraternidade (Cifrater). A Cifrater,² por sua vez, é uma comunidade cristã-espírita, fundada nos anos 1960. No final de 2003, a área circunvizinha à Cifrater, pertencente à Organização Social Espírita Cristã (Oscal) foi ocupada por movimentos sociais da Reforma Agrária resultando numa comunidade com cerca de 150 famílias assentadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Hoje, as pessoas desse assentamento são a maioria dos discentes e parte dos docentes do EHC, que conta com turmas da creche ao ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desde 2016, o EHC vem passando por mudanças em seu projeto político pedagógico, na busca por alternativas para uma educação transformadora, a partir de metodologias ativas. Entre essas mudanças está a democratização da educação, permitindo e promovendo o protagonismo da criança e do jovem do campo em sua própria educação. Nessa perspectiva, o conselho gestor da escola foi aberto para membros da comunidade e pais de alunos. Assembleias entre os estudantes buscam garantir sua participação na gestão. A arte-educação, através de investimento da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc) e do Instituto de Pesquisa, Educação e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis (IPEARTES), tornou-se uma realidade para os estudantes do EHC, que podem optar por campos da experiência que mais lhes interessam dentro do campo da arte e da sustentabilidade, as chamadas “Eletivas”, que incluem audiovisual, música, teatro, design e sustentabilidade e turismo. Os “Grupos de Responsabilidade (GRS)” surgem como forma de unir professores, coordenação, comunidade, pais, educandos e funcionários e servem para gerir demandas reais da escola, como manutenção da horta, alimentação mais saudável, gerenciamento do almoxarifado, manutenção da infra-estrutura, produção de eventos, desenvolvimento do turismo na região, etc.

As reformas do EHC partem principalmente da Educação Democrática, da Metodologia de Projetos, da Comunidade Educadora, da Arte-Educação e da Comunicação Não-Violenta para resolução de conflitos. Entende-se que educação democrática e comunidade educadora são conceitos e práticas que se

1. Assentamentos destinados à Reforma Agrária são criados a partir da desapropriação latifúndios improdutivos (no caso, pertencentes à Oscal) e efetivação de posse da terra pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão responsável pela política fundiária no Brasil. No caso de ocupações ainda não regularizadas, são chamadas de acampamentos.

2. Website oficial disponível em: <https://mofra.org.br/cidade-da-fraternidade/>. Acesso em: 20/12/2019.

complementam na criação de ambientes onde os educandos têm autonomia e toda a comunidade é espaço em potencial para gerar processos educativos e pedagógicos. As principais referências teóricas neste processo foram John Dewey, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Marshall Rosenberg e José Pacheco. Não cabe aqui esmiuçar as propostas desses teóricos, mas é importante dizer que elas nortearam as rodas de conversas dos educadores, grupos de estudos e pesquisas individuais e seguiram como base para cada educador desenvolver seus encontros.

Nessa perspectiva, considero que a mediação audiovisual da qual me encarreguei, se sustenta num processo de pesquisa-ação, metodologia na qual o participante é conduzido à produção do próprio conhecimento e se torna o sujeito dessa produção. Neste aspecto essa metodologia se afirma fundamental instrumento que busca superar a separação entre conhecimento e ação, buscando conhecer para atuar. A Pesquisa-ação é um método participativo no qual o pesquisador busca criar novos conhecimentos sobre um tema baseados em contextos práticos e específicos. No livro *Action research for improving practice* (2005), a educadora indiana Valsa Koshy e elabora um esquema da pesquisa-ação que a demonstra como um espiral infinito de três momentos: planejar uma mudança; agir e observar os processos e conseqüências da mudança; refletir sobre os processos e conseqüências da mudança e então recommear o planejamento. Mais objetivamente, a pesquisa-ação se dá no planejar, no agir, no observar e no re-planejar, recommecendo o ciclo. Nessa perspectiva, é importante destacar a liberdade conceitual de cada educador para desenvolver seus trabalhos. Nesse sentido, a Pedagogia do Cinema que eu trazia como bagagem de outras experiências e formações se encontra com uma perspectiva de educação libertária. Como desde o começo, busquei sistematizar as informações obtidas através dos processos de produção dos filmes, considero que o processo que desenvolvi junto com as crianças, uma pesquisa-ação. Nesse sentido, destacam-se dois papéis exercidos pelos adultos, nessa forma de fazer educação que privilegia o lugar do estudante e da infância. Primeiramente, o mediador audiovisual, que tem a relação direta com as crianças, e propõe atividades, acolhe suas ideias e desenvolve o projeto. Em segundo lugar e não menos importante, entra a Coordenação Pedagógica que, além de delinear o Projeto Político Pedagógico da escola, dá apoio ou media propriamente os conflitos, a partir da Comunicação Não-Violenta. Esse papel foi desempenhado no EHC pela coordenadora Beatriz Nogueira, que também contribuía no planejamento das atividades assim como no desenvolvimento dos dispositivos que iam surgindo ao longo do processo, para suprir as demandas dos estudantes.

No EHC, o cinema foi trabalhado com a infância e juventude a partir da Pedagogia do Cinema, uma metodologia desenvolvida pelo cineasta e teórico francês Alain Bergala. A Pedagogia do Cinema propõe a análise fílmica e a produção cinematográfica como instâncias que permitem a construção de um novo olhar sobre os produtos midiáticos que nos rodeiam e também sobre a realidade que nos cerca. Não trata-se de uma valorização do conteúdo midiático como bom ou ruim, mas sim de sua compreensão global. Produzir um filme, por sua vez, parte da valorização da experiência, na qual o professor sai do lugar de quem ensina para experimentar, em comunhão.

Em *A hipótese cinema* (Bergala, 2008), Alain Bergala reflete sobre o processo de implementação do cinema enquanto disciplina nas escolas de nível básico na França que ele coordenou em 2000. Bergala foi convidado pelo Ministro da Educação francês Jack Lang, para liderar essa proposta que buscava os “princípios gerais e generosos” (Bergala, 2008: 26) da pedagogia da arte: “reduzir desigualdades, revelar nas crianças qualidades de intuição e sensibilidade, desenvolver o espírito crítico” (Idem).

A *hipótese* da qual fala o título é a utilizada como princípio nessa política pública, uma hipótese “do encontro com a alteridade” (Bergala, 2008: 29) que prevê

a coragem de distinguir a educação artística do ensino artístico e de afirmar o seguinte: a arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular sob a responsabilidade de um professor especializado e recrutado por concurso, sem ser amputada de uma dimensão essencial. (Idem).

Pensando em termos de apresentação da arte num ambiente altamente institucional, burocrático e hierárquico como é a escola, Bergala parte do princípio de que a arte precisa ser um elemento intrinsecamente perturbador desta instituição. Afirmando que a arte não pode ser compreendida pelo estudante sem a experiência do fazer e sem o contato com o artista, Bergala corrobora a tese de Paulo Freire de que para uma educação libertadora, é preciso abandonar a “concepção bancária da educação” (Freire, 2005: 65) na qual, ao em vez de comunicar-se, o educador faz comunicados, que são recebidos como depósitos pelos educandos, guardados e arquivados. “A arte não deve ser nem a propriedade nem a reserva de mercado de um professor especialista. Tanto para os alunos quanto para os professores, ela deve ser, na escola, uma experiência” (Bergala, 2008: 29). Nesse sentido, enquanto ponto de partida, tem-se que a arte não se ensina, não se aprende, mas se encontra, se experimenta. “Se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo, sem qualquer discurso” (Bergala, 2008: 30).

É preciso destacar, especialmente agora, após a experimentação na realidade que foram esses três meses de oficina de audiovisual com crianças entre 7 e 12 anos, como teoria e prática se complementam e se contradizem. Por hora, é possível concordar com Bergala que afirma que o que mais faz falta nas pedagogias das artes é “um pensamento tático” (Bergala, 2008: 25) que dê conta da tradução dos princípios/conceitos para a prática pedagógica, no “chão da escola”. Por outro lado, é justamente lá, no dia-a-dia escolar, em coletivo, que é possível criar essas estratégias, seja nos processos mais formais de ensino-aprendizagem seja nas propostas de experiências compartilhadas e não hierárquicas.

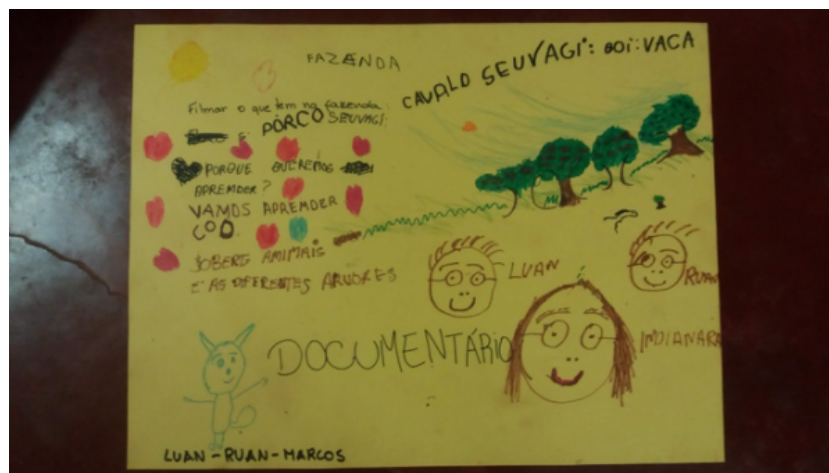
A oficina de audiovisual se deu de forma diferente para cada uma das cinco turmas do ensino fundamental I. Ao longo do tempo, porém, basicamente o mesmo conteúdo foi introduzido, com diferentes dinâmicas, temas e aprofundamento. É importante destacar que foram usados duas dinâmicas guias: a análise e a produção de conteúdo. Assim como indica Bergala (2008), muitas vezes a escola usa o cinema como suporte para exemplificar a discussão de certo tema. Nesses casos, perde-se a instância do cinema enquanto arte, privilegiando-o enquanto texto ideológico ou informativo. A tentativa, nessa experiência, foi apresentar temáticas socialmente importantes (para crianças) através da análise cinematográfica, como conceitua Mariana Penafria (2009). A autora, no artigo *Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s)* dá diretrizes de como analisar um filme. Numa diferenciação entre crítica e análise, a pesquisadora considera que a análise deve dar suporte à crítica, o que frequentemente não acontece em críticas cinematográficas especializadas, que buscam criar um juízo de valor imediato, sem antes interpretarem o filme. Para a autora, o papel da análise é decompor o filme, descrevendo-o para, em seguida, estabelecer novas relações entre os elementos separados, (re)construindo o sentido (Penafria, 2009).

Pareceu importante, antes de partir para a produção de filmes, que as crianças tivessem algumas referências de cinema, especialmente de cinema brasileiro. Nesse sentido, o primeiro encontro foi dedicado a apresentar diferentes linguagens cinematográficas: ficção, documentário, filme experimental e animação. Essa apresentação foi feita com exemplos de curtas-metragens, privilegiando filmes infantis ou feitos por crianças. Os estudantes iam percebendo a diferença entre as narrativas e tentando chegar em uma conceituação a partir das quatro opções estéticas que o mediador havia dado.

Tivemos aulas teóricas e práticas sobre o que é a imagem. Primeiro, uma apresentação dos elementos que constituem a imagem em cartões customizados que os alunos podiam manusear: cor, luz e sombra, enquadramento, ponto

de vista, textura, perspectiva, linhas e formas, simetria, movimento, foco e desfoque. Em uma dinâmica com projeções de fotos, coletivamente fomos pensando o que se destacava em cada imagem. A partir disso, fizemos primeiro saídas fotográficas testando enquadramentos e movimentos. Depois, uma saída cinematográfica, onde a proposta era fazer os *Minutos Lumiere*, um exercício que consiste em filmar um ponto com a câmera estática, durante um minuto com o desafio de criar uma narrativa. Uma aula expositiva de História do Cinema também foi bastante importante. Com recursos audiovisuais, fomos aprendendo sobre como surgiu o cinema, quem foram os Lumière, Alice Guy Blaché e Méliès. Apesar de muitos estudantes acharem a narrativa desse proto-cinema bastante entediante, *A Viagem à Lua* (1902), impactou bastante alguns outros, que iam percebendo as relações com o teatro, com os efeitos especiais e empolgando-se em desvendar a narrativa arrastada. A primeira atividade de escolha de temáticas e formação de grupos foi deixada em suspenso nas primeiras semanas para que pudessemos aprofundar nas questões estéticas, políticas e históricas do que é o Cinema. A partir do momento que já tínhamos assistido vários curta-metragens, compreendido as linguagens, passamos para realmente focar na elaboração dos projetos.

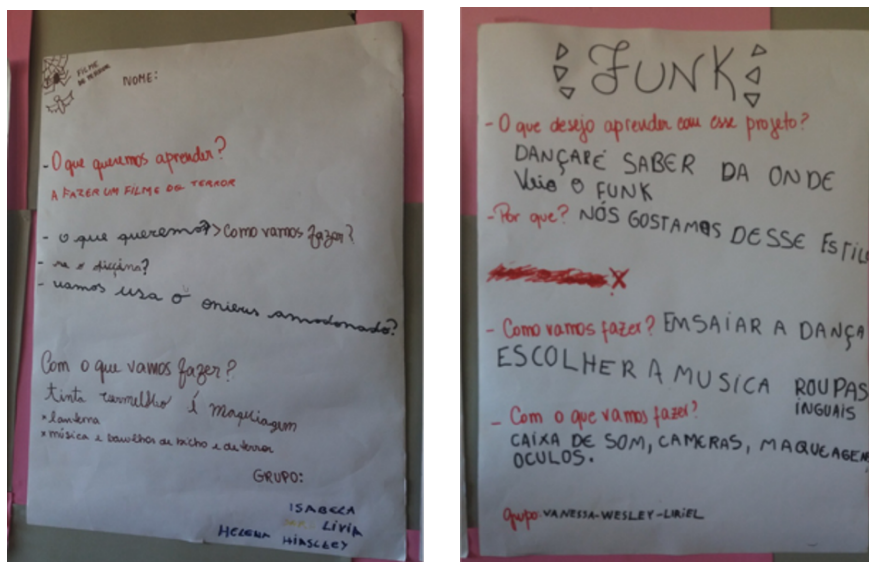
Com cinco turmas, com média de dezesseis estudantes por turma, houve um total de 76 estudantes envolvidos nas oficinas de cinema. A cada turma, os alunos foram pedidos para se dividir em grupos menores – por afinidade pessoal ou por querer trabalhar o mesmo tema ou a mesma linguagem cinematográfica. Essa divisão foi essencial para começar a trabalhar com a Pedagogia de Projetos, especialmente pela diversidade dos temas que surgiram através dos próprios alunos. O primeiro ano do Ensino Fundamental, com crianças entre seis e sete anos, não foi proposto dessa forma, por dificuldades especialmente na comunicação e interação do mediador com as crianças. Nesse caso, o processo foi mais centralizador, com propostas específicas pensadas pelo mediador a cada aula.



Na turma do segundo ano, com crianças entre sete e oito anos, formaram-se 4 grupos: Princesas das Cores; A Cachoeira – que por dificuldades de autorização para saída dos alunos para visita à cachoeira, foi acordado em abordar outro tema, que ficou sendo as obras de arte da escola; um *stop-motion* de uma corrida de zumbis motorizados; um documentário sobre os animais da Cifrater.

No terceiro ano, com crianças entre oito e nove anos, tivemos um projeto documental sobre animais da fazenda; um projeto de *stop-motion* que se desenvolveu a partir da referência de *Toy Story* (1995), e retratou a vida dos brinquedos na brinquedoteca do EHC (um dos lugares mais amados pelas crianças da escola, assim como um dos mais temidos pelas professoras regentes, visto a ansiedade e excitação que os pequenos ficam quando entram no espaço); um *stop-motion* sobre avião; um *stop-motion* sobre animais marinhos perigosos (o cartão de memória com o material gravado foi danificado logo depois da realização por uma criança); e um videoclipe com a temática Princesa das Flores;

No quarto ano, com crianças entre nove e dez anos, quatro projetos: um projeto sobre *funk* (que acabou sendo realizado como vídeo-dança e entrevista “o povo fala”); uma animação *stop-motion* sobre comida do campo, com a elaboração de uma receita de bolo de mandioca; um projeto sobre balé, que não foi finalizado e um filme de terror.



No quinto ano, com crianças entre 10 e 12 anos, foram quatro grupos: um documentário sobre a Vó Bezinha, uma das moradoras mais antigas da Cifrater e bisavó de uma das educandas, a Kadja Santos; uma videodança; um *stop-motion* sobre zumbis; e uma ficção chamada *Vingadores do Cerrado*, que fazia referência aos filmes hollywoodianos de super herói, com uma forte conotação regional. Este último não chegou a ser filmado. Todos os curta-metragens que de fato foram finalizados estão disponíveis gratuitamente, online, no Canal do Youtube do Educandário Humberto de Campos.³ Foram diversos imprevistos, desde de mudanças no cronograma, até instabilidade e falta de autonomia dos grupos, mal planejamento de horário das atividades, perda de material captado, desistência dos estudantes, faltas, etc. Ainda assim, o resultado, especialmente enquanto processo, foi bastante positivo.

Neste relato, buscamos concentrar-nos no processo que foi a elaboração do curta-metragem *As Histórias Maravilhosas da Bezinha*,⁴ proposto e executado por um grupo de meninas do quinto ano, a saber: Kadja Santos, Elaine de Amorin, Maria Rosa dos Santos e Yasmin Gomes. Tudo começou com a proposta de fazer um filme a partir de um tema de interesse dos estudantes. A partir da ferramenta da Chuva de Ideias, diversos assuntos eram citados pelos estudantes, anotados no quadro e grupos eram formados. A formação de um

3. Disponível em: www.youtube.com/channel/UCFGOt0q2uacD8ggS2MzpCIQ. Acesso em 20/12/2019.

4. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=FPrGml9ynBY. Acesso em: 20/12/2019.

grupo exclusivamente de meninas, que desejavam falar sobre Mulheres Importantes no Mundo, foi o gérmen do documentário. A grupalização orgânica por gênero não foi incomum nos processos que passamos, e grupos de meninos *versus* de meninas podem ser observados nesta escola em todas as séries o que inclusive levou a criação de um Grupo de Responsabilidade de Igualdade de Gênero (mas esta é outra história...).

A partir do tema geral de Mulheres Importantes, fizemos pesquisa online sobre personalidades femininas, e cada estudante da turma (o tema particular do grupo foi proposto como uma atividade geral de turma) fez uma página de um varal de perfil de mulheres importantes. A importância era dada pelo próprio estudante e o varal tinha personalidades diversas, desde de Dilma (ex-presidente do Brasil) até Anitta (cantora popular do ritmo brasileiro *funk*). Depois dessa atividade, propus ao grupo pensar localmente, e escolher personalidades da comunidade que pudessem ser entrevistadas. Primeiro pensaram em entrevistar a diretora da escola, a coordenadora, a faxineira, e fazer um documentário sobre várias mulheres importantes na comunidade. Posteriormente, as estudantes pensaram que a mulher mais idosa da comunidade morava a alguns poucos metros da escola, dentro da vila da Cidade da Fraternidade, e que seria bastante acessível. Vó Bezinha é chamada assim por todas as crianças, mas é bisavó (adotiva) de Kadja, que foi uma das estudantes mais empolgadas com a ideia. Expliquei para elas que qualquer entrevista começa com a equipe fazendo o convite e pedindo autorização de uso de imagem. Num primeiro encontro, as crianças foram até a Vó Bezinha fazer o convite, que ela prontamente aceitou.

A Pedagogia de Projetos prevê a criação de um roteiro de pesquisa. Nesse caso, a proposta era realizar um produto audiovisual que os educandos iriam definir qual e como. As crianças precisavam responder, para elaborar seu roteiro de pesquisa: O que eu quero fazer (ou que filme eu quero fazer)? Por que eu quero fazer (esse filme)? Como vamos fazer? O que precisamos para fazer? O que desejo aprender com esse projeto? Realizamos essa atividade em formato de cartazes, que foram fotografados e ajudaram muito durante o desenvolvimento das atividades, sendo especialmente útil ao mediador, visto que depois de algumas semanas, o desejo das crianças de fragmentar os grupos e de imergir um no projeto do outro poderia ter dissolvido praticamente todos os grupos, não fosse o registro primeiro do planejamento e o compromisso firmado de desenvolver o projeto.

Este roteiro de pesquisa, no caso do quinto ano, principalmente do grupo da Vó Bezinha foi levada ao caderno, porque eles eram a turma com crianças mais velhas, mais autônomas e a pressão pelo letramento é bastante forte

na comunidade, possivelmente pelo alto nível de analfabetismo entre as famílias. Com esse grupo de meninas, especificamente, pude ir ainda mais longe pelo grau de autonomia que elas demonstravam. Uma das minhas propostas foi estudar o que é uma entrevista. Propus diversas questões que elas deviam responder utilizando um texto base e a internet. A ideia era que elas pudessem compreender o que é uma entrevista e criar boas perguntas para fazer a Vó Bezinha. Perguntas que revelassem tanto da história pessoal da anciã quanto da sua relação com o tema da “Mulher” (ou sendo mais ousadas, sobre o Feminismo), e também do crescimento da Cifrater. Pensamos perguntas que partissem de uma ideia de entrevista narrativa, na qual não há resposta “sim ou não”, mas que a perguntas que pudessem desencadear uma história. As crianças elaboraram algumas perguntas bem perspicazes como: Qual é a sua história? O que mais mudou na Cifrater e no mundo desde a sua juventude? Como você criou seus filhos? Foi difícil? Sentiu falta de ter um companheiro? O que você pode nos dizer sobre sua horta e seus remédios? Como a senhora começou a plantar? Como acha que vai ser daqui para frente?

Vó Bezinha, 88, vai contando sua história, uma mulher com 10 filhos, abandonada pelo marido, que morava em Baixa Funda, no interior de Alagoas, Nordeste Brasileiro. Quando Vó Bezinha chegou, a Cidade da Fraternidade era chamada de Cidade das Crianças, e funcionava com um sistema de lares-famílias. A instituição Oscar adotava crianças em vulnerabilidade social, e estas eram criadas pelos comunitários. Vó Bezinha foi merendeira do EHC durante 20 anos e, além dos seus filhos biológicos, foi mãe de mais 30 filhos adotivos.

Um dos momentos mais importantes do filme, analisando posteriormente, é quando uma das crianças pergunta sobre as mudanças que Vó Bezinha viu no mundo. Ela fala sobre as diferenças entre os relacionamentos amorosos de seu tempo e da atualidade. Vó Bezinha avalia que a situação melhorou muito para as mulheres, que hoje em dia são mais independentes e tem a opção inclusive de manter-se solteira, livre. Questionada se foi difícil criar os filhos sem marido, ela disse que não, nem um pouco e começa uma reflexão em frente a câmera sobre o papel dos homens na vida das mulheres, dando inclusive conselhos àquelas meninas que ali estavam.

Quanto à horta, a pergunta gera uma resposta com diversas informações importantes com receitas e ervas locais que servem principalmente como remédio. As crianças se divertiram durante o processo de percorrer o quintal com a câmera, gravando cada planta e aproveitando para tirar frutas do pé e se deliciar no momento. A câmera na mão tem um efeito bastante entusiasmado nas meninas. Diferentemente do momento de câmera principal, que assume

uma postura tradicional, de “cabeça falante”, com um plano médio, a câmera na mão possibilita uma espécie de brincadeira de zoom, movimento e imagens experimentais.

Para finalizar, algumas fotos das placas que localizam o assentamento e imagens do cotidiano da escola, que como diz a própria Vó Bezinha, “cada vez está melhor”. A relação pacificada narrada por Vó Bezinha, entre a Cifrater e os assentamentos é uma visão parcial e pessoal, e finaliza numa perspectiva otimista da escola e das possíveis transformações sociais que podem acontecer com a chegada dos assentados e do crescimento e fortalecimento da escola por conta do maior número de crianças e jovens que a frequentam e que são, de fato, a essência de qualquer escola ou movimento educacional.

Referências bibliográficas

- Bergala, A. (2008). *A hipótese cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. 3.ed. (trad. G. Rangel e A. Teixeira). São Paulo: Nacional. Disponível gratuitamente em inglês: www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm. Acesso em 20/04/2019.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Penafria, M. (2009). Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s). *BOCC – Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Disponível em: www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf. Acesso em: 12/09/2017.
- Rosemberg, M. (2006). *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora.

O ensino do cinema documentário como tarefa hermenêutica

Gustavo Silvano Batista*

Resumo: O presente artigo discute e problematiza o ensino do cinema documentário como tarefa hermenêutica, tendo como referência o pensamento de Hans-Georg Gadamer. Este ponto de vista salienta o traço filosófico-interpretativo como um componente fundamental da relação com as produções documentais, possibilitando novas possibilidades de análise desde a elaboração dos projetos até as repercussões imagéticas no horizonte da vida social.

Palavras-chave: documentário; hermenêutica; Gadamer; imagem.

Resumen: El presente artículo presenta y problematiza la enseñanza del cine documental como tarea hermenéutica, basándose en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. Este punto de vista enfatiza el rasgo filosófico-interpretativo como componente fundamental de la relación con las producciones documentales, permitiendo nuevas posibilidades de análisis desde la elaboración de los proyectos hasta las repercusiones de las imágenes en el horizonte de la vida social.

Palabras clave: documental; hermenéutica; Gadamer; imagen.

Abstract: This article discusses and problematizes the teaching of documentary cinema as an hermeneutical task, based on the Hans-Georg Gadamer's thought. This point of view emphasizes the philosophical-interpretative trace like a fundamental component of the relationship with documentary productions, enabling new possibilities of analysis from the elaboration of projects to the imagery repercussions on the horizon of social life.

Keywords: documentary; hermeneutics; Gadamer; image.

Résumé : Fondé sur la pensée de Hans-Georg Gadamer, cet article discute et problématise l'enseignement du cinéma documentaire comme tâche herméneutique. Ce point de vue met l'accent sur la trace philosophique-interprétative en tant que composante fondamentale de la relation avec les productions documentaires, ouvrant de nouvelles possibilités d'analyse depuis l'élaboration des projets jusqu'aux répercussions de l'imagerie dans l'horizon de la vie sociale.

Mots-clés : documentaire ; herméneutique ; Gadamer ; image.

* Universidade Federal do Piauí (UFPI), Departamento de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM), Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL). 64049-550, Teresina/Piauí, Brasil. E-mail: gustavosilvano@ufpi.edu.br

Submissão do artigo: 15 de janeiro de 2020. Notificação de aceitação: 10 de fevereiro de 2020.

O processo de ensino e aprendizagem de cinema documentário no contexto de uma disciplina optativa do curso de mestrado em comunicação, que pretende contribuir para a formação de mestres no horizonte da linha de pesquisa ‘mídia e produção de subjetividades’, mostrou-se como um momento oportuno para uma proposta pedagógica alternativa de cunho filosófico. Neste contexto, o horizonte contemporâneo do pensamento hermenêutico do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer e o impacto de sua obra no âmbito das humanidades, letras e artes, possibilitou-nos investigar e examinar o cinema documentário em sua natureza técnica, artística e social, tendo em vista sua repercussão no processar da vida prática, considerando especialmente os efeitos provocados pelo próprio evento fílmico em seu entorno.

Assim sendo, examinar a prática do ensino de cinema documentário do ponto de vista hermenêutico não significa somente considerar uma análise teórica de sua natureza e sua aplicabilidade nos projetos fílmicos, mas assumir a tarefa de uma hermenêutica do filme documentário, enquanto obra de arte técnica, que se desdobra no horizonte de uma atividade educativa. Isto quer dizer que o tratamento da experiência educativa no processo de realização e recepção do cinema documentário requer uma atitude filosófica interpretativa, tanto do ponto de vista dos efeitos da realização do projeto, quanto nas impressões provocadas pelos filmes em suas exibições e em outros ecos midiáticos.

O caráter hermenêutico destaca-se como um dos elementos básicos para a compreensão do documentário enquanto um exemplar no qual está em jogo um processo amplo de difusão de sentidos, desde a realização do projeto, continuado e retomado a cada performance do filme. Em um certo sentido, o filme documentário não se conclui no término da montagem, mas depende da sua recepção por parte da comunidade, voltando-se assim às demandas da vida prática que foi captada pelas câmeras em um certo momento. O que significa dizer que os sentidos decorrentes da performance dos filmes carecem da relação com a ‘realidade’ filmada, ganhando assim contornos de um fenômeno midiático.

Dito de outra forma, como obra de arte cinematográfica, o filme documentário também traz em sua natureza imagética um caráter interpretativo básico, possibilitando-nos considerar a própria constituição do cinema documental, para além do objeto fílmico, como um *evento*, passível de diversas interpretações, tanto do ponto de vista midiático, ou seja, suas repercussões em outros meios de comunicação e informação, quanto na formação e constituição de subjetividades afetadas pelas imagens em movimento. A condição de evento reivindicada para o cinema documentário permite uma reflexão hermenêutica da própria relação com os filmes, já que, conforme diz Gadamer, referindo-

se à natureza do pensamento hermenêutico, sendo também aplicada ao modo de ser do cinema documentário, em uma perspectiva hermenêutica: “minha verdadeira preocupação era e é filosófica: não se ocupa do que fazemos ou deveríamos fazer, mas com o que nos acontece para além de nosso querer e fazer” (Gadamer, 2004: xxv-xxvi).

Desta forma, do ponto de vista filosófico e pedagógico, também os filmes documentais podem ser considerados como momentos nos quais a interpretação, enquanto compreensão do evento de sentidos, acontece. Tal acontecimento não é limitado nem pela vontade do diretor e equipe de produção, nem pelas contingências da filmagem e montagem, ou ainda por classificações estéticas, mas está ligado ao próprio modo de processar do filme com os mais diversos âmbitos que o cercam, ou seja, o aparato técnico, estético, midiático, publicitário, educativo etc. O filme como objeto não se encerra nele mesmo, mas, do ponto de vista hermenêutico, torna-se um acontecimento para o qual alguns destes âmbitos convergem, remetendo assim para além do próprio filme, ou seja, para o mundo vivido e filmado.

É próprio da hermenêutica filosófica, ao considerar o que nos acontece, analisar o próprio evento compreensivo que se destaca, especificamente, no cinema documentário, sem ignorar nenhuma das características constitutivas da própria condição de documentário. A interpretação, portanto, quer iluminar o aspecto básico de mediação de sentido provocado pelo objeto fílmico em sua condição mais própria. É essa condição de objeto, vinculado a uma teia de referências que também o constitui, que poderíamos compreender de modo mais decisivo a condição de evento de uma obra de arte.

Ao tentar, por exemplo, classificar como documentário moderno certos filmes e as motivações de realização dos mesmos historicamente, já se pressupõe uma certa compreensão do cinema documentário de acordo com certas características que, por conseguinte, fazem sentido atualmente, já que são, de certa forma, mediadas pelos filmes, pelos textos, vídeos, comentários e observações especializadas ou não sobre esses mesmos filmes.

A tarefa de refletir sobre os filmes documentários como acontecimentos compreensivos traz-nos como tarefa educativa repensar não somente as teoria e práticas do ensino e aprendizagem do cinema documentário, enquanto acompanhamento histórico das produções na forma de apreciação dos filmes já realizados, mas considerar a necessidade de uma reflexão acerca dos próprios processos comunicacionais desenvolvidos ao decorrer do desdobramento das produções dos filmes, nunca perdendo de vista as peculiaridades próprias de cada projeto. Esta tarefa, que se coloca como teoria referida à prática interpretativa, do ponto de vista da reflexão hermenêutica, podemos percebê-la

nas palavras de Bill Nichols: “a interpretação é uma questão de compreender como a forma ou organização do filme transmite significados e valores” (Nichols, 2005: 27). Mesmo não tendo como referência a filosofia hermenêutica, a referida afirmação de Nichols encontra afinidade com o projeto filosófico de Gadamer, especialmente no seguimento dos estudos cinematográficos.

Tratando especificamente do cinema documentário, do ponto de vista hermenêutico, poderíamos afirmar que ensinar a realizar e pensar documentários significa, além do domínio técnico e estético próprio deste tipo de cinema, também considerar o diálogo promovido pelos filmes com os significados e valores manifestos no ‘mundo real’ contemporâneo e, de alguma forma, mesmo que em camadas, apresentados, discutidos, defendidos ou denunciados nos filmes de não-ficção. É neste momento que a técnica, essencial ao processo de realização do projeto, atinge a verossimilhança entre o mundo captado pela câmera e o próprio filme. Nesta perspectiva, o filme documentário promove, enquanto evento, um diálogo educativo e transformador a partir de sua condição de mediação de diversos sentidos para além do próprio filme.

Pensando ainda a afinidade entre filosofia hermenêutica e documentários, o modo como é pensado e representado o ‘mundo real’ compartilhado a cada tomada fílmica indica uma atitude interpretativa e, por essa razão, dialógica e educativa. Tal atitude se impõe como uma tarefa que não se limita às considerações dos efeitos provocados pelos filmes, mas também às transformações que os aparatos midiáticos que repercutem os filmes produzem, permitindo ou obstruindo novas possibilidades de sentido. No caso dos documentários, a representação do mundo social que ocupamos e compartilhamos, em suas mais diversas camadas de sentido, provoca posicionamentos interpretativos não somente no espectador, mas também nos meios midiáticos, também afetados pelo filme.

O processo de mediação, próprio do evento fílmico e muito comum em grandes produções cinematográficas comerciais, pode também ser visto no campo do documentário como uma possibilidade de ressignificar uma certa camada da ‘realidade’ filmada, à medida que novas possibilidades de sentido são vislumbradas. É neste momento que a hermenêutica filosófica nos ajuda a repensar mais detidamente a relação entre o mundo captado pelas câmeras, a vida prática e os próprios filmes, à medida que cada projeto fílmico também é uma possibilidade, ou seja, tem seu modo de ser enquanto um vir a ser interpretado.

Desta forma, podemos afirmar que o aspecto interpretativo do cinema documentário poderia ainda ser visto como um dos pontos de contato entre diretor, equipe de produção, documentário e público, no horizonte de geração e

disseminação de sentidos no horizonte da vida social. Tal aspecto, percebido por Gadamer na relação entre os indivíduos e as obras de arte, constitui-se um componente importante para a relação com os documentários.

Na perspectiva de Gadamer, a experiência da obra de arte não é estética, ou seja, não se limita a uma análise técnica da obra de arte e suas características mais próprias; e não considera a obra de arte como um objeto a ser analisado. Ao reivindicar a experiência da obra de arte, Gadamer lembra que uma estética, enquanto processo de análise, não é suficiente. Há um conteúdo de verdade que não pode ser pensado pela estética e, ao mesmo tempo, precisa ser vislumbrado interpretativamente. Tal elemento encontra-se na própria condição da obra enquanto um objeto de mediação de sentido, tendo algo a dizer ao sujeito, trazendo em sua condição uma série de questões. Em termos estético-representativos, transforma-se a relação de domínio de um objeto a ser dissecado por um sujeito que pretende conhecê-lo em uma relação de dupla afetação, onde tanto objeto quanto o sujeito são tocados dialogicamente.

Deste modo, Gadamer não vê a obra de arte de modo isolado, analisada de forma destacada da vida em comum. Ao contrário, é no horizonte da vida em comum que a obra de arte encontra seu sentido mais amplo. A tarefa hermenêutica que se coloca aqui, então, é resituar a obra de arte, ou seja, o filme documentário, em uma esfera dialógica de significância no qual seja possível atingir uma experiência de verdade na performance da obra, nos termos de um encontro dialógico.

Um dos caminhos indicados por Gadamer é a consideração da imagem enquanto um acontecimento hermenêutico, ou seja, como a feição ontológica da obra, que encerra todas as possibilidades de manifestação, enquanto fenômeno mediado. A imagem documental, por conseguinte, sempre tem algo a nos dizer, pois está ligada ao mundo representado nela mesma como promessa.

Gadamer, assim, reivindica no horizonte do pensamento hermenêutico o modelo da obra de arte para pensar a interpretação do evento compreensivo nos termos de uma experiência ontológica, que não desconsidera os elementos estéticos próprios de cada produção artística, mas traz um elemento a mais: os múltiplos sentidos e repercussões da obra na vida em comum.

Dito de outra forma, a hermenêutica filosófica reivindica a relação com as obras de arte como transformadoras da vida social, à medida que possibilita tanto o acréscimo de sentido quanto novas possibilidades de sentido compartilhado. Tal aspecto depende de algo que se coloca para além da obra, ou seja, sua repercussão.

A relação entre ser humano e obra de arte pode ser aplicado também à relação com os filmes documentários, pois se tratam de obras de arte, que têm

em sua constituição, da concepção à finalização do projeto, fortes referências às realidades vividas ou compartilhadas, gerando possibilidades da experiência hermenêutica que não poderiam ser ignoradas. O status próprio do cinema documentário indica que há no próprio filme uma performance, ou seja, sentidos a serem transmitidos pela experiência artística. Tal experiência é transformadora não somente para os espectadores, mas também para os realizadores, ainda que, segundo Gadamer, seja uma possibilidade que pode vir a acontecer em camadas diversas.

A partir dos aspectos técnico, artístico e social do cinema documentário, tomados na perspectiva da hermenêutica filosófica, poderíamos também considerar a sala de aula como um ambiente livre para discutir e analisar as experiências hermenêuticas possibilitadas pelas produções cinematográficas no horizonte do cinema documentário através dos mais diversos debates, provocados pela discussão dos filmes vistos, suas histórias, entrevistas com diretores e atores, técnicas de realização e outros aspectos estético-operativos, além dos diálogos e publicações acadêmicas suscitadas pelos filmes.

O ambiente acadêmico no qual se reivindica a experiência hermenêutica do cinema documentário não deveria se limitar à recepção de teorias e análise de filmes. Esta experiência hermenêutica pode se estender à produção dos filmes, filmagem e edição, enquanto uma oportunidade de diálogo entre teoria e prática documentais. O espaço livre da sala de aula é um dos lugares, do ponto de vista hermenêutico, onde o encontro entre as teorias e práticas acontece de modo privilegiado pois é onde se permite diversos níveis de diálogo acerca dos eventos fílmicos. O que contribui diretamente com a prática de ensino e aprendizagem. Tal aspecto educativo, originado na experiência do ensino de documentário na sala de aula, retrata o caráter fundamentalmente teórico do ensino.

Desta maneira, pensar a experiência hermenêutica do cinema documentário como uma tarefa teórica significa dizer que na experiência dos filmes documentários, enquanto obras de arte, há um encontro entre teoria e prática. Tal encontro não significa afirmar que se aplica uma teoria em um projeto de filme ou ainda um filme suscita uma nova teoria. Há, do ponto de vista hermenêutico, uma dupla relação entre o trabalho teórico e a realização prática dos filmes, como uma via de mão dupla.

Trata-se, por conseguinte, de uma experiência que considera a reflexão sobre a natureza do cinema documental e seus desdobramentos históricos como um exercício de produção de conhecimento, prezando tanto pelo conhecimento já acumulado e repercussões sobre o filme, quanto a relação com a vida, enquanto emergência da situação presente e seus sentidos, constituindo como

tarefa teórica a captura de imagens documentais, a produção e edição dos filmes e a relevância dos mesmos frente às demandas de sentido do mundo onde os documentários foram realizados, ou seja, a relação com a vida prática e sua relevância social.

Investigar, do ponto de vista filosófico-pedagógico, o processo de produção, ou seja, a filmagem e edição do projeto, geralmente decorrente de um argumento fílmico, significa acompanhar especialmente a performance dos filmes, nos termos de um “dispositivo espectral” (Gauthier, 2011:17), isto é, a recepção por parte das diversas camadas de repercussão (imprensa, público, críticos, estudiosos, pesquisadores, etc.), compreendendo assim os níveis de recepção ou rejeição provocados pelo projeto fílmico.

Considerando as peculiaridades do cinema documentário, tanto do ponto de vista do processo de produção quanto da repercussão pública, estes tipos de filmes são pensados como diretamente referidos à práxis da vida social, ou como ensina Nichols, filmes de ‘representação social’ (Nichols, 2005:26), vinculados em algum nível com a realidade captada pela câmera. Do ponto de vista pedagógico, tal aspecto técnico e social do documentário, marca da produção artística e midiática, repercute na discussão teórica da natureza do documentário como registro da vida social a ser vivida e compreendida.

Esta discussão também toca a aporia ‘documentário *versus* ficção’ como parte da experiência hermenêutica. Mesmo compreendendo a condição documental de modo não desprendida dos filmes, sejam eles ficcionais ou não, há algo que diz respeito não somente à classificação dos filmes documentais, mas também aos procedimentos de realização de documentários, em seus mais diversos níveis: o filme documental, enquanto resultado de uma montagem nunca termina. Ou seja, mesmo com o processo de produção, realização e repercussão, o filme encontra na vida a sua continuidade, no horizonte de sua potência de mediação. O que foi captado pela câmera resiste ao processo de reprodução, perdurando para além do filme nas próprias imagens filmadas e editadas. Tal aspecto não pode ser ignorado pelo processo de ensino e aprendizagem, ao contrário, deve ser também considerado como um elemento importante para os próprios filmes enquanto experiência de sentido. Em um certo sentido, é a condição de ‘tocar o real’, interesse de muitos projetos de documentário, que promove a experiência hermenêutica com referência vigorosa à vida prática comum no mundo no qual vivemos.

Ao tratar de filmes que não ignoram o processar da vida, também poderíamos pensar o caráter teórico dos documentários como um elemento que nos permite vincular o trabalho técnico e artístico do documentarista e sua equipe, seu conteúdo de verdade e relação com a realidade captada pela câmera, as-

sim como a realidade posterior ao filme; em um certo sentido, o documentário encontra sua continuidade na vida. Tal aspecto já é considerado, à medida que não se faz documentários com roteiros fixos, mas se parte do argumento pensado anteriormente e posteriormente filmado, tendo em vista as contingências da vida a ser captada pelas câmeras. Tais contingências são geralmente contínuas e surpreendentes. Muitas vezes somos solicitados a considerá-las não somente ao assistir filmes, mas ao analisá-los, ou ainda a utilizá-los como instrumentos pedagógicos.

Assim, como tarefa teórica, a experiência hermenêutica constitui-se no encontro compreensivo entre os realizadores, os filmes e os espectadores, além de outras camadas de repercussão, em que os sentidos são acrescidos de modo surpreendente. Tal como o argumento que se desdobra na produção, seguindo caminhos não previstos e muitas vezes inesperados, também a obra já editada e exibida continua tal processo ao encontrar o público, os estudiosos, os críticos, os historiadores, as próprias personagens em momentos posteriores ao filme. É na experiência hermenêutica destes encontros, inesperados e contínuos à medida que o filme for exibido e cada vez mais visto, que o cinema documentário encontra sua inteligibilidade de sentido. Podemos tomar como exemplo a personagem Kátia, do filme *Kátia* (2012), de Karla Holanda. Ao acompanhar a personagem nas tarefas de sua vida particular e pública no interior do Piauí, o filme não somente revela a personagem e suas complexidades, através da captação técnica das câmeras. Há algo a mais, ou seja, o compartilhamento mediado da experiência de vida da personagem Kátia e o seu mundo, personagem esta que continua vivendo e atuando em sua comunidade, para além do filme. Este registro documental não se limita, portanto, a filmar um momento representativo da vida de Kátia, mas surge como referência para pensarmos a experiência fílmica no conhecer, analisar, discutir e pensar a relação da Kátia personagem do filme com a Kátia que ainda vive no Piauí e com as experiências variadas dos espectadores, críticos, cineastas, textos, livros, artigos e outros modos de mediação das experiências proporcionadas pelo filme. Em última instância, este documentário possibilita ainda procura pela pessoa da Kátia que ainda vive no interior do Piauí, continuando sua vida, por caminhos talvez desconhecidos pela diretora, câmeras, equipe, espectadores e críticos. Há neste exemplo um elemento teórico, enquanto traço hermenêutico, entrecruzando documentário e vida. Pensar esse entrecruzamento é, em grande medida, pensar as diversas camadas de sentido advindas da relação entre obra e vida, considerada por nós essencial no processo de formação nos estudos de documentário.

Assim, a contribuição da hermenêutica filosófica para o ensino do cinema documentário constitui-se, por fim, um caminho pedagógico alternativo para pensar e realizar filmes, tendo em vista sua estreita relação com a práxis da vida e o ‘mundo real’. O cinema documentário possibilita a problematização da relação com o mundo que vivemos, suas contingências e multiplicidades como um elemento que reafirma a necessidade de refletirmos sobre a experiência desse tipo de cinema como um exercício que não perde de vista sua natureza documental.

Referências bibliográficas

- Gadamer, H.-G. (1983). *A razão na época da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method*. London and New York: Continuum.
- Gauthier, G. (2011). *O documentário: um outro cinema*. Campinas: Papirus.
- Lins, C. & Mesquita, C. (2008). *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.
- Nichols, B. (2005). *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus.
- Ramos, F. (2013). *Mas afinal...o que é mesmo documentário?*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Filmografia

- Kátia* (2012), de Karla Holanda.

Ensino de documentário em aulas de campo

João de Lima Gomes & Hélder Paulo Cordeiro da Nóbrega*

Resumo: Este artigo discute duas experiências de aulas de campo, compreendidas como uma metodologia eficaz para o ensino do documentário; uma no contexto da graduação e a outra na pós-graduação. Através da aproximação cinema e memória de personagens e fisiografias diversas, verifica-se a importância dessa práxis para a aprendizagem do cinema documentário a partir dos contextos socioculturais dos quais emergem.

Palavras-chave: *Aruanda*; aula de campo; Eduardo Coutinho; Elizabeth Teixeira; ensino do documentário; Linduarte Noronha.

Resumen: Este artículo analiza dos experiencias con clases de campo, entendidas como una metodología efectiva para la enseñanza de documentales; uno en el contexto de la graduación y el otro en la posgrado. A través del enfoque del cine y la memoria de diferentes personajes y fisiografías, es posible verificar la importancia de estas prácticas para el aprendizaje del cine documental en los contextos socioculturales de los cuales emergen.

Palabras clave: *Aruanda*; clase de campo; Eduardo Coutinho; Elizabeth Teixeira; enseñando el documental; Linduarte Noronha.

Abstract: This article discusses two field classes experiences, as an effective methodology for teaching documentary filmmaking; one in the context of the BA and the other in the MA. Through the approximation of cinema and the memory of different characters and physiographies, we verify the importance of this praxis to learn documentary filmmaking in the socio-cultural contexts from which the films emerge.

Keywords: *Aruanda*; field class; Eduardo Coutinho; Elizabeth Teixeira; teaching the documentary; Linduarte Noronha.

Résumé : Cet article traite de deux expériences avec des cours pratiques, compris comme une méthodologie efficace pour l'enseignement du documentaire ; l'un dans le contexte de l'obtention du diplôme et l'autre dans les études supérieures. A travers l'approche du cinéma et la mémoire de différents personnages et physiographies, il est possible de vérifier l'importance de ces pratiques pour l'apprentissage du cinéma documentaire dans les contextes socioculturels dont elles émergent.

Mots-clés : *Aruanda* ; classe de terrain ; Eduardo Coutinho ; Elizabeth Teixeira ; l'enseignement du documentaire ; Linduarte Noronha.

* João de Lima Gomes: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Comunicação Turismo e Artes (CCTA), Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) UFPB/UFPE. 58051-900, João Pessoa, Brasil. E-mail: jdlg@uol.com.br

Hélder Paulo Cordeiro da Nóbrega: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Comunicação Turismo e Artes (CCTA), Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) UFPB/UFPE. 58051-900, João Pessoa, Brasil. E-mail: heldercinema@gmail.com

Submissão do artigo: 15 de janeiro de 2020. Notificação de aceitação: 4 de fevereiro de 2020.

Introdução

A existência de ensino do cinema em nível universitário se dá no ano de 2012 no Estado da Paraíba com a instalação do Curso de Cinema e Audiovisual no contexto de expansão e ampliação de graduações até então inexistentes na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e veio no período dos últimos anos de um programa do governo federal intitulado Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ao qual a UFPB aderiu.

Tal instalação, representou um reconhecimento do status que o cinema já gozava no Estado, quando, desde início dos anos sessenta do século XX, existia na Universidade um organismo – o Serviço de Cinema – no qual havia um arrojado projeto de produção de filmes que refletiam uma tradição iniciada há mais de quatro décadas na Paraíba.

A existência de um pequeno ciclo, representado por *Aruanda* (1960) e *O Cajueiro Nordestino* (1962), de Linduarte Noronha; *Os Romeiros da Guia* (1962), de Vladimir Carvalho e João Ramiro Melo; e ainda *A Feira* (1966), de Machado Bittencourt e *Contraponto sem música* (1966), de Paulo Melo. Tais filmes chamaram a atenção no país, especialmente pelos debates acontecidos em torno da existência de um movimento cinematográfico, o Cinema Novo.

Com o golpe militar-civil de 1964 há um aborto da atividade cinematográfica no seio da UFPB e seu resgate ocorreria apenas em fins dos anos setenta do século XX, com a instalação de cursos de Comunicação Social, habilitação jornalismo, em Campina Grande e em João Pessoa, este último em setembro de 1977.

Dessa forma, em 1979 já estavam incorporados ao Curso de Comunicação Social, na capital paraibana, os professores Linduarte Noronha, que era responsável pelo Setor de Cinema quando o mesmo foi extinto em 1964; Manuel Clemente, fotógrafo do longa-metragem *O país de São Saruê* (1979), de Vladimir Carvalho; Paulo Melo, produtor, crítico literário e também editor de livros; Jomard Muniz de Brito, professor universitário oriundo das experiências de aplicação do método Paulo Freire no Estado; e também Pedro Santos, autor da trilha sonora do filme *Menino de Engenho* (1965), de Walter Lima Jr. Todos esses profissionais citados são integrantes de um esforço coletivo para o retorno das iniciativas cinematográficas ao seio da UFPB, que em 1979 sediou a VIII Jornada de Cinema da Bahia.

Com a continuidade, observamos retrospectivamente que o incentivo de base desses primeiros docentes em João Pessoa, e ainda nos desdobramentos e quadro evolutivo da existência do curso de jornalismo também em Campina Grande, com especial atuação de Machado Bittencourt, mas ainda de Umbelino Brasil e dos irmãos Romero e Rômulo Azevedo, os acontecimentos da

cultura cinematográfica atual, devem muito a esses primeiros movimentos na área de formação audiovisual em sentido amplo.

Além disso, tal como ocorre em Campina Grande, no Departamento de Artes e Comunicação, atual Departamento de Comunicação (DECOM), havia professores de telejornalismo que por vezes extrapolavam as pautas de grandes reportagens incursionando no cinema documentário. E também alguns professores que praticavam o super-8 como suporte de atividades artísticas como Archidy Picado e João Batista, no curso de Educação Artística, além de realizadores como Jurandy Moura que estava envolvido em ações de gestão cultural na UFPB.

É natural que com a instalação do curso de comunicação social na habilitação jornalismo na UFPB, a disciplina de Jornalismo Cinematográfico fosse entregue ao professor Linduarte Noronha já que seu histórico na instituição o credenciava sobejamente e, portanto, a sua reintegração estava no contexto de diversas personalidades da cultura e das artes que haviam sido impedidos de uma militância acadêmica e cultural no Estado.

Noutra esfera, embora o Governo do Estado tivesse instituído o Cinema Educativo, no ano de 1955, o mesmo funcionava principalmente como prática de cineclubismo e em início dos anos oitenta foi desativado. Era coordenado por João Córdula, a quem os diretores do filme *Cinema Inacabado* (1981), de Alex Santos e Machado Bittencourt, dedicaram seu filme. Também na UFPB não prosperou muito a instalação de um Museu da Imagem e do Som, que funcionava em espaço da administração de atividades extensionistas da instituição e produziu o filme *Festa do Rosário em Pombal* (1976), de Jurandy Moura.

Vale ressaltar que Linduarte Noronha conjugava a atividade de docente em tempo parcial com a de gestor público no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP), cuidando da memória patrimonial da cidade de João Pessoa e demais cidades da Paraíba, aspecto pouco conhecido de sua atividade profissional abordado na série Retratos Brasileiros do Canal Brasil, no episódio dirigido por Manfredo Caldas com o título de *Cineasta da terra* (2009).

Na época eram limitadas as práticas de ensino, pela limitação de materiais de filmagem. Havia no curso de jornalismo da UFPB apenas uma máquina Yashica super-8 e um projetor Kodak, além de materiais sensíveis, com o qual se fizeram as primeiras incursões dos alunos superoitistas.

Desse modo, se faz importante frisar que por ter uma base material limitada, o apoio de bases de produção era do Cinema Educativo da Paraíba, que pelo menos em termos de tecnologia de super-8 estava aparelhado para atender demandas dos alunos do curso de comunicação social, num período onde ainda

não havia sido celebrado acordo de cooperação internacional com o governo francês, que através da vinda de cineastas da equipe de Jean Rouch, da Associação Varan, na VIII Jornada de Cinema, implementaram um programa de formação que ainda repercute até os dias de hoje, executado no Núcleo de Documentação Cinematográfica (NUDOC), espaço que a partir de 1979 resgatou a experiência inicial do Serviço de Cinema e teve a partir de 1980, importância duradoura para incubar, inclusive, o próprio futuro Curso de Cinema e Audiovisual da UFPB.

Na publicação que resume a experiência pessoal de inserção no contexto da cooperação com Varan, o cineasta e pesquisador Bertrand Lira (2016: 76) escreveu, que "*Gadanh*o despertou uma geração de futuros cineastas" e pontualmente este é o primeiro trabalho de estudante de jornalismo lançado a partir da fundação do curso de Comunicação Social, no campus de João Pessoa da UFPB. (Araujo & Marie, 2016:76).

Na referida publicação Lira ainda elenca os formadores franceses que no NUDOC vieram instalar o atelier de cinema nos moldes dos que funcionou em Moçambique. Para UFPB vieram num primeiro momento Philippe Costantini, Mireille Abramovici, Séverin Blanchet e de modo descontínuo Jacques D'arhuys. O primeiro, além de João Pessoa fez a instalação de um Atelier na Universidade Federal do Ceará, que posteriormente saiu do projeto.

Celeumas à parte, Lira diz que não foi consensual a incorporação de metodologias do documentário alinhadas com a estética do cinema direto trazida por Jean Rouch, entre os anos de 1981 e 1986; um arrojado plano de formação de quadros para cinema, que, no entanto, em determinados momentos, funcionava paralelo ao trabalho de formação acadêmica do Departamento de Comunicação.

Ademais, no seio do Núcleo tal tarefa de formação teve diversas facetas, inclusive acompanhando as relativas à passagem das tecnologias do cinema analógico para o vídeo.

Esse pequeno panorama acima resumido se faz necessário para que possamos entender de que maneira foi introduzida então a formação acadêmica em moldes de uma graduação relativamente nova para o contexto do cinema no Nordeste e principalmente num departamento de ensino que ecoava uma tradição fílmica.

De modo a que quase todas as facetas desse período estivessem contempladas o livro *Cinema e memória* (Amorim & Falcone, 2013) teve seu lançamento no Cine Aruanda, com a promoção de um evento acadêmico, enfeixando no debate praticamente todas as camadas de abordagem para a cinematografia superoitoista produzida antes da criação do curso de Cinema, com a disponibili-

zação de importante acervo majoritariamente constituído a partir da existência do NUDOC.

No ano de 2012, dentro de um fluxograma de 2.700 horas regulares que os quinze alunos/ano que ingressam na UFPB precisavam cumprir, iniciou-se o Curso de Cinema e Audiovisual. A oferta da disciplina Documentário se deu no terceiro semestre letivo do fluxograma, como conteúdo profissional do bacharelado. No Projeto Pedagógico¹ do curso supracitado, na modalidade graduação, elaborado no ano de 2011, ficara estabelecido as seguintes diretrizes:

O documentário como veículo de representação do acontecer social, cultural. Desenvolvimento de projeto, pesquisa e realização de obra audiovisual documental: Realização de pesquisas de fontes: iconográfica, de personagens, de arquivo, de campo. Dramaturgia documental: o diálogo, o encontro com o outro, o personagem e a pessoa; o ator natural – suas ações, seu pensamento, sua memória e sua voz. A entrevista como conhecimento do real, e como *mise en scène*; a palavra vivida, o som sincronizado, e o som *off/over*; o posicionamento da câmera, os movimentos corporais expressivos; dramaturgias da luz e a poética do real, do tempo e do espaço. Execução de projeto, viabilização técnica, financeira, e de produção de um documentário de caráter autoral dos alunos: Realização de projetos; viabilidades orçamentárias – projetos; viabilidades técnicas – formatos; viabilidades de produção – Logística; equipes; gravação; edição – métodos de estruturação do material; decupagem, decantação, roteiro de edição; processos sintéticos de edição, a finalização, a dramaturgia e as condições de produção. Ética, história e montagem. Novas formas narrativas e de produção do documentário contemporâneo. Semelhança e especificidades da realização do documentário televisivo e documentário cinematográfico. (Projeto pedagógico do curso de cinema e audiovisual da UFPB, 2011:40).

Com isso queremos afirmar que a utilização da pesquisa de campo estava orientada desde a implementação do curso no qual um dos autores deste texto participou como aluno. Sendo assim, já era indicado o emprego da aula de campo como estratégia de aprendizagem das possíveis metodologias aplicadas.

O artigo aqui proposto trata então de uma ação acontecida no ensino da constituição do curso de cinema e audiovisual da UFPB, que inicia de modo mais remoto como nos reportamos, nos cursos de jornalismo, e em João Pessoa com o oferecimento das disciplinas de cinema por professores, entre outros, Linduarte Noronha, Paulo Melo, Lindinalva Rubim, Manuel Clemente, Pedro Santo e Jomard Muniz de Brito.

1. O excerto exposto do Projeto Pedagógico do curso de Cinema e Audiovisual da UFPB, na época de sua elaboração, constou na compilação de vários fragmentos de outros programas de instituições brasileiras de alta relevância já existentes buscando, sobretudo, inspiração para a excelência em seu ensino.

1. Aula de campo no contexto da graduação

Lévi-Strauss com sua palestra inaugural da disciplina de Antropologia Social oferecida em 05 de janeiro de 1960 no Collège de France, é inspirador naquilo que argumenta como os pilares da instalação de uma disciplina de ciência no ambiente universitário (Lévi-Strauss, 1993). E essa inspiração diz muito desses momentos iniciais, principalmente com um sentido de continuidade e de possível perenidade de uma tarefa de fundação e continuidade acadêmica, na abertura de um campo de saber.

Embora o designativo “campo” tenha outra natureza no contexto da Antropologia, a menção que faz aos povos nativos na sua aula inaugural remete ao nosso ver a uma questão de início crucial em qualquer aula de campo que é exatamente a natureza das pessoas e as paisagens pelas quais fez seu trajeto de pesquisador. Trata-se de um universo de escolhas que normalmente atravessa o construtor do conhecimento e é por ele influenciado.

Não é demasiado informar que a aula de campo aqui relatada acontece uma vez por semestre, normalmente, sem que haja aqui qualquer relação direta com a não necessidade da aula presencial ou à distância. Acreditamos, como Braga (1985:53) que o que necessitamos é desenvolver linguagens para a sala-de-aula.

2. *Cabra marcado para morrer*

Pessoas e fisiografia de lugares é também uma escolha importante para as aulas de campo. Guardam relação direta com o conteúdo das unidades de ensino da disciplina Documentário. No caso de uma aula acontecida em abril de 2016, a mesma foi precedida da exibição em sala de aula de *Cabra marcado para morrer* (1964-1984), direção de Eduardo Coutinho. Ademais, tratava-se de inserir a obra de Eduardo Coutinho num quadro da cinematografia documental internacional, com as devidas repercussões na Paraíba. Tendo em mente a compreensão do leitor, mesmo sem este ter assistido ao filme, trazemos a sinopse do documentário de Eduardo Coutinho justamente por contextualizar a história da Paraíba, a personagem eleita para nossa aula de campo e, por conseguinte, o nosso escrito:

Em 1962, o líder da Liga Camponesa de Sapé (PB), João Pedro Teixeira, é assassinado por ordem de latifundiários. Um filme sobre sua vida começa a ser rodado em 1964, com a reconstituição ficcional da ação política que levou ao assassinato, e com a produção do CPC da UNE e do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, e direção de Eduardo Coutinho. As filmagens com a participação de camponeses do Engenho Galiléia (PE) e da viúva de João Pedro, Elizabeth Teixeira, são interrompidas pelo Golpe Militar em 1964.

Dezessete anos depois, em 1981, Eduardo Coutinho retoma o projeto e procura Elizabeth Teixeira e outros participantes do filme interrompido, como o camponês João Virgílio, também atuante em ligas. O tema central passa a ser a história de cada um deles que, estimulados pela filmagem e revendo as imagens do passado, elaboram para a câmera os sentidos de suas experiências. João Virgílio conta a tortura e a prisão que sofreu neste período. Enquanto Elizabeth, que havia mudado de nome e vivia refugiada numa pequena cidade da Bahia com apenas um de seus dez filhos, emerge da clandestinidade e reassume sua identidade. Ela também fala de sua prisão e do reencontro com os filhos, antes dispersos por várias cidades do Brasil, e da tentativa de reconstituir suas vidas. (Coutinho, 1984: *online*).

Queiramos ou não, a primeira explanação sobre o trabalho de visita a Elizabeth Teixeira girou em torno da formação do cineasta Eduardo Coutinho, que fizera no IDEHC – Paris os seus estudos. Assistimos ao filme em sala de aula e discutimos a aproximação que os alunos teriam com a natureza da aula de campo na medida que a experiência aulista seria nos termos de uma feitura de perguntas à personagem principal do filme, Elizabeth Teixeira, e aconteceria em sua residência, no bairro de Cruz das Armas, em João Pessoa.



Figura1. Aula de campo com alunas do curso de graduação em Cinema e Audiovisual da UFPB e Elizabeth Teixeira. Foto: João de Lima Gomes.

Fonte: arquivos do curso de Cinema e Audiovisual da UFPB.

Era desse encantamento que tratamos quando trouxemos os registros de áudio para sala de aula. E as fotos. Em síntese, a afetuosa aferição desse encontro.

A partir das observações em sala de aula, e principalmente questionamentos de que modo ela via o cinema, explorando aspectos do livro *Eu marcharei*

na sua luta, de Neide Miele, tentamos recuperar – a partir de uma entrevista – de que modo se processou o entendimento que ela teria do cinema, conforme explicara no livro.

E o motivo principal da entrevista seria a memória dela em seu trabalho com Coutinho. Quando chegamos lá, a conversa girou essencialmente em torno dessa memória do filme, da natureza operativa na visão dela dos procedimentos fílmicos, no que ela respondeu em seu enquadramento particular da inserção da obra na luta política que ela desenvolvia, além do aspecto mais emocionante da camaradagem que havia com Eduardo Coutinho.

Não era uma ida para fazer um documentário, mas para registro do aprendizado de operações necessárias de metodologias do documentário, principalmente a situação de entrevista que perpassa grande parte da obra fílmica. As fotos que registramos tratam essencialmente de um encontro, registrado em áudio e vídeo por meio de celular e duas Canon, além naturalmente do bloco de notas.

Esse esforço conjunto dela em nos atender, mas ainda dos alunos que procuravam conhecê-la pessoalmente, conformou uma vivência e uma experiência na medida em que os alunos do terceiro período do curso de cinema, que foram na aula, pensavam em diversos projetos para desenvolver num futuro próximo na continuidade do curso.

Tal exercício teve um suporte anterior de materiais existentes na época no ambiente da internet, vez que Elizabeth era bastante requisitada para expor seus ideais de militância e vida cotidiana em diversos espaços públicos, especialmente nas turmas de história e de direitos humanos da Universidade. Aqui, e mesmo fora do filme, “A luta continua”, numa feliz revisitação do estudo de Bernardet (2003:228) sobre Elizabeth e sua participação no filme dirigido por Eduardo Coutinho.

Naturalmente o ambiente da web, e o estímulo com a presença viva dela em nossa presença, conversando sobre seu passado, nos faz reportar às teses de Maurice Halbwachs sobre as memórias coletivas e as memórias individuais, mormente pelo cotejamento das lembranças de Elizabeth Teixeira e os materiais disponíveis para cotejá-las no nosso presente, disponíveis na forma de informativos, filmes, etc.

Devemos ainda considerar que para Halbwachs não existe uma lembrança pura, já que é de certo modo a lembrança uma reconstrução do passado:

A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (Halbwachs, 1990: 71).

De volta para a sala de aula, era o momento de compartilhar esse encontro com o que já acontecera, em igual medida, com outros de filmes exibidos na disciplina, tal como pode ser estudado relacionando a obra *Chico Antonio, o herói com caráter* (1982), de Eduardo Scorel, com ênfase na edição e na dinâmica do fluxo de memórias, em tempos históricos distintos que a montagem do cinema e do vídeo propiciou enlaçar. Tal ideia é sugerida pelo próprio diretor, que montou o filme de Eduardo Coutinho.

Correlatos de populações camponesas indígenas da Paraíba e Pernambuco, explicadas em termos de uma combinação de fragmentos de vídeos e fotos também ensejaram ampliar o aprendizado daquele encontro, ocorrido na tarde do dia 22 de abril de 2016. Ainda o sentido de descoberta pode ser aferido especialmente quando cotejado o filme, a aula de campo e o universo estudado por outras correntes de cinema documentário no mundo, em destaque para a cinematografia da América Latina.

Com certeza não temos mais a precariedade diminuta de aparelhos de registro, nem os alunos puseram uma fé desenfreada nos equipamentos, porém uma boa situação de entrevista com fotos e áudio bem captados favoreceu um conhecimento adicional ao aprendizado da sala de aula que a exibição do filme seguida de debate traria e é o que normalmente acontece.

Além disso, na disciplina Documentário, *Cabra marcado para morrer* (1964-1984) de Eduardo Coutinho e *Aruanda* (1960) de Linduarte Noronha, dividem o foco principal das nossas aulas, nos últimos nove anos, sendo que o liame é o sentido da história que se presentifica numa ida aos locais de filmagem ou o encontro com pessoas e personagens dos filmes; isso em tempos recentes se desdobra em um projeto de extensão continuado, mas ainda em pesquisas acadêmicas na graduação e na pós-graduação, e expande muito a experiência da sala de aula, na medida em que é da natureza dos projetos a ampliação de espaços a serem pesquisados.

No contexto do ensino de pós-graduação, também se aplicam exercícios de aula de campo. Na disciplina Possibilidades dos Recursos e da Produção Audiovisual, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) focamos uma escultura instalada na entrada da UFPB do campus de João Pessoa chamada *Porteiro do inferno*. Mas aqui precisamos alertar que o envolvimento foi realizado em nível de pós-graduação, com expectativas bastante distintas para o alunado, na medida em que cada discente responde a questões estéticas pontuais relacionadas aos projetos de pesquisa já definidos quando ingressaram no Programa.

Como este texto até aqui abordou uma experiência na graduação, tal escrito não poderia ser encerrado sem comentar a introdução dessas iniciativas de aula

de campo também no espaço da pós-graduação. Dessa forma, para deixar mais claro a ocorrência pedagógica enlaçada ao tema da memória e da criação estética, inserimos neste artigo o relato de um trabalho em andamento junto ao programa PPGAV.

3. A aula campal no âmbito da pós-graduação

Atualmente desenvolvemos uma pesquisa em artes visuais, tendo como cerne investigativo a relação da fotografia artística em processos de criação voltados para o cinema documentário, no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) que é desenvolvido pela parceria acadêmica entre duas instituições de ensino superior do Nordeste, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a sede na cidade do Recife.

Enquanto alunos do referido mestrado, inseridos na linha de pesquisa, Processos Criativos em Artes Visuais, entendemos o cinema como uma arte coletiva, na qual encontramos, entre outros setores de criação, a direção de fotografia, direção de arte, direção de som, direção de elenco, etc.

Porquanto estarmos inseridos no referido programa de pós-graduação no grupo de pesquisa Documentário em Relações, isso possibilitou adentrarmos numa compreensão do filme não-ficcional como uma expressão artística que propicia ao artista documentarista um maior estreitamento dialogal com seu público alvo. Nesse sentido, o filme documentário, está voltado mais para a tradição da narrativa oral, enquanto que a ficção majoritariamente, endereçada aos aspectos da narração romanesca, circunstância melhor explicitada no tópico subsequente à luz do texto *O narrador*, de Walter Benjamin.

A tradição documentarista paraibana é marcante, desde a realização do filme *Aruanda* (1960), de Linduarte Noronha. Segundo Gomes (2014: 198) o curta metragem é classificado como um filme híbrido, sendo é um marco da produção do gênero documentarista no estado da Paraíba. Sendo assim, o grupo de estudos supracitado, propiciou uma aula de campo justamente no local onde a obra de Linduarte Noronha foi filmada.

O filme é considerado por muitos estudiosos como um dos expoentes do movimento cinemanovista brasileiro. Todavia, ressaltamos que o cinema novo surge em três localidades diferentes, a saber, “na Paraíba com Linduarte Noronha, na Bahia com o grupo que se reunia em torno do Clube de Cinema fundado por Walter Silveira; e no Rio de Janeiro com o grupo que passa a gravitar em torno de Nelson Pereira dos Santos” (Albuquerque Júnior, 2011: 303-304).

Aruanda (1960), expõe a dura realidade de uma comunidade quilombola, situada no interior do Nordeste, em seus diversos aspectos sociais. No curta metragem fica evidente que os trabalhos realizados pelas mulheres propiciam o sustento do povoado, por meio do aproveitamento do barro tendo em vista a aridez da terra. O meio encontrado para tentar aumentar a fonte renda do povo do Talhado é mostrada pelo plantio do algodão, que na década de 60 era bastante cultivado no interior da Paraíba.

Com a nossa ida ao Quilombo da Serra do Talhado, foi possível adentrar no universo de *Aruanda* (1960), para além da diegese fílmica. Há, nesse caso, uma série de fatores externos à obra que devem ser levados em conta. Corroborando com nosso argumento, temos o pensamento de Archer (2008), quando afirma que “o significado de uma obra de Arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia no contexto em que ela existia. Tal contexto era tanto social e político quanto formal” (Archer, 2008: x).

É justamente nesse sentido, de um entendimento cultural, político e social de *Aruanda* (1960), que a aula de campo se configurou como necessária, precisamente por proporcionar, por meio de nossa presença em um território averiguado, possibilidades sensórias interpretativas que dificilmente ocorreriam apenas com uma revisão da literatura existente acerca da obra.

Desse modo, a experiência pedagógica campal nos propiciou perceber nuances e conexões mais aprofundadas com a obra de Linduarte Noronha.

Tais impressões possibilitaram uma melhor compreensão do que ocorrera com o realizador, no que se refere as afetações que a própria locação da Serra do Talhado lhe causara, tendo em vista, as relações de afeto provocados em nós, enquanto pesquisadores, pela fisiografia do território visitado.

Devido ao difícil acesso, a referida área possui poucas interferências de uma apropriação fisicamente mais predatória, no sentido de descaracterizar um cenário natural. Por possuir alguns indícios de preservação ambiental, o horizonte avistado do alto da serra revela uma paisagem onírica, marcada por outras serranias, pedras gigantescas, árvores antigas e uma vegetação característica própria do lugar. Apesar de ser possível a partir do alto da Serra do Talhado avistarmos o município de Santa Luzia, o local por estar situado distante da paisagem urbana, revela seus outros atributos por meio das suas sonoridades, com as quais percebemos os sons do vento, bem como o canto de algumas aves da fauna do local.

Nesse sentido, refazer em parte o percurso de Noronha propiciou uma maior introspecção do assunto pautado, para além de toda documentação e registros deixados pelo realizador. Gomes (2014) no livro *Terra distante*, faz um levantamento minucioso acerca dos dados históricos relativos a realização

de *Aruanda* (1960). É o que Salles (2008) identificaria como sendo propriedades inerentes ao da crítica genética, pois estes unem-se “aqueles que se sentem atraídos pelo processo criativo e fazem dessas pegadas, que o artista deixa de seu processo, uma forma de se aproximar do ato criador e, assim, conhecer melhor os mecanismos construtores as obras artísticas”. (Salles, 2008: 21).

O que a Crítica Genética faz é incorporar-se aos estudos relativos à arte; que inclui também o cinema, tanto ficcional quanto o documentarista; um assunto para além da obra artística em si, que é justamente o seu trajeto criador. Em outras palavras, os estudos críticos genéticos interessam-se não pela forma como o objeto artístico é apresentado ao público, mas sim pelos momentos do processo criativo da obra, refazendo e reconstituindo esses itinerários tendo em vista uma maior compreensão acerca da obra. (Salles, 2008: 35).

Em ocasião da visita, houve a necessidade de contratar uma fotógrafa para acompanhar o nosso percurso e fazer registros mais técnicos acerca da aula de campo; a fotografia é um elemento essencial em uma aula de campo tendo em vista o caráter antropológico da atividade. Evidentemente “que nem tudo que se vê pode ser fotografado, ou seja, pode ser traduzido de forma eficaz através da linguagem da fotografia” (Duran, 2000: 203).

De posse do celular, fizemos alguns registros, de natureza artística, com um olhar mais subjetivo e poético, acerca do lugar, tendo em mente um possível comparativo com a obra linduarteana. Nesse sentido, inspirados com as ideias do autor, acima mencionado, compreendemos a utilização da fotografia como uma ferramenta de pesquisa eficaz e que deve ser efetivado pelos pesquisadores (Duran, 2000: 204).

Ao pesquisador não se pede que abandone seus pressupostos científicos para se tornar um “artista”, ou seja, alguém que está exclusivamente voltado para a expressão pessoal. Entretanto, o pesquisador-fotógrafo precisa se colocar em um certo “compromisso de ondas” face aos acontecimentos, de modo que o raciocínio possa, por um momento ceder a primazia à sensibilidade e a intuição. (Duran, 2000: 204).

Sendo assim, destacamos outro episódio interessante, o fato desses nossos registros fotográficos ressoarem em duas exposições fotográficas apresentadas em dois momentos distintos, posteriormente. A primeira delas, submetidos ao *Edital N° 06/2019 Mostra Fotográfica do NEABI/IFPB – Campus João Pessoa*, com temática voltada para estimular uma reflexão acerca da representação da identidade negra em imagens realizadas por meio dos diversos dispositivos fotográficos.

Nossa fotografia, feita na aula de campo, foi selecionada e premiada para compor a *I Mostra Fotográfica do NEABI/IFPB – Campus João Pessoa*, junto com outros partícipes. A exposição coletiva ficou disponibilizada ao público

como parte integrante da programação da XIV Semana de Educação, Ciência e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba que aconteceu no período de 26 a 29 de novembro de 2019, nas dependências da instituição promotora do evento.

A fotografia escolhida, intitulada *Louceira da comunidade pertencente ao Quilombo da Serra do Talhado, em Santa Luzia*, teve sua composição inspirada no filme de Linduarte Noronha. A imagem, captada na Associação Comunitária das Louceiras da Serra do Talhado, situada em Santa Luzia, retrata uma louceira, em uma ação semelhante ao que *Aruanda* (1960), de Linduarte Noronha exibe e uma de suas sequências.

O processo curatorial, do edital propiciou um diálogo com os fotógrafos expositores e dessa forma ao apresentarmos nosso material colhido, houve um convite para expormos nossas fotografias numa mostra individual, em ocasião do dia da consciência negra. Sendo assim, no dia 20 de novembro de 2019, expusemos a série *Talhado*, composta por dez imagens de nossa autoria realizadas na aula de campo.

A ação expositiva de artes visuais, na especificidade da fotografia, nos concedeu um destaque uma menção honrosa emitida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), o que nos demonstra a reconhecimento de um trabalho que envolve saberes técnicos e artísticos voltados para a produção de conhecimento.

Quando temos o entendimento de que qualquer pesquisa que envolva o método participativo tem em seu devir uma vasta gama de probabilidades ressonantes, essa metodologia, aliada à aula de campo, deve ser abraçada pelo educador como uma prática pedagógica em constante estado de movimento. Corroboramos com nosso pensamento Brandão (1981) em sua afirmativa embasada no pensamento freireano “o saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento” (Brandão, 1981: 19).

Desse modo, diante dos fatos elencados nesse subitem, a aula de campo supracitada provocou em nós, enquanto agentes participativos, receptores dessa metodologia, uma vasta gama de produções que, por sua vez, direta e indiretamente atingiram um público bastante diversificado. “Neste sentido, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelo que a vivem” (Brandão, 1981: 19).

4. Cinema paraibano: memória do presente e passado como matéria prima para o ensino do documentário

Como referido, à luz de Benjamin (1994) compreendemos a narrativa clássica intrínseca ao romance como características pertencente à ficção, justamente por conter em sua estrutura elementos básicos com a finalidade de contar uma história com o findar em seu epílogo. Logo o espectador diante dessas obras se torna um sujeito passivo, receptor de uma ideia pré-concebida tanto pelo pensamento do roteirista, indo para o do realizador e muitas vezes contendo significantes interesses de seu produtor.

Já a narrativa, embasada na tradição da oralidade, coloca o acontecimento em evidência através da contação de história, de maneira que o narrador se coloca em meio a cena exposta oralmente e a entrelaça na vida de seus interlocutores. Dessa forma, as ocorrências vão ganhando características próprias em torno do território no qual é exposta, propiciando ao espectador compreender melhor o caso narrado e dessa forma se colocar também como narrador, podendo passar a transmitir os conhecimentos recebidos para outros iguais contribuindo de forma ativa para a transmissão do saber e cultura por meio da tradição oral.

Desse modo, entendemos a narrativa oral está mais ligada aos aspectos do documentário, exatamente por esse ser construído de forma mais abrangente, no sentido de que suas histórias são contadas embasadas numa realidade próxima ao seu público alvo. Em outras palavras, quando um documentarista relata o ocorrido, através de sua câmera, ele parte de um território que lhe é conhecido ou uma temática da qual lhe é muito próxima, de maneira que, o próprio realizador se posiciona desde a escolha do assunto a ser abordado até a maneira pela qual os expõe, de uma forma que abre uma margem considerável, para que haja a interpretação do fato exposto, em sua narrativa, por parte do seu espectador.

Para entendermos o tempo atual no qual estamos inseridos, e sua relação com o cinema, enquanto expressão e linguagem artística, estejam elas configuradas nos aspectos característicos do ficcional ou no âmbito documentarista, temos que levar em consideração nossos antecessores, a fim de compreendermos o que é ser contemporâneo. Para esse feito utilizamos o pensamento de Agamben (2009) que em muito se assemelha com a nossa percepção acerca do que nos é apresentado como hodierno.

O autor nos diz que ser contemporâneo é estar no entrecruzamento do que foi experimentado em um tempo remoto, com a escuridão da dúvida do presente. Desse modo, conseguimos enxergar, com compreensão, os fatos do

passado pertencentes aos nossos precursores, porque este já foi totalmente vivido.

Enquanto, no tempo presente, almejamos sermos iluminados por luzes, vindas a todo instante em nossas direções, mas que nunca podem nos alcançar, simplesmente porque um período, para ser entendido, em sua plenitude, tem que ter seu desfecho finalizado, melhor dizendo, ser vivenciado por inteiro, ou seja, elucidado.

Já que o presente não é outra coisa senão a parte de não-vivido em todo vivido, e aquilo que impede o acesso ao presente é precisamente a massa daquilo que, por alguma razão (o seu caráter traumático, a sua extrema proximidade), neste não conseguimos viver. A atenção dirigida a esse não-vivido é a vida do contemporâneo. (Agamben, 2009: 70).

Sendo assim, compreendemos que ser contemporâneo é estar iluminado por nossos antecessores, no que se refere a todas as experiências sensoriais e tecnicistas vividas por eles. Seus escritos, experiências compartilhadas contribuem para compreendermos o que se passou no tempo que é anterior ao nosso. Todavia impregnados de uma inquietude curiosa, que não nos deixa no comodismo do que está parcialmente em desvelado, desse modo, ser “contemporâneo é aquele que mantém o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (Agamben, 2009: 62).

Nesse interim assimilamos que os discursos disciplinares acerca do ensino em documentário são subsidiados pelo enlace das experiências dos nossos antecessores, com as necessidades do tempo atual. Tendo em mente, a modernidade dos produtos midiáticos que nos chegam a cada dia, sobretudo, trazendo as facilidades que o modernismo nos propicia. “Na realidade, o que nos dias atuais chamamos de pós-modernismo nada mais é do que o esgotamento e/ou transformação do paradigma modernista para um outro” (Zamboni, 2006: 43).

Cinema é uma manifestação do pensamento humano, configurado numa expressão artística, envolvendo aspectos visuais e aspectos sonantes das imagens em movimento. Sendo assim, trata-se de uma linguagem e essa prática linguageira é entendida por nós como uma qualidade essencialmente humana, oriunda do próprio raciocínio dos indivíduos, em suas necessidades objetivas e subjetivas, de produzir sentidos.

No que tange ao documentário, interpretamos esse gênero cinematográfico como uma narrativa própria, a qual por meio de procedimentos técnicos e artísticos é construída e enraizada no âmbito do universo social. Isso porque os seus realizadores, emitem códigos e signos oriundos de um meio que lhes é corriqueiro, tendo em mente um público alvo pelo qual sente a necessidade de produzir um determinado discurso no invólucro de produto cultural, no caso o filme documentarista.

Corroborando com nosso raciocínio temos Nichols (2001: 27) em sua eloquente afirmativa, “o que ganha expressão é o ponto de vista pessoal e a visão singular do cineasta. O que faz disso um documentário é que essa expressividade continua ligada às representações sobre o mundo social e histórico dirigidas aos espectadores” (Nichols, 2001: 41).

Afinados com o pensamento do autor supracitado entendemos que o documentarismo nos propicia observar diversos assuntos que têm urgência em serem abordados. Enxergamos por pontos de vistas fílmicos as múltiplas realidades do mundo, tais perspectivas expõem para nós as demandas provenientes do âmbito social e suas novidades, seus impasses costumeiros, bem como as possibilidades de resoluções. Desse modo o liame entre a historicidade do mundo e o documentário é intenso. “O documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e à história social” (Nichols, 2001: 27).

Nesse sentido, o ensino em documentário demanda especificidades próprias de um ofício caracterizado, essencialmente, por conexões entre as memórias do presente e do passado como matérias primas para o ensino e aprendizagem da narrativa documentarista. Levando em consideração, sobretudo, as potencialidades do documentário e suas diversas possibilidades de relações, às quais envolvem situações comunicacionais, experiências diversas, e produção de saberes. (Pereira, 2019: 157-161).

Considerações finais

Acreditamos que a aula aberta campal, por ser fora dos espaços formais de aprendizagem, como a tradicional sala de aula, possibilita uma vasta gama de percepções sensoriais para além das relações habituais de ensino no que tange a leitura de bibliografias e a convivência com uma vasta filmografia. Esses elementos mencionados têm sim sua importância no ensino do documentário, mas reverberam numa produção artística e acadêmica convencional. Os resultados verificados após a efetivação de uma aula de campo se mostrou mais fecunda, dado o quantitativo e o qualitativo de produções do alunado apresentados como resultantes das suas culminâncias.

Percebemos o documentário como um produto cultural audiovisual com sua função enraizada ao social. Por utilizar as características relacionadas a tradição da contação de história, por meio da oralidade, colocando o narrador e seu interlocutor num mesmo território, objetivando uma produção de sentidos, compreendemos a obra documentarista atrelada à narrativa oral. Quando observamos seu caráter expressivo, inerente ao pensamento humano, característica nata da linguagem, identificamos o produto cultural documentarista enquanto obra de arte fílmica.

Referências bibliográficas

- Agamben, G. (2009). *O que é o Contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos.
- Albuquerque Júnior, D. (2011). *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez.
- Amorim, L. & Falcone, F. (2013). *Cinema e memória: o super-8 na Paraíba nos anos 1970 e 1980*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Araujo, J. & Marie, M. (2016). *Varan: um mundo visível*. Belo Horizonte: Balafon.
- Archer, M. (2008). *Arte Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ayala, M. & Duarte, E. (1997). *Múltiplo Mário: Ensaios*. João Pessoa: Editora universitária UFPB.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bernardet, J. (2003). *Cineasta e imagens do povo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Braga, J.; Miège, B. & Rodrigues, A. (1985). *Textos de cultura e comunicação*. Salvador: Departamento e Programa de Pós-Graduação da UFBA.
- Brandão, C. (1981). *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Coutinho, E. (1984). *Sinopse de Cabra marcado para morrer*. Brasil: Cinemateca brasileira. Disponível em: <http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=025150&format=detailed.pft>. Acesso 02 jan. 2020.
- Duran, M. (2000). A fotografia em campo. *Revista Palmares*, (5): 200-210. Brasília.
- Gomes, J. (2014). *Terra distante*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice/Editora Revista dos Tribunais Ltda.
- Nichols, B. (2011). *Introdução ao documentário*. Campinas, SP: Papyrus.
- Pereira, R. (2019). *Cultura disciplinar e epistemes: representações na escrita acadêmica*. João Pessoa: Ideia.
- Salles, C. (2008). *Crítica Genética: Fundamento dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. São Paulo: Educ, Editora da PUC de São Paulo.

Projeto pedagógico do curso de cinema e audiovisual da UFPB. (2011). João Pessoa: UFPB.

Zamboni, S. (2006). *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência.* Campinas: Autores Associados.

Filmografia

Aruanda (1960), de Linduarte Noronha. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=9uATt-ua0Y, acesso em 02 jan. 2020.

A Feira (1966), de Machado Bittencourt. Fonte: acervo videográfico do NUDOC-UFPB.

Cabra marcado para morrer (1964-1984), de Eduardo Coutinho. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=HGSRLIs8BGw, acesso em 02 jan. 2020.

Chico Antonio, o herói com caráter (1982), de Eduardo Escorel. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=-Evo1q9OY8U, acesso em 02 jan. 2020.

Cinema Inacabado (1981), de Alex Santos e Machado Bittencourt. Fonte: acervo videográfico do NUDOC-UFPB.

Contraponto sem música (1966), de Paulo Melo. Fonte: acervo videográfico do NUDOC-UFPB.

Festa do Rosário em Pombal (1976), de Jurandy Moura. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=WNhjXCXOoCg, acesso em 02 jan. 2020.

Menino de Engenho (1965), de Walter Lima Jr. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=QY1q97gW_IM, acesso em 02 jan. 2020.

O Cajueiro Nordestino (1962), de Linduarte Noronha. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=LOe6w4NfD0A, acesso em 02 jan. 2020.

O país de São Saruê (1979), de Vladimir Carvalho. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=yBYHhBhr15U, acesso em 02 jan. 2020.

Os Romeiros da Guia (1962), de Vladimir Carvalho e João Ramiro Melo. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=wQrmVKPIZAA, acesso em 02 jan. 2020.

Processo de ensino no curso de especialização em produção de documentários da UFRN: experiências e reflexões

Adriano Charles Cruz, Maria Aparecida Ramos da Silva & Ruy Alkmim Rocha Filho*

Resumo: O artigo discute as práticas pedagógicas na Pós-Graduação *lato sensu* em Produção de Documentários (UFRN). Nesse processo, os discentes puderam vivenciar a adoção de metodologias ativas. O curso utilizou uma estrutura curricular que privilegiou a produção audiovisual. O conteúdo programático englobou desde os fundamentos relativos à história, teoria e linguagem documental até conhecimentos instrumentais.

Palavras-chave: documentário; audiovisual; ensino; metodologias ativas; universidade pública.

Resumen: El artículo analiza las prácticas pedagógicas en el programa de posgrado *lato sensu* en Producción Documental (UFRN). En este proceso, los estudiantes pudieron experimentar la adopción de metodologías activas. El curso utilizó una estructura curricular que privilegiaba la producción audiovisual. El contenido programático abarcó desde los fundamentos relativos a la historia, teoría y lenguaje documental hasta los conocimientos instrumentales.

Palabras clave: documental; audiovisual; enseñanza; metodologías activas; universidad pública.

Abstract: The article discusses pedagogical practices in the *lato sensu* Graduate Program in Documentary Production (UFRN). In this process, the students were able to experience the adoption of active methodologies. The course used a curricular structure that privileged audiovisual production. The programmatic content ranged from the fundamentals related to history, theory and documentary language to instrumental knowledge.

Keywords: documentary; audio-visual; teaching; active methodologies; public university.

* Adriano Charles Cruz: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Comunicação Social, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Processos Institucionais e Pós-Graduação LATU SENSU em Produção de Documentários. 59078-970, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: adriancruzufnr@gmail.com

Maria Aparecida Ramos da Silva: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Comunicação Social, Pós-Graduação *Latu Sensu* em Produção de Documentários. 59078-970, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: ciramoss@ufrn.edu.br

Ruy Alkmim Rocha Filho: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Comunicação Social, Pós-Graduação *Latu Sensu* em Produção de Documentários. 59078-970, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: jornalrocha@gmail.com

Submissão do artigo: 15 de janeiro de 2020. Notificação de aceitação: 15 de fevereiro de 2020.

Résumé : L'article traite des pratiques pédagogiques du programme *lato sensu* d'études supérieures en production documentaire (UFRN). Dans ce processus, les étudiants ont pu expérimenter l'adoption de méthodologies actives. Le cours utilise une structure scolaire qui privilégie la production audiovisuelle. Le contenu programmatique allait des principes fondamentaux liés à l'histoire, à la théorie et au langage documentaire aux connaissances instrumentales.

Mots-clés : documentaire ; audiovisuel ; enseignement ; méthodologies actives ; université publique.

Introdução

O documentário, em termos genéricos, se torna cada vez mais presente no cotidiano, considerando que fazemos parte de uma sociedade constituída sob o império da imagem, em decorrência de condições sociais e tecnológicas que incentivam as pessoas a produzir, visualizar e distribuir mais e mais fotografias e vídeos. Mesmo sem se dar conta de conceitos, técnicas, aspectos históricos ou problemas éticos, indivíduos são levados a produzir uma quantidade imensa de registros visuais. Apenas uma parte dessa produção ganhou maior visibilidade, poucos alcançam ao mesmo tempo grande audiência e significativo retorno financeiro, independente da qualidade artística. Boa parte dessa produção se perde nas memórias dos dispositivos, outra parte é publicada via redes sociais digitais sem maior repercussão. Grande parte do conteúdo produzido acabou recebendo pouca atenção do público, perdendo-se na sociedade da hiperconexão (Trindade, 2016; Holanda, 2008).

Paralelamente, as possibilidades audiovisuais estão sendo aproveitadas de modo mais frequente, seja na educação, no ativismo, na promoção de produtos e serviços ou para a difusão de ideias, crenças ou interesses. Agremiações esportivas, sindicatos, associações, projetos culturais, ações filantrópicas são alguns dos grupos cada vez mais interessados nas potencialidades da abordagem documental.

No Rio Grande do Norte, a produção audiovisual vem conquistando um papel de protagonismo, em consonância com o que vem ocorrendo no Nordeste e no Brasil desde a retomada do Cinema Brasileiro (1992-2005), principalmente, desde a estruturação de diversas políticas públicas nos anos 2000. Nesse quesito, é importante lembrar que a partir da consolidação da Ancine, da criação da Secretaria do Audiovisual, da EBC/TV Brasil, do Fundo Setorial e da Lei 12.485/2011, foram lançadas as bases para o fortalecimento da cadeia produtiva do audiovisual no país e também podem ser identificados alguns princípios que favoreceram a descentralização.

Ao mesmo tempo, nessa mesma época, a digitalização tornou a produção mais acessível, com a difusão de equipamentos bem mais baratos, tais como

filmadoras handcams com gravação em fitas Mini-DV e posteriormente, câmeras DSLRs com gravação em cartões de memória. Estas tecnologias podem ser comparadas ao Super 8, que permitiu a muitos realizadores iniciarem suas trajetórias, entre os anos 1970 e 1980.

Novos elementos favorecem a criação de uma nova cena. A oferta de equipamentos, que estavam ao alcance de jovens ou de cineastas experientes, mas sem dispor de grandes investimentos; políticas voltadas para a descentralização, permitindo maior produção fora do eixo Rio/São Paulo; e o advento das redes sociais digitais, permitindo que realizadoras e realizadores pudessem divulgar, veicular suas produções por conta própria.

Nessa perspectiva, segundo Skaff e Cruz (2016), foram importantes a criação de novos cursos em diversos níveis: oficinas, cursos técnicos, graduações e mais recentemente pós-graduações, tanto *latu sensu*, quanto *strictu sensu*, na área de audiovisual. Essas condições contribuíram para aumentar consideravelmente a produção, a veiculação, a crítica e a pesquisa especialmente de curtas e médias metragens.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida para a Pós-Graduação *latu sensu* em Produção de Documentários da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na cidade de Natal. Na metodologia utilizada foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o ensino da linguagem audiovisual, análise documental a partir do Projeto Político Pedagógico do curso, buscando-se descrever cada etapa realizada na implementação do referido curso.

1. A especialização em produção de documentários: o início

O audiovisual nordestino vem se reafirmando desde a retomada do Cinema Brasileiro. Se *Carlota Joaquina* (1995) é citado constantemente como marco do renascimento cinematográfico, podemos dizer o mesmo de *Baile Perfumado* (1996), filme pernambucano que revisita o cangaço. Desde então, observa-se produção cada vez mais expressiva, principalmente em Pernambuco, Bahia, Ceará e Paraíba.

O Rio Grande do Norte, por sua vez, mesmo com uma produção cada vez mais numerosa e qualificada, notadamente a partir dos anos 2000, ainda se apresenta de forma modesta nesse cenário que aos poucos se consolida. A produção audiovisual no estado ainda é dominada pelos curtas e média-metragens independentes. São poucos os filmes de longa duração, quase sempre contando com recursos muito exíguos para produção, distribuição e divulgação.¹

1. Exemplos disso são os filmes *Rio Contado* (2015), de Airton Degrande, e *Passo da Pátria: Porto de Destinos* (2016), de Paulo Dumaresq.

Visando a transformação dessa realidade, torna-se necessário criar condições para consolidar a produção audiovisual, aprimorando a formação, a pesquisa, a preservação e a crítica.

A produção audiovisual potiguar foi esparsa até os anos 2000, com ressalvas para os trabalhos de cineastas como Gentil Roiz, William Coobet, Jussara Queiroz e Augusto Ribeiro Dantas. Dois longas ficcionais são lembrados frequentemente, por serem filmes dirigidos por potiguares e terem as paisagens potiguares como locações: *Jesuíno Brillhante* (1972) e *Boi de Prata* (1981). No campo documental, a TV Universitária da UFRN produziu alguns curtas, muitas vezes ligados a projetos educacionais, tendo a emissora sido criada como instrumento de ensino, em 1972.

Ao longo do tempo, foram surgindo novos elementos que contribuíram para o setor. Por um lado, ocorre a organização coletiva dos produtores e idealizadores do audiovisual, com a criação de entidades como a Associação Brasileira de Documentaristas e Curta-Metragistas do Rio Grande do Norte (ABDeC/RN). Além disso, os realizadores potiguares seguiam participando e aprendendo com experiências nordestinas – a partir de intercâmbios realizados na Rede Nordeste Audiovisual e em eventos como o NordesteLab, Mercado Audiovisual Cearense, Market.Mov e Cineport – e participando intensamente das articulações no Rio Grande do Norte. Nesse sentido, Skaff e Cruz (2016: 31) afirmam que “as associações, como a ABDeC, tendem a se tornar referenciais políticos e de articulação na luta pela sustentabilidade econômica de um setor produtivo capaz de gerar emprego e renda”.

Nesse contexto, o estado passa por um importante ciclo audiovisual, com surgimento de diversos coletivos e produtoras dedicados à produção autoral, como o coletivo Caminhos, Comunicação & Cultura, fundado em 2005, e o coletivo Caboré Audiovisual, formado em 2013. Com isso, ocorre também uma multiplicação de cineclubes – entre os quais cabe enfatizar o Cineclubes Natal, fundado em 2005, que tem como propósito promover a ampla discussão da arte cinematográfica por meio de projeções, debates, cursos, conferências, publicações e atuação na política cultural da cidade.

O estado também vem sendo palco da realização de festivais e promoção de mostras, com destaque para Goiamum Audiovisual, Festival Urbanocine, Mostra de Cinema de São Miguel do Gostoso, Mostra Trinca Audiovisual. Além disso, os editais municipais Cine Natal 2014 e 2016, que fomentaram documentários, como *Leningrado – linha 41* (2017), *Codinome Breno* (2018), *A tradicional família brasileira – Katu* (2019) e *A parteira* (2019), contribuíram para o cenário atual de valorização e divulgação do audiovisual potiguar. Skaff e Cruz (2016: 31) apontam a necessidade de superar as barreiras da dis-

tribuição para que essa produção circule em outras esferas sociais, conquiste públicos não especializados e se internacionalize.

Por outro lado, o acesso à formação em cinema e audiovisual na América Latina, especialmente nos países da Argentina, Brasil e Paraguai sempre estiveram restritos aos grandes centros urbanos, ou então, às universidades privadas. No entanto, como salienta Rebelatto (2018: 93), no Brasil, nos últimos quinze anos houve uma evidente expansão de cursos de graduação fora dos grandes centros.

No RN, isso não foi diferente e começaram a surgir ou se fortalecer os cursos de graduação específicos ou em áreas que dialogam com o setor audiovisual, como os cursos de Jornalismo e Rádio e TV, posteriormente, o curso de Cinema e Audiovisual, em instituições públicas e privadas como a Universidade do Estado do RN (UERN), Universidade Potiguar (UnP), o Instituto Federal do RN (IFRN) e a própria UFRN.

Essas iniciativas movimentam o setor e o mercado de trabalho local, que busca qualificação. No entanto, ainda faltava uma formação específica no âmbito acadêmico voltado para a produção em documentários.

É, então, visando atender a essa demanda que surgiu a proposta de implementação da pós-graduação *latu sensu* em Produção de Documentários na UFRN, na cidade de Natal. O curso começou a ser pensado em meados de 2014, tendo seu projeto pedagógico finalizado e encaminhado para aprovação nas instâncias da instituição, no primeiro semestre de 2018. Com a participação de 37 alunos, sua realização ocorreu na modalidade presencial, com duração de 18 meses, no período entre de outubro de 2018 a junho de 2020, sendo os últimos três meses dedicados à elaboração do trabalho de conclusão de curso. As aulas ocorreram nas sextas, à noite, e aos sábados, pela manhã e à tarde, de 15 em 15 dias, no Departamento de Comunicação Social da UFRN.

2. Eventos preparatórios

Antes de começarem as aulas, foram realizadas diversas atividades preparatórias, com o intuito de aglutinar pesquisadores, professores, estudantes e realizadores, interessados em construir coletivamente conhecimentos sobre o tema. Ao exibir filmes fazendo a devida apreciação crítica ou mesmo realizar palestras ou cursos trazendo temas relevantes acerca do audiovisual, sem se restringir ao documentário, o propósito foi aprofundar os estudos, instigando reflexões mais densas sobre o campo documental.

Os eventos começaram no mês de setembro de 2018 e seguiram com diversas atividades até o final do ano de forma extracurricular. Os eventos, como a “Mostra Ozualdo Candeias: o Cinema Marginal”, 1º Simpósio Documen-

tário Contemporâneo: Brasil Argentina; curso sobre o panorama do cinema documental argentino, eram gratuitos e abertos a toda comunidade acadêmica.



Figura 1. Cartazes de divulgação dos eventos

Fonte: arquivo

As exposições que integraram o ciclo preparatório para a Especialização em Produção de Documentários serviu como um espaço de divulgação e fomento do interesse dos estudantes para o curso, assim como movimentou a cena cultural da cidade, com a participação de inúmeros palestrantes de outros estados e também de outros países.

Além do período anterior ao início das aulas, as mostras e cursos complementares continuaram por todo o período, como por exemplo a realização do curso de economia do audiovisual, com Marcelo Ikeda. Isso possibilitou uma ampliação do repertório audiovisual e o aprofundamento de temas ligados às disciplinas.

3. Pressupostos metodológicos: pensando a estrutura curricular

A relação histórica entre cinema e educação é de longa data, muitos autores afirmam que, desde a sua criação, existe um caráter pedagógico na maioria dos filmes. Para Duarte (2002:16): “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”.

Com essa visão acerca da importância social do cinema, o Projeto Político Pedagógico da especialização, teve como objetivo geral “estimular e qualificar a produção, a pesquisa e o pensamento crítico dedicados ao audiovisual documental no Rio Grande do Norte”. Especificamente, visou: a) Incentivar a pesquisa científica aplicada ao documentário, em diálogo com estudos desenvolvidos nos programas de pós graduação em comunicação, artes e ciências

sociais ou áreas afins; b) Fomentar a produção audiovisual de alto nível em sinergia com coletivos, produtoras e outras organizações, contribuindo para o desenvolvimento da cadeia produtiva; c) Potencializar o pensar sobre o audiovisual, na forma de resenhas, relatos de experiência, reportagens críticas e ensaios, que tenham como foco a produção potiguar, vista no contexto brasileiro ou no contexto mundial; d) Contribuir para a consolidação de cursos em nível de graduação relacionados à cinema, em especial a graduação em audiovisual; e, e) Estimular a experimentação audiovisual, partindo de diálogos entre documentário e ficção, envolvendo as artes, ciências humanas e demais ciências.

A partir desses objetivos, a Especialização em Produção de Documentários visou estimular contribuições científicas e técnicas, bem como fortalecer a cadeia produtiva do audiovisual no Rio Grande do Norte. O propósito foi partir de discussões qualificadas quanto à estética, história, teorias e interfaces para instigar projetos e produções de curtas, médias e longas metragens, bem como obras seriadas.

O curso foi fundamentado em princípios que propõem o estudo da história e teorias do documentário, considerando seus aspectos mundiais e nacionais, partindo de autores como Guy Gauthier (2011), Bill Nichols (2012), Fernão Ramos (2008) e Francisco Elinaldo Teixeira (2004).

A matriz pedagógica também observou os aspectos históricos do audiovisual no RN e no Nordeste, estudando artigos, livros, dissertações e teses, alguns dos quais produzidos por professores e pesquisadores ligados ao curso.²

Outro aspecto que foi fundamental para a implementação da estrutura curricular do curso foi o diálogo intenso com realizadores, pesquisadores e críticos contemporâneos do RN, do Brasil e do exterior, não somente vinculados ao documentário, mas também atuantes em outras áreas.

Por fim, a especialização procurou atuar com uma pedagogia crítica, buscando dialogar compreendendo conceitos filosóficos do educador Paulo Freire (1970), onde a práxis autêntica surge no processo pedagógico dialógico e consequentemente dialético.

Utilizamos essa concepção para definir os pressupostos metodológico partindo das ideias desse autor relacionadas à concepção do conhecimento como processo de busca e dos homens enquanto seres da busca, a partir da qual se propõe uma metodologia baseada na educação problematizadora. Conforme Freire (1987: 79), “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, os alu-

2. É o caso do livro *Claquete Potiguar*, organizado por Cruz, Skaff e Rocha Filho (2016), docentes do curso.

nos atuam como investigadores críticos em diálogo com o docente e com outros educandos. E o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições para a superação do conhecimento (Freire, 1987).

Assim, foi pensada uma pedagogia crítica, com uma metodologia baseada em projetos, favorecendo o protagonismo do estudante, a formação de repertório e a resolução de problemas.

Em termos de estratégias, algo recorrente foi estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem voltada para projetos, aproveitando a inteligência coletiva para resolução de problemas. Segundo Teixeira et al. (2006), a aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma metodologia de ensino que ressalta a organização do aprendizado em uma estrutura de projeto. Dessa maneira, a base da ABP ocorre por meio de dois pontos da teoria cognitiva que perpassam o trabalho de problemas significativos e despertam no aluno a busca por informações adicionais, gerando autonomia e aprendizagem.

De acordo com Campos (2011), a ABP tem se destacado pela possibilidade de utilização de práticas inovadoras de aprendizagem, além de facilitar a abordagem de metodologias ativas no processo de aprendizagem. Nessa abordagem, o professor assume um papel diferente dos processos tradicionais, na qual o discente se torna o centro do processo e assume papel ativo na sua própria aprendizagem.



Figura 2. Grupo de estudantes elaborando documentário

Fonte: arquivo

Nessa perspectiva, embora seja possível realizar produtos audiovisuais individualmente, os estudantes foram encorajados a realizar filmes em pequenos grupos, como é mostrado na Figura 2. Dessa maneira, observa-se que os docentes debatem e discutem a produção de documentário ao mesmo tempo em que realizam e vivenciam essa construção.

Vale salientar que, conforme nos ensinam Pivetta, Vogt e Badaró (2014: 86)

A experiência por si só não é formativa. Somente passará a ser no momento em que o professor buscar a reflexão e, por meio dessa, criar outros saberes e fazeres, ou seja, trabalhar a realidade em que está inserido, além da sua própria transformação. Assim, o valor formativo construir-se-á conforme possibilitar responder a situações ainda não vivenciadas, geradoras de incerteza e imprecisão.

John Dewey (1976) compreende a experiência como um conhecimento que envolve elementos ativos, já que abarca tentativas, experimentos e mudanças, e passivos, quando em decorrência da vivência do experimentar, a pessoa sofre as consequências da mudança. Com esse pensar, Pivetta et al. (2014: 87) salientam que

o valor da experiência reside na percepção dessas relações e de sua continuidade, caracterizadas na reflexão e no discernimento entre o que se faz e o que se observa como suas consequências, por meio do raciocínio cuidadoso entre as condições existentes, as hipóteses levantadas e os procedimentos adotados.

Contudo, é indiscutível a importância da experimentação no processo de ensino-aprendizagem. No caso do curso em Produção de Documentários, essas experiências contribuíram para compreender os desafios do trabalho em equipe, a importância de dividir funções compreendendo as especificidades da pesquisa, do roteiro, da produção, da montagem, pensando a obra audiovisual da ideia à distribuição. Dentro desse princípio de buscar a construção coletiva do conhecimento, em diversas disciplinas foram designados dois professores, como forma de apresentar diferentes abordagens sobre o mesmo tema.

As transformações na linguagem documental também foram uma questão importante em cena durante todo o curso, desde o flagrante imediato apresentando recortes da realidade ao documentário clássico.

Outra das preocupações que pautaram a construção da metodologia foi a relação entre o documentário e o lugar, em seus diversos desdobramentos: o campus universitário, o espaço urbano na cidade do Natal, ou comunidades como o bairro de Mãe Luiza. Ou ainda lugares vivenciados em aulas de campo ou eventos dos quais participaram professores e estudantes, como a Área de Proteção Ambiental de Genipabu, no município de Extremoz; o Parque da Cidade, em Natal, ou o município de São Miguel do Gostoso.

3.1. Estrutura curricular

A estrutura curricular procurou unir conhecimentos instrumentais e conhecimentos fundamentais, em eixos teórico e prático, com disciplinas intercaladas. Isso possibilitou o debate acerca do dualismo entre arte e mercado, sustentabilidade financeira e compromisso com questões sociais.

Assim, a grade curricular contou com onze disciplinas, descritas a seguir:

Quadro 1. Relação das disciplinas

Disciplina	Ementa
História e fundamentos do documentário	Origens do documentário clássico. Estéticas e linguagens aplicadas ao documentário. Principais escolas, movimentos e estratégias documentais. documentário poético, cinema verdade, cinema direto. O documentário no Brasil: aspectos históricos e principais contribuições.
Narrativas, roteiro e desenvolvimento de projetos documentais	Da ideia ao projeto que dá suporte à obra documental. Pesquisa e desenvolvimento. O roteiro no documentário e suas diversas aplicações. Narratividade e documentário. Utilizando o dispositivo no documentário. Documentário direto e documentário verdade. O roteiro na edição.
Documentário e meio ambiente	Dos relatos de viagem ao documentário ambiental contemporâneo. Jornalismo, documentário, ecologia e meio ambiente. Desequilíbrios ambientais e impactos sobre a sociedade.
Documentário e sociedade	O documentário, sociedade e ciências humanas. A imagem dos povos originários e comunidades. Antropologia e documentário. A imagem como instrumento de registro histórico, social e político. Audiovisual, hegemonia e contra hegemonia. De objeto à narrador: a fala dos silenciados.
Teorias do documentário	O documentário e as diversas estratégias narrativas. A memória e o documentário: tradição e contemporaneidade. Experimentações e estéticas inovadoras. Os limites entre ficção e realidade.
Direção de fotografia	Fundamentos físicos, históricos e estéticos da imagem. Arte e percepção visual. Composição, iluminação e movimento. Técnicas de captação de imagem: da película ao digital. Equipamentos e tecnologias da imagem. A equipe e as rotinas do diretor de fotografia.

Captção de áudio e desenho sonoro	Elementos estéticos da sonoplastia. Dimensões da linguagem sonora. Equipamentos, processos e sistemas de captação e gravação de áudio; Tipos de microfones e suas aplicações. Captação de som direto. Paisagens sonoras. Usos narrativos do som. Elaboração do desenho de som na produção audiovisual.
Direção de documentário	Apresentar as diferentes perspectivas da direção no cinema documental. Um recorte que terá como foco maior o cenário nacional de produção documental. Dentro desse percurso, o sujeito/personagem passa a ser o foco de observação. Seu movimento de inserção à cena e os reflexos que tal reposicionamento constrói dentro e fora do filme.
Produção executiva	Desenvolvimento de projetos documentais. Gerenciamento, viabilidade e sustentabilidade. Editais, chamadas públicas e outras oportunidades de financiamento. Finalização de projetos e prestação de contas. Veiculação, distribuição e mercado audiovisual.
Montagem e edição de documentário	História da montagem. Princípios da montagem: organização das imagens, metodologia no processo de edição e montagem, princípios básicos da montagem, linguagem audiovisual. A prática da montagem: montagem do filme, tipos de edição (linear e não-linear), softwares de edição não-linear, prática de montagem. A montagem e o documentário.
Metodologia e pesquisa científica	Elaboração de projetos de pesquisa aplicados ao audiovisual, com ênfase no documentário. Métodos e procedimentos; técnicas de Pesquisa. Referências técnico-metodológicas de pesquisa. Como elaborar e publicar artigos acadêmicos em periódicos qualificados. Pesquisa científica e documentário.
Laboratório de projetos	Desenvolvimento e aprimoramento de projetos em documentário. Atividades práticas em produção de obra documental. Documentário e experimentações estéticas. Diálogos entre cinema e outras artes.
Seminário I	Itinerário criativo: da tradição às inovações no documentário. O documentário no Nordeste e no Rio Grande do Norte. Temas atuais e emergentes, experimentação e linguagem.
Seminário II	Orientações para o trabalho de conclusão de curso. Elaboração de artigos e projetos científicos. Orientações para carreira acadêmica. Pesquisa e temas emergentes em documentário.

Fonte: elaboração dos autores

Ao se analisar as grade curricular do curso, verifica-se que há uma preocupação com o ensino teórico, aliado à técnica e à prática da realização. Dessa forma, as disciplinas versaram sobre a história e as origens do documentário clássico, suas principais escolas e as estéticas e linguagens aplicadas ao documentário ao longo do tempo.

Outras temáticas foram a questão da imagem como instrumento de registro histórico, social e político, passando pelo documentário e suas diversas estratégias narrativas e o debate acerca dos limites entre realidade e ficção, assim como as narrativas, roteiro e desenvolvimento de projetos documentais.

Os alunos também aprenderam sobre assuntos específicos como as particularidades da realização do documentário ambiental contemporâneo, sua relação com o jornalismo, ecologia e desenvolvimento.

No que diz respeito às disciplinas mais técnicas, sem deixar de lado o referencial teórico de cada área, os discentes se debruçaram sobre a equipe e as rotinas do diretor de fotografia, a importância do som no audiovisual, aprendendo sobre direção de som, paisagens sonoras e usos narrativos do som. Outro assunto abordado foi a técnica da montagem, com a organização das imagens, metodologia no processo de edição e montagem, princípios básicos da montagem na linguagem audiovisual.

Fazendo um recorte que teve como foco o cenário nacional de produção documental, também foram debatidas as diferentes perspectivas da direção no cinema documental. Além do desenvolvimento, gerenciamento, viabilidade e sustentabilidade de projetos documentais, com atenção para editais, chamadas públicas e financiamento.

Assim, percebe-se um curso com aprofundamento teórico em várias áreas fundamentais para a produção de documentários, abrangendo uma gama de conhecimentos que foram construídos ao longo do curso.

3.2. Perfil diversificado dos docentes

O curso visou consolidar a realização de documentários, ampliando os horizontes estéticos, oferecendo novas abordagens sobre temas relevantes, com impacto sobre a história, a ciência, a política, a sociedade, o meio ambiente, o esporte, o lazer ou as artes em geral.

Esse foi um dos motivos para que a composição do corpo docente do curso fosse integrada por pós-graduados, com experiência expressiva em pesquisa e produção audiovisual, aproximando atividade instrumental do saber científico, atendendo aos objetivos e ao projeto pedagógico desta especialização.

Para Tironi (2018: 66-67), nesse contexto de ensino da linguagem audiovisual na era da linguagem audiovisual, juntamente com a promoção das com-

petências técnicas próprias para a realização audiovisual, os cursos do setor precisam se basear em três premissas:

1) El cine como un modo de pensar “la realidad”, desde la realización que resulta de la investigación y experimentación con imágenes audiovisuales de “lo real”; 2) Un perfil de egreso conducente a un sujeto especialmente sensible a su entorno social y crítico de su realidad cotidiana y 3) La síntesis de las anteriores, en la idea de que formamos a 66 Arte, Cinema e Audiovisual CAL/UFSM Realizadores-Pensadores. De forma práctica –y en lo personal–, la confirmación de este encargo autoimpuesto se revisa permanentemente en la labor pedagógica del Taller, el lugar dispuesto para pensar y hacer.

De acordo com este autor, o ensino da produção de documentários deve ser fundamentado em um modo de ensinar a pensar a realidade, ou seja, com imagens do real. Outra questão é que os discentes tenham um perfil de sensibilidade com os problemas sociais e uma visão crítica da sociedade. Além disso, a forma pedagógica do ensino em audiovisual deve privilegiar um espaço de debate, ou seja, um lugar para pensar e fazer.

Nesse cenário, os professores foram convidados pensando-se em três aspectos: conhecimentos acerca dos fundamentos e teorias do documentário; experiência em realização, seja em roteiro, produção, som, fotografia, montagem, produção executiva ou direção; contribuições com áreas afins ao documentário, tais como meio ambiente, sociedade, história.

A fim de atender as demandas previstas no Projeto Político Pedagógico do curso, o corpo docente foi composto por 16 professores, formados em diversas áreas, desses 70% possuem doutorado e, 30%, são mestres, destacando-se pela formação avançada e experiência de mercado, pela trajetória pedagógica, técnica e científica. São profissionais que ministram disciplinas e orientam trabalhos experimentais, monografias, dissertações e teses para cursos técnicos, graduação e pós-graduação em instituições públicas e privadas.

Outra característica é a formação diversificada, na qual esses docentes lecionam em diferentes áreas: ciências sociais e ambientais, artes, audiovisual, cinema, jornalismo, rádio e TV ou publicidade e propaganda. Ao mesmo tempo, são profissionais que participaram de cursos, festivais, rodadas de negócio e produções nacionais e internacionais, atuando em projetos para TV, vídeo, internet, cinema.

3.3. Recursos audiovisuais: um convite à aprendizagem

A realização de um documentário envolve necessariamente diversas competências e habilidades. A proposta do curso foi criar uma relação ensino-aprendizagem que valorizasse o protagonismo do estudante, estimulando o saber pensar e o saber fazer, em diálogo intenso com a pesquisa e o estado da arte.

A princípio, foi estabelecida uma contextualização acerca do campo documental, desde suas origens até os dias atuais, questionando mutações na forma e no sentido do filme, de acordo com condições sociais, históricas, econômicas e tecnológicas. Conforme Fresquet (2013: 123):

Nossa experiência nos revela que a potência da zona de fronteira entre o cinema e a educação é pedagógica, estética e politicamente fértil para aprofundar o conhecimento de si e do mundo. Quando isso acontece no espaço escolar, a possibilidade de desestabilizar certezas e questionar valores se torna uma experiência de ver e rever o mundo e o que temos aprendido nele. A lente da câmera parece circunscrever e recortar aquilo que desejamos conhecer, marcada pelo ritmo do tempo.

Dessa forma, disciplinas como História e Fundamentos do Documentário, Teorias do Documentário I e II ofertaram parâmetros importantes, inclusive ao estudar realizadores, movimentos, escolas e filmes fundamentais para a construção de um repertório básico.

Diferentes modos de fazer documentário foram apresentados, conforme discute Nicholls (2012): poético, expositivo, observativo, participativo, reflexivo, performático. As experiências europeias e norte-americanas foram apresentadas, assim como as latinoamericanas e brasileiras.

Embora seja possível realizar um filme documental a partir de uma ideia e da sua imediata aplicação, sem buscar uma densa pesquisa e estruturação das propostas, procuramos discutir nas disciplinas passo a passo o caminho mais detalhado. Consequentemente, apresentamos os dilemas de cada etapa, desde a idealização, pesquisa, roteiro, produção, pós-produção e distribuição.

A metodologia privilegiou a utilização do ensino da linguagem audiovisual por intermédio da própria linguagem audiovisual dos documentários. Sobre o uso do cinema na educação, Fresquet (2013: 19) enfatiza que

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto.

Constantemente, os estudantes foram provocados a enfrentar problemas: como fazer pesquisa documental, quando não se valoriza a memória? Como roteirizar documentários, em face dos limites e contradições do roteiro documental? Como produzir documentários em face da escassez de recursos, estímulos ou políticas públicas coordenadas entre municípios, estados e União? Desta forma, evidenciamos sempre que o documentário é resistência.

3.4. O processo de avaliação

O processo de avaliação no ensino superior pode ser compreendido como um processo de investigação, tanto do discente como dos professores, da equipe envolvida e da instituição, no sentido de que “avaliar é interrogar e interrogar-se”, como explica Esteban (1999: 22). Essa concepção serviu para orientar os projetos e ações da especialização em Produção de Documentários, propiciando espaço à heterogeneidade e às respostas em constante construção.

Nessa concepção de avaliação, torna-se imprescindível considerar o processo de desenvolvimento do aluno, priorizando a avaliação formativa, a qual é realizada ao longo do processo educacional. Segundo Esteban (1999: 24), a finalidade da educação é propiciar “que todos possam ampliar continuamente os conhecimentos que possuem, cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos, com a ajuda do coletivo”.

A partir desses pressupostos, a avaliação das disciplinas se deu de forma integrada, de forma que trabalhos de disciplinas iniciais pudessem ser retomados e desenvolvidos em disciplinas finais. Foi o que ocorreu com os esboços propostos em roteiro e desenvolvimento de projetos e retomados e aprofundados em produção executiva, por exemplo.

Paralelamente, de tempos em tempos, foram propostos exercícios práticos na forma de curtas metragens com duração inferior a cinco minutos, em disciplinas como roteiro e desenvolvimento de projetos, captação de áudio e desenho sonoro, direção de fotografia, edição e montagem documentário e meio ambiente, em documentário e sociedade e direção de documentário. Ao final, como resultados das disciplinas, foram gerados 29 filmes, exibidos em emissoras de TV e festivais.

Considerando os fundamentos, indispensáveis para nortear habilidades e competências, foram propostos exercícios teóricos a partir de leituras, visionamento de filmes e diálogos com realizadores, que resultaram em resenhas, críticas, comentários e artigos. Os trabalhos de conclusão de curso se desdobram em duas etapas: artigos científicos e documentários.

Considerações finais

Por muito tempo, o campo documental foi colocado à margem das produções cinematográficas, que ainda evidenciam como grande expoente as narrativas ficcionais. Passado quase um século de suas primeiras experimentações, aos poucos, o gênero transcendeu seu lugar originário e se expandiu, de maneira singular, podendo ser apontado como o domínio de maior metamorfose conceitual e processual. Devido a sua liberdade narrativa e criativa, a peculiar

forma de se relacionar com o real, esse cinema se tornou um instrumento eficaz de diálogo com diferentes áreas do conhecimento humano.

Nesse sentido, ao alicerçar teoria e prática, o curso de Especialização em Produção de Documentários estimulou a criação de obras audiovisuais e a reflexão acerca dos fundamentos, estéticas, políticas e práticas da produção audiovisual documental. Além disso, a especialização se articula com grupos de pesquisa e programas de pós-graduação da UFRN, por meio dos docentes e discentes envolvidos nesse nível de ensino.

A partir de eventos integrados, a especialização contribuiu com o Curso de Comunicação Social, com habilitação em Audiovisual da UFRN e com estudantes de outras graduações correlatas, tais como jornalismo, publicidade e propaganda, artes visuais, ciências sociais, entre outros. Ressalte-se que o espaço comum das aulas, no Laboratório de Comunicação, situado no Campus Central da Universidade, favoreceu o intercâmbio desses estudantes da graduação com os alunos da pós-graduação.

Por fim, esse movimento promovido pelo curso, atualmente em fase de conclusão, já trouxe contribuições na articulação da produção audiovisual de Natal e de todo estado.

Conclui-se que é papel da universidade investir no desenvolvimento intelectual, ampliar a pesquisa e pensamento crítico sobre as construções sociais, sejam elas no campo das ciências exatas, biomédicas ou humanas. Nesse sentido, essa foi mais uma iniciativa na expansão do conhecimento dentro do campo audiovisual, campo esse que vem ocupando, progressivamente, o lugar de linguagem do século XXI.

Referências bibliográficas

- Bernard, S. (2008). *Documentário: técnicas para uma produção de alto impacto*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Câmara, A. & Lessa, R. (org) (2013). *Cinema documentário brasileiro em perspectiva*. Salvador, BA: EDUFBA.
- Campos, L. (2011). *Aprendizagem baseada em projetos: uma nova abordagem para a Educação em Engenharia*. Blumenau: Cobenge.
- Cruz, A.; Skaff, D. & Rocha Filho, R. (2016). *Claquete potiguar: experiências audiovisuais no Rio Grande do Norte*. 1ª ed. Natal: Máquina.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional.
- Duarte, R. (2002). *Cinema e educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

- Esteban, M. (org.) (1999). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Fernandes, A. (2007). *Ecran Natalense*. Natal: Sebo Vermelho.
- Freire, M. & Lourdou, P. (2009). *Descrever o visível: cinema documentário e Antropologia fílmica*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fresquet, A. (2013). *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gauthier, G. (2011). *O Documentário: um outro cinema*. Campinas, SP: Papi-
rus.
- Holanda, K. (2008). *Documentário nordestino: mapeamento, história e análise*. São Paulo: Annablume; Fapesp.
- Labaki, A. (org) (2015). *A verdade de cada um*. São Paulo, SP: Consac Naif.
- Machado, A. (1997). *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense.
- Machado, A. (2005). *Pré-cinemas & pós-cinemas*. São Paulo: Papiros.
- Nichols, B. (2012). *Introdução ao documentário*. 5ª ed. Campinas: Papi-
rus.
- Piveta, H.; Vogt, M. & Badaró, A. (2014). Metodologia do ensino superior: uma experiência na pós-graduação lato sensu em fisioterapia. *Cad Edu Saude e Fis*, 1(2): 85-94.
- Ramos, F. (2008). *Mas afinal – o que é mesmo documentário?*. São Paulo: SENAC São Paulo.
- Rebelatto, R. (2018). Cinema e Audiovisual na Universidade Pública Brasileira com Perspectiva à Integração Latino-Americana: o Caso da Unila. In N. Santos (org.), *Arte, cinema e audiovisual*. Santa Maria: Ed. PP-
GART.
- Skaff, D. & Cruz, A. (2016). O cinema independente potiguar de 2010 a 2014. In A. Cruz, D. Skaff & R. Rocha Filho, *Claquete potiguar: experiências audiovisuais no Rio Grande do Norte*. 1ª ed. Natal: Máquina.
- Teixeira, F.; Silva, R.; Silva, T. & Hoffmann, A. (2006). Geometria Descritiva: aprendizagem baseada em projetos. *Anais do XXXIV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia*.
- Teixeira, F. (2004). *Documentário no Brasil: tradição e transformação*. 2ª ed. São Paulo: Summus.

Tironi, M. (2018). Enseñar Lenguaje Audiovisual en la Era del Lenguaje Audiovisual. In N. Santos (org.), *Arte, cinema e audiovisual*. Santa Maria: Ed. PPGART.

Trindade, T. (2016). A exibição comercial do documentário brasileiro em sala de cinema (2000-2010). *Revista O Olho da História*, 23.

Filmografia

A parteira (2019), de Catarina Doolan Fernandes.

A tradicional família brasileira – Katu, (2019), de Rodrigo Sena.

Baile perfumado (1996), de Lírio Ferreira e Paulo Caldas.

Boi de Prata (1981), de Carlos Augusto Ribeiro Jr.

Carlota Joaquina, princesa do Brasil (1995), de Carla Camurati.

Codinome Breno (2018), de Manoel Batista.

Jesuíno Brilhante (1972), de William Cobbett.

Leningrado, Linha 41, de Dênia Cruz Skaff.

Arne Sucksdorff professor incômodo no Brasil

Esther Hamburger*

Resumo: Esse artigo discute o curso de cinema ministrado pelo cineasta sueco Arne Sucksdorff entre novembro de 1962 e março de 1963 no Rio de Janeiro, a convite da UNESCO e do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Essa experiência envolve o primeiro equipamento Nagra de captação de som direto a chegar ao país e relações tensas entre um mestre estrangeiro premiado, autor de um cinema difícil de classificar, e seus jovens alunos engajados que contribuíram para o cinema por vir.
Palavras-chave: documentário; educação; cinema sueco; cinema brasileiro.

Resumen: Este artículo aborda el curso de cine impartido por el cineasta sueco Arne Sucksdorff entre noviembre de 1962 y marzo de 1963 en Río de Janeiro, por invitación de la UNESCO y del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil. Esa experiencia implica el primer equipo Nagra de captación de sonido directo y relaciones tensas entre un galardonado maestro extranjero, autor de un cine difícil de clasificar, y sus jóvenes estudiantes comprometidos, que contribuyeron al cine por venir.
Palabras clave: documental; educación; cine sueco; cine brasileño.

Abstract: This article discusses the film course by Swedish filmmaker Arne Sucksdorff between November 1962 and March 1963 in Rio de Janeiro, which was an invitation from UNESCO and the Ministry of Foreign Affairs of Brazil. This experience involved the first Nagra equipment to capture direct sound to arrive in Brazil, and the strained relations between an award-winning foreign master, author of a cinema difficult to classify, and his young engaged students that contributed to the cinema to come.

Keywords: documentary; education; Swedish cinema; Brazilian cinema.

Résumé : Cet article présente le cours de cinéma dispensé par le cinéaste suédois Arne Sucksdorff entre novembre 1962 et mars 1963 à Rio de Janeiro, à l'invitation de l'UNESCO et du ministère brésilien des Affaires étrangères. Cette expérience, avec le premier équipement Nagra à capturer le son direct au Brésil et des relations tendues entre un maître étranger primé, auteur d'un cinéma difficile à classer, et ses jeunes étudiants engagés, qui ont contribué au cinéma à venir.

Mots-clés : documentaire ; éducation ; cinéma suédois ; cinéma brésilien.

* Universidade de São Paulo, Departamento de Cinema, Rádio e Televisão, Escola de Comunicações e Artes. 05508-220, São Paulo, Brasil. E-mail: ehamb@usp.br

Submissão do artigo: 15 de janeiro de 2020. Notificação de aceitação: 19 de fevereiro de 2020.

Artigo baseado em pesquisa financiada pela Fapesp. Projeto: 2012/00466-7 e por bolsa produtividade do CNPq Processos 312914/2017-2 e escrito durante bolsa Tinker Visiting Professor ILAS / School of Arts, Columbia University.

Depois dos cursos de Arne Sucksdorff havia um time: Luiz Carlos Saldanha (especialista em som, iluminação, montagem), Eduardo Scorel, Arnaldo Jabor, foi possível a Leon filmar e montar *Maioria Absoluta*, 63/64 (Rocha 2004 [1963])

Por causa de Dr. Rodrigo de Melo Franco de Andrade, pai de Joaquin, não sei porque burocracia mas facilitado pelo Departamento Cultural do Itamaraty antes de 1964, veio pela Unesco ensinar cinema no Brasyl a um grupo de jovens nos quais se destacavam Luiz Carlos Saldanha, Eduardo Scorel e Arnaldo Jabor, o cineasta sueco Arne Sucksdorff, que terminou morando no Alto Xingu. (Rocha, 2004 [1963])

O curso ministrado por Arne Sucksdorff entre novembro de 1962 e março de 1963 no Rio de Janeiro com financiamento da UNESCO, da Fundação Rockefeller e do Ministério das Relações Exteriores do Brasil pode ser pensado como um campo privilegiado de tensões entre um mestre estrangeiro consagrado e jovens cineastas engajados na política nacionalista da época, mas sintonizados, através das escolas francesa e italiana de cinema, de festivais internacionais e de publicações especializadas com o cinema europeu e norteamericano então de ponta. O cinema do professor não seduzia os alunos interessados na agilidade da “câmera na mão” a cumprir a “ideia na cabeça”, sem a mediação, que viam como cerceadora de aparatos auxiliares. As diferenças garantiram uma densidade à experiência do curso que formou realizadores imaginativos e mestres em fazer um cinema diferente daquele proposto pelo professor, que se orgulhava de seu papel na formação do Cinema Novo.

O mapeamento das discussões suscitadas pelo convívio de concepções diferentes do fazer cinematográfico e das formas que reverberam nos filmes que podem ser associados a esse convívio, proposto nesse texto, busca uma abordagem relacional sugestiva da diversidade de tendências e dos embates em um momento privilegiado de efervescência cultural no Brasil e no cinema mundial. No intuito de contribuir com os estudos que buscam nexos entre obras cinematográficas e suas condições de produção e distribuição, trazendo à tona fluxos transnacionais antes encobertos pelo foco exclusivo em cinemas nacionais ou nos polos metropolitanos, e saudando o dossiê proposto por essa revista, esse artigo sistematiza uma experiência de ensino de cinema em uma época imediatamente anterior à fundação das primeiras escolas de cinema no Brasil.

Com base na bibliografia existente no Brasil e no exterior, e em pesquisa primária, o artigo apresenta o cineasta professor estrangeiro, discute a conjunção de pessoas e instituições envolvidos na formulação do programa do curso e problematiza os embates que ocorreram e suas possíveis marcas na forma-

ção de cineastas que contribuiriam de maneira decisiva para a cinematografia brasileira por vir. O artigo especula também sobre possíveis inferências dos debates que ocorreram no curso no filme que o diretor fez em seguida no Rio de Janeiro, e que seria seu último longa metragem. O artigo começa por situar o cineasta Sueco, reconhecido em sua época até meados dos anos 1950, e em grande parte praticamente esquecido no período imediatamente subsequente. Sua forma de fazer cinema não acompanhou as vertentes do cinema moderno que revolucionaram o cinema no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, e que inspiraram a demanda local por equipamento e capacitação para captar som direto. A última parte do texto discute o curso como encontro inusitado, porém produtivo, entre um cineasta premiado nos principais festivais do mundo, autor de um cinema que não se dobrou aos apelos do improvisado ou do engajamento defendido por seus jovens estudantes no imediato pré-1964.

1. O Sueco

Arne Sucksdorff é um cineasta difícil de classificar. Oriundo de um país nórdico, que se encaixa no que hoje alguns denominam “pequeno cinema”, justamente para caracterizar a dificuldade de encaixar histórias nacionais nos rótulos gestados com base nas vertentes majoritárias nos países de grande produção, formou-se em fotografia na Reimann Schule de Berlim. Seu primeiro filme data de 1940, exercita-se durante a guerra e se torna conhecido no imediato pós-guerra, tendo sido bem acolhido pelo público e crítica de seu tempo. O cinema técnico e artesanal de Sucksdorff é um cinema de ambiências exteriores, atento ao aspecto visual. Não há estúdio em seus filmes, uma vez que muitos são obras de observação da natureza. Alguns se voltam exclusivamente ao comportamento animal, a câmera observa exaustivamente, por longos períodos de tempo, incluindo situações difíceis como noturnas na neve, ou ninhos de aves em penhascos distantes. A montagem do próprio diretor intervém a fim de reduzir muitos metros de negativo para o formato de curta metragem. Por vezes, essa operação precipita os momentos de ação em que um animal ataca o outro. A natureza, a um só tempo bela e traiçoeira, é a protagonista desses filmes, em que o ambiente constitui a substância. Nessa primeira fase, meses de filmagem sucedidos de meses de montagem resultam em filmes de duração variada – mas curtas – em função não de um formato padronizado, mas do que o material sugere ao diretor que é também roteirista, fotógrafo e montador de seus filmes, considerados experimentais. (Anderson, 2010).

Quando chegou ao Brasil, aos 49 anos de idade, Sucksdorff era conhecido como mestre do documentário de curta-metragem, e como diretor de três longas, *A grande aventura* (1953), *A fera e a flecha* (1957) e *O menino e a árvore*

(1961). Com o sucesso do primeiro longa, constituiu-se uma unanimidade em torno do diretor que duraria até 1958 e não mais se repetiria. O fracasso retumbante do último filme deixou o diretor em dificuldades financeiras imediatamente antes de sua vinda ao Brasil. (Escorel, 2012).

Visitando o período áureo e as dificuldades que se seguiram, é possível entender por que a imprensa sueca interpretou como “volta por cima” o retorno de Sucksdorff ao país em 1965 com *Mitt hen är Copacabana*, (no Brasil, *Fábula*)¹ filme que seria exibido em competição no Festival de Cannes. O filme foi lançado em diversos países, pouco visto no Brasil, onde entrou em cartaz somente por uma semana no Rio de Janeiro e São Paulo, três anos depois. Talvez o longa-metragem mais potente do diretor, sobre a vida de meninos órfãos entre o morro e a praia em Copacabana, recebeu premiações. No entanto, pesou sobre ele o mesmo problema de concepção que cercou os outros longas do diretor, uma certa ambiguidade entre o registro de ficção e documentário, gerada pelo uso da encenação, que não se adequava ao espírito dos novos cinemas.² Essa ambiguidade já não se verifica no último trabalho do diretor, a série *Um mundo à parte* (1970-1976) realizada para a TV sueca, no Mato Grosso onde se casou e viveu por vinte anos até ser resgatado em estado de penúria pelo governo sueco no início dos anos 1990.

O material de divulgação do filme em Cannes valoriza, e superestima a duração da experiência do diretor de ensinar cinema no Brasil em conexão com a vivência que o levou a fazer o filme.³ O apreço do diretor pela experiência aparece no livro de Luís Carlos Borges e no documentário que Stefan Jarl dedicou ao mestre. No fim de sua vida, em Estocolmo Sucksdorff se declara “pai do Cinema Novo”. (Jarl, 2000) Em geral os cineastas que participaram do curso e conviveram com o diretor reconhecem o papel do mestre em sua profissionalização e no adensamento da atividade cinematográfica no Brasil, inclusive ao exigir qualidade dos laboratórios, mas a relação é turbulenta e dificilmente seria reconhecida na chave filial.

As palavras, como as formas de filmar, mudam de significado ao longo do tempo. Nos termos predominantes nos anos 1950, o cinema de Sucksdorff era

1. Curiosamente o filme tem duas versões com títulos e textos de voice over, voz, e cartelas ligeiramente diferentes. A comparação não cabe no âmbito desse texto.

2. Em 2019 Anna de Lima Fagerlind, a filha de um dos meninos atores do filme, que depois de participar do filme foi adotado na Suécia, publicou um livro em que acusa o diretor de ter falsificado a história de seu pai. A acusação confirma a ambiguidade de registro do filme. O pai da autora atua com o nome fictício de Rico. Fagerlind, A. d. L. 2019. *Mitt hen är inte Copacabana*. Stockholm: Natur&Kultur.

3. “pendant plusieurs années le réalisateur suédois Arne Sucksdorff a dirigé une école d’études cinématographiques au Brésil pour le compte de l’Unesco. C’est là qu’il a entré en contact avec ses enfants, livres eux-mêmes, et fut fasciné pour la façon dont ils résolvaient les problèmes de leur existence qui sous notre optique paraît impossible.”

reconhecido como “poético”, ou “acadêmico” em publicações especializadas nos Estados Unidos, na Inglaterra, ou na Argentina, entre outras. O adjetivo poético caracterizava um cinema que busca realçar elementos no ambiente, nas estações do ano, na água, na névoa, animais e homens que vivem no campo, longe das luzes das cidades. A fotografia é virtuosa na manipulação calculada da tecnologia disponível para quase pintar com a luz, e assim valorizar o mistério de um amanhecer cheio de névoa junto a um rio, ou de uma noite no inverno polar.⁴ Muitas vezes filmes geram a publicação de seus roteiros. No caso de Sucksdorff, a força das imagens justificou a publicação de ao menos um livro com stills dos filmes. (Sucksdorff, 1951).

Em 1948 uma mostra dos curtas em Nova York gerou artigo de Arthur Knight, então crítico do *New York Times* e curador assistente de cinema do MoMA. O artigo salientava o uso de som direto e a ausência de narração em curtas que sensibilizavam para além do usual no formato. Inicialmente publicado no diário nova-iorquino, o texto foi reproduzido em coletânea editada por Lewis Jacobs, reimpressa uma vez (Knight, 1979 [1971, 1948]). Em 1949 Sucksdorff recebeu o primeiro Oscar de seu país por um desses curtas *Människor i stad*, em português *Ritmos da Cidade*, ou *Pessoas na Cidade*, como sugere o crítico Forsyth Hardy (Hardy, 1948) em sua tentativa de salientar as diferenças entre o trabalho de Sucksdorff e a matriz das chamadas sinfonias da metrópole. Em sua resenha Hardy salienta a visualidade como característica dos curtas do cineasta. Ao comentar *Ritmos da cidade* afirma: “In a genre where words have become an obsession, it showed how a film could dispense altogether with them and still make its story clear and compelling.”

A valorização do plano visual, em detrimento de histórias e palavras, aparece também na menção de Siegfried Kracauer a *Pessoas na cidade*. Em seu *Theory of film*, o crítico alemão valoriza as “relações contingentes” que o filme estabelece, por associação, entre personagens, animais e o ambiente urbano de Estocolmo. A contingência aqui se refere não à forma de filmar, mas ao encadeamento proposto pelo filme que não conta propriamente uma história com começo, meio e fim, mas antes, associa cenas cotidianas que podem acontecer em diversas partes e com diversos habitantes da capital Sueca. Para o crítico, o desprezo pelo encadeamento causal de roteiro valoriza o filme e o aproxima, apesar da distância temporal, às sinfonias, o cinema experimental *Rien que les*

4. A ênfase nas florestas e na natureza distanciam o cinema de Arne Sucksdorff da construção da vida moderna. A ênfase do diretor em uma mise-en-scène que explora múltiplas relações entre os seres e o ambiente tem o potencial de encontrar revalorização no presente na chave da ecocrítica. Essa possibilidade é reconhecida no Trabalho de Conclusão de Curso de Bruno Marques, graduado pela Universidade Federal Fluminense (Marques, B. F. 2014. A herança natural do mito original: Arne Sucksdorff, natureza, e vida selvagem. In *Instituto de Arte de Comunicação Social*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense.)

heures (1926), de Alberto Cavalcanti e *Berlim, sinfonia da metrópole* (1927), de Walter Ruttmann. (Kracauer, 1960). Em 1952 Sucksdorff recebeu o prêmio especial do júri do Festival de Cannes por seu curta filmado na Índia *Indisky by*; em 1953 foi premiado em Veneza por outro curta filmado na Índia, *Vinden och floden* esse também mencionado por Kracauer como exemplo de um cinema não narrativo que elabora a especificidade fílmica, o campo visual a partir de elementos físicos da natureza.

O primeiro longa do cineasta Sueco, *A grande aventura* (1953) o levou a um outro patamar de consagração, com sucesso de bilheteria e premiações em Cannes, Berlim e no Bafta inglês no ano seguinte. Talvez tenha sido o ponto culminante de uma carreira baseada no documentário. Por ocasião do lançamento do longa, artigos em diversas publicações discutiram a obra anterior. (Barnouw, 1993),⁵ (De la Roche, 1953),⁶ (Pederson, 1957), (Cowie, s/d), (Crowther, 1955), entre outros.

Já no final dos anos 1950, o cinema se preparava para uma revolução estética e tecnológica com a introdução da captação de som direto sincrônico, a introdução das câmeras 16 mm mais leves e ágeis fabricadas com o intento de produzir atualidades para a televisão, já instalada nas residências dos Estados Unidos e em implantação nos diversos países da Europa. Arne Sucksdorff não acompanhou essa transição, firme nas suas convicções que incluíam virtuosismo técnico e que por isso não dispensavam o aparato. Suas câmeras se movimentavam em tripés leves e flexíveis, engenhosas traquitanas, incluindo o baby que facilitava por exemplo a filmagem rente ao chão e a partir de ângulos inusitados, que aparece em planos em diversos filmes do diretor. Havia iluminação artificial e a câmera se movimentava em carrinhos que corriam em trilhos, sem prurido de interferir, por exemplo, em uma feira de rua a ser filmada, como conta Flávio Migliaccio se referindo à sequência em que os meninos trabalham na feira de Copacabana em *Fábula* (1965).⁷ Como o aparato não se encontra em cena, não há entrevistas, e há muito exterior, o cinema de Sucksdorff foi por vezes confundido com um cinema de observação. Mas em seus longos processos de filmagem, o diretor repetia tomadas inúmeras vezes

5. "His first film for Svensk Filmindustri, the enormously popular *A Summer's Tale* (*En Sommersaga*, 1941), followed a fox on his adventures and depredations. It has moments of enchantment and, like most Sucksdorff films, of cruelty—depicted without comment or judgement. Sucksdorff's editing shows a rare rhythmic sense. The photography is rich in the texture of grass, leaves, ferns, and patterns of light playing on and through them. The extreme close ups of animal eyes and fur are full of sensuous excitement." Barnouw, E. 1993 [1974]. *Documentary, a history of the non fiction film*. New York, Oxford: Oxford University Press: 186.

6. "a solo filmmaker, writing, directing, and photographing and editing short pictures that are as personal as poems. Now in his first feature film *The Great Adventure* he also acts." De la Roche, C. (1953) Arne Sucksdorff's adventure. *Sight and Sound*, 23: 83-86.

7. Depoimento à autora.

até que ficasse satisfeito com a atuação de seus sujeitos personagens, com a movimentação de câmera, e/ou com a incidência de luz. O resultado muitas vezes encenado, ia contra a corrente da época e hoje transmite a sensação de ficção.



Figura 1. O cineasta com sua câmera no tripé baby. Foto acervo Bifi.



Figura 2. O set de *Fábula* ou *Mitt hen är Copacabana*.

A fera e a flecha, segundo longa do diretor, como seus curtas imediatamente anteriores, filmado na Índia, abriu o Festival de Cannes de 1958 e foi distribuído em diversos países. Mas as resenhas críticas se dividiram entre po-

sítivas, ambíguas, e contrárias, incluindo a saudação irônica de André Bazin ao tigre protagonista do filme de abertura do festival daquele ano. Bazin aponta a indefinição entre documentário e ficção e compara o filme a *Louisiana Story*, de Robert Flaherty, que no estilo, seria superior. (Bazin, 1958). Feito 10 anos antes, o último trabalho de Robert Flaherty, embora fotografado por Richard Leacock, um dos mestres do cinema direto, era um filme de outra época. Os novos desafios postos ao cinema em tempos em que a televisão trazia imagens ao vivo e captadas com câmeras mais leves estimularam a *Nouvelle Vague*, então em gestação, nas páginas do *Cahiers du Cinéma* de André Bazin. Estava por vir a revolução dos cinemas novos com sua expectativa de filmes autorais, conectados à vida, abertos à improvisação, longe da artificialidade dos estúdios, dos roteiros literários, das histórias de época. Filmes irreverentes e provocativos, que forçavam os limites da tecnologia sem virtuosismo técnico. O próprio conceito de documentário entraria em discussão com a emergência do cinema direto e do cinema *vérité*.

Arne Sucksdorff estava ciente, porém resistiu à mudança. O cineasta sueco dominava os novos equipamentos de captação sonora e de imagem. Seu virtuosismo técnico incluía, conforme menciona Artur Knight, a já mencionada captação de som direto ainda nos anos 1940. Longos períodos de filmagem, filmar sem limite de tempo ou de negativo, filmar repetidamente a mesma cena e refilmar caso o copião não ficasse a contento. Manter figurantes na posição em que foram inicialmente flagrados, inibindo a improvisação. Em sua correspondência de 1958 com Robert Favre Le Bret, delegado geral do festival de Cannes desde sua primeira edição e até 1970, Sucksdorff argumenta que não entende porque as pessoas não acreditam que *A fera e a flecha* seja verdadeiramente um documentário, afinal usara técnicas de filmagem semelhantes àquelas consagradas por Flaherty, cineasta que o diretor professor abordava favoravelmente em suas aulas, e ao qual foi associado em diversos artigos em revistas especializadas da época, embora Kracauer diferencie a ênfase formal no ambiente praticada pelo sueco, do filme mais voltado às figuras do norte-americano. O conceito de documentário entrara em discussão. O cinema encenado praticado por Sucksdorff (e por Flaherty) entraria no ostracismo.⁸

Em outubro de 1962, uma vez no Brasil, em plena ebulição do Cinema Novo, o cineasta visita a Jornada de Cinema da Bahia (Leal, 2008) (Carrilho, 2003). Alguns dos filmes lá exibidos, como *Barravento* (1962), de Glauber Rocha, seriam discutidos no curso que se iniciaria em novembro logo após os feriados de Finados. A primeira parte do curso se desenvolveu no mês de

8. A encenação voltaria ao documentário no início do século XXI em associação não com o conceito de poesia defendido pelo sueco, mas como recurso ético e estético em documentários que buscam alternativas à espetacularização da violência e de marcadores sociais da diferença.

novembro e aconteceu no auditório do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). No início de dezembro uma prova foi aplicada aos alunos para selecionar os que seguiriam a parte prática, a se desenvolver em um apartamento em Copacabana onde ficou acomodado o equipamento. O calendário dessa segunda parte iniciada ainda em dezembro incluiu pausa para o Natal e Ano Novo, e retomada em 3 de janeiro, segundo diário de anotações da única aluna mulher na segunda parte do curso, Lucila Ribeiro. (Ribeiro, 1962/63).⁹ Em plenas férias de verão carioca, esse calendário parece adequado ao ano letivo no hemisfério norte e pouco adequado ao Brasil. Não surpreende que o número de alunos tenha flutuado ao longo dos trabalhos e que poucos efetivamente apareçam nos créditos do trabalho de conclusão, o filme *Marimbás* dirigido por Vladimir Herzog.

Os dados até hoje coletados pelos diversos pesquisadores que se debruçaram sobre a experiência, especialmente o folhetim de Eduardo Escorel (Escorel, 2012) e as dissertações de mestrado de Luís Carlos de Oliveira Borges (Borges, 2008) e de Clotilde Borges Guimarães (Guimarães, 2008) apontam para um núcleo de alunos que certamente iniciou o curso, mas em torno do qual existe variação significativa. Escorel menciona cerca de 40 a 50 participantes na primeira fase. Luís Carlos de Oliveira Borges fala em 80. A Biblioteca da Cinemateca Brasileira possui 44 provas que teriam baseado a seleção para a segunda fase. Clotilde Guimarães lista 22 participantes na segunda fase, Borges se refere a 18. Escorel menciona nomes que não constam de nenhuma das duas listas, mas que fizeram a prova e constam dos créditos do filme de conclusão do curso. Orlando Senna (Leal, 2008) menciona dois colegas que teriam vindo com ele da Bahia. Embora os dois não constem das listas citadas, suas provas estão arquivadas, de maneira que é possível inferir que fizeram ao menos a primeira fase.

A tentativa de precisar os nomes dos participantes a partir de depoimentos deles trouxe algumas surpresas. Flávio Migliaccio que está nas listas, e cuja prova de ingresso na segunda fase se encontra na Cinemateca, não se considera aluno do curso, uma vez que chegou convidado, não por seus colegas de Teatro de Arena ou de CPC, mas pelas mãos do próprio professor, a quem conheceu no laboratório Líder, quando montava seu longa *Os mendigos*, lançado naquele ano. Migliaccio trabalhou no roteiro, na preparação de atores e fez assistência de direção em *Fábula*. O nome do cineasta mineiro Schubert Magalhães não consta de nenhuma lista. No entanto Vladimir Herzog se refere a intervenções dele em suas anotações de aula. Sérgio Sanz possui memórias

9. Gilberta Noronha, filha do pesquisador e diretor Jurandy Noronha, funcionário do INCE também fez a primeira parte do curso.

vívidas, mas afirma que abandonou o curso quando seu roteiro foi mal avaliado pelo professor e não foi selecionado para ser filmado. Há os que, como os atores Nelson Xavier e Joel Barcelos, declaram ter comparecido pouco às aulas, envolvidos com as atividades de teatro de rua promovidas pelo CPC e lideradas por Oduvaldo Viana Filho. Há os que participaram da UNE Volante. Mas há os que ficaram até o final. Não se tem notícia de chamada ou certificado de conclusão. Há quem detecte flutuação no número de participantes e esvaziamento. É possível especular sobre a possibilidade da ausência de uns ter levado à convocação de outros.

2. O Brasil na cinefilia do pós-guerra: festivais e escolas de cinema

O cinema teve sua vocação transnacional¹⁰ acentuada ao longo do século XX, especialmente no imediato pós-guerra, quando surgiram instituições que estimularam a comparação de filmografias nacionais e a formação em escolas internacionais. O surgimento de escolas de cinema se intensificou no pós-guerra, em um movimento que inclui o surgimento de inúmeros festivais, cinematecas, e publicações especializadas, instituições em torno das quais se fortaleceu a cinefilia (Xavier, 2016), (Baecque, 2010), mas escolas de cinema assim como iniciativas de cursos e seminários isolados têm sido pouco estudados. A

10. O termo transnacional tem surgido em diversas publicações no campo dos Estudos de Cinema em lugar de internacional ou de global, para especificar as dissensões, as tensões entre forças e convenções que interagem em momentos específicos no tempo e no espaço incluindo a atividade fora dos maiores centros de produção. Nesse artigo, o termo transnacional visa chamar a atenção para interlocuções inusitadas entre um cineasta sueco e seus alunos brasileiros no início dos anos 1960. Filmes circulam em condições específicas de distribuição e produção, para além das fronteiras nacionais desde o início da história do cinema, o foco nessas injunções desloca o campo das metrópoles onde os filmes canônicos foram produzidos. Em seu mais novo livro, Robert Stam estende sua abordagem transnacional sobre a circulação de imagens em movimento em diversos meios a uma abordagem transdisciplinar que inclui a literatura e busca mapear a circulação das ideias de antropofagia dos relatos dos viajantes coloniais ao YouTube. Stam, R. 2019. *Transnational cinema, global media: towards a transdisciplinary commons*. London: Routledge. Os artigos na coletânea Durovicová, N. & K. E. Newman. 2010. *World cinemas, transnational perspectives*. New York: Routledge. se concentram em reverberações transnacionais, em suas tensões com convenções e formas de distribuição e produção locais em torno de temas específicos. O capítulo de João Luiz Vieira nessa coleção aborda a presença de meninos de rua no cinema de maneira comparativa, inclusive em *Fábula*, que Arne Sucksdorff filmou no Brasil após o curso. Com foco concentrado no documentário, e mais especificamente nas reverberações das ideias de John Grierson em diversas partes do Império Britânico, mas também fora dessa situação colonial, uma outra coletânea se dedica a esmiuçar o potencial teórico de uma história do documentário que extrapola as metrópoles para entender as instituições e cinematografias nem sempre convergentes surgidas a partir do estímulo ao potencial educativo e de desenvolvimento da cidadania ao documentário que o mestre inglês disseminou em diversas partes do mundo que visitou. Druick, Z., D. Williams & British Film Institute. 2014. *The Grierson effect: tracing documentary's international movement*. Esse é também o sentido do termo em pesquisas recentes sobre o neorealismo e sua influência na América Latina, conforme atestam os artigos na coletânea editada por Sklar, Robert e Saverio Giovacchini. 2012. *Global neorealism, the transnational history of a film style*. Jackson: University of Mississippi Press.

digressão realizada nessa sessão sobre as diversas relações entre escolas, festivais e os jovens cineastas brasileiros no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 se justifica pela importância que esses eventos e instituições tiveram na difusão do potencial dos novos equipamentos e ideias sobre cinema. O curso de Arne Sucksdorff se originou da reivindicação feita por jovens cineastas ligados ao Cinema Novo e sensibilizados nessas experiências internacionais, interessados na importação de equipamentos de captação de som direto e em um curso que capacitasse nas técnicas contemporâneas de manuseio.

O caráter estratégico do cinema para a política internacional se anunciara no entre guerras. Na Itália o cinema se estabeleceu como atividade de Estado sob o governo de Benito Mussolini. O Festival de Veneza surgiu em 1932, e a escola de cinema, *Fondazione Centro Sperimentale di Cinematografia*, que se tornaria importante polo irradiador das convenções do cinema italiano via seus alunos estrangeiros, muitos deles latino-americanos, é de 1935, assim como os estúdios *Cinecittà* e as revistas *Cinema* e *Bianco e Nero*.¹¹ Ainda durante a ocupação alemã, e possivelmente seguindo o modelo italiano, a França fundou em 1943 uma escola nacional de cinema, o *Institut des Hautes Études Cinématographiques (IDHEC)*, que como o *Centro Sperimentale*, teria, já no pós-guerra, especialmente no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 muitos alunos estrangeiros, entre os quais diversos brasileiros ligados ao Cinema Novo.

Festivais estimulam a circulação de formas estéticas e o debate sobre elas na imprensa diária e nas publicações especializadas. Na primeira metade do século XX as ações de circulação de filmes envolviam ações de diplomacias encarregadas de estimular a cultura nacional, e o cinema como parte dela. O cinema é especialmente valorizado pela publicidade que filmes podem fazer de suas culturas nacionais em arenas em que diversas nações competem de maneira não bélica. Quando as primeiras escolas surgem na Europa, o velho continente se estabelece em um terreno que a União Soviética e os Estados Unidos já ocupavam desde o início do século XX.¹² No caso dos países europeus o cinema, especialmente francês e italiano, se põem como alternativa

11. A historiografia recente sobre o neorealismo salienta pontos de contato entre a cinematografia italiana do pré e do pós-guerra, justamente em torno do cinema praticado por John Grierson e seus colaboradores, especialmente o brasileiro Alberto Cavalcanti. Ver Sklar, R. a. S. G. 2012. *Global Neorealism: The Transnational History of a Film Style*. Jackson: University of Mississippi Press.

12. A primeira escola de cinema no mundo é a VGIK soviética, de 1919. A primeira premiação foi instituída pela Academia Norte-Americana de Cinema, que instituiu o Oscar, em 1929. No mesmo ano um convênio da mesma Academia com a University of Southern California, promovia a fundação da primeira escola de cinema nos Estados Unidos, hoje conhecida como USC School of Cinematic Arts. Embora a escola exista desde então, a geração formada nos anos 1960 e que veio a fazer a chamada Nova Hollywood é conhecida como a primeira geração de cineastas norte-americanos formados em escolas de cinema. Noel Carroll, 1988. *The Future*

de fôlego à penetração da cultura norte-americana, que se dá com força na sequência da vitória aliada, gerando uma atitude continental de resistência às formas de vida que tem nas populares fitas de Hollywood uma ponta de lança fascinante.¹³

No pós-guerra os festivais internacionais se multiplicam. Embora idealizado como reação à interferência nazista à premiação de *Olympia* de Leni Riefensthal na edição de 1938 do Festival de Veneza, a primeira edição do Festival de Cannes é de 1946. Em 1949 surge a Unifrance, uma associação encarregada de difundir internacionalmente o cinema francês, com delegados situados em diferentes partes do mundo, e que trabalham em conjunção com o Ministério das Relações Exteriores daquele país como um braço da diplomacia cultural.¹⁴ A correspondência do curador geral do Festival de Cannes, parte do acervo do Festival, hoje depositado e acessível na Bibliothèqu du Film (BIFI) da Cinemateca Francesa, sugere as maneiras pelas quais delegados da Unifrance baseados em diversas regiões do mundo auxiliavam o delegado geral do Festival de Cannes a definir os filmes locais a serem incluídos na mostra competitiva como representantes nacionais. Pesquisa nesse acervo sugere que o curador do festival negocia com autoridades diplomáticas, que por sua vez consultam governos e produtores locais. A troca de correspondência entre o curador e envolvidos locais indica que ele tem seus próprios contatos e que procura atrair para o festival filmes que expressem o debate no meio cinematográfico. Robert Favre Le Bret, visitava países para pessoalmente assistir indicações locais. Mas ele não necessariamente se atinha às indicações. Por vezes usava de sua prerrogativa de curador para convidar, não sem consulta aos produtores locais, por exemplo, segundos filmes de um mesmo país, ou filmes submetidos fora de prazo, quando considerava que eles enriqueceriam a mostra.¹⁵

O Brasil participou ativamente da efervescência cinematográfica que se dava em torno dos festivais, das escolas, e das publicações especializadas em cinema nos anos 1950 e 1960. Havia no Brasil uma efervescência cultural e

of Allusion: Hollywood in the seventies (and Beyond) *October*, 20. Cambridge, Ma: MIT UP: 51-81

13. Em “Vector, flow, zone, towards a history of translation”, Natasa Durovicová desenvolve uma discussão interessante sobre as diferentes políticas de tradução que caracterizam a circulação de filmes estrangeiros em diversos países. Em Durovicová, N. & K. E. Newman. 2010. *World cinemas, transnational perspectives*. New York: Routledge: 90-120.

14. Outros festivais surgem na mesma época. O de Karlovv Vary, na Tchecoslováquia é também de 1946. O Festival de Berlim, de 1951. A premiação Bafta inglesa é de 1949.

15. Essa forma de indicação por país foi comum à Bienais de Artes Visuais. Seja em Festivais de Cinema ou em exposições de arte, a organização evoluiu no sentido do fortalecimento de curadorias especializadas em detrimento das indicações diplomáticas e nacionais. A tensão entre os critérios cinematográficos e diplomáticos se expressou especialmente na edição do Festival de Veneza de 1938 que precedeu o início da Segunda Guerra Mundial.

política, que se expressou em outras áreas, mas que encontrou terreno privilegiado no cinema. Interessados em cinema participavam do sessões concorridas na Cinemateca do Museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro e na ABI – Associação Brasileira de Imprensa, no Rio. Em São Paulo havia cursos no Museu de Arte de São Paulo (MASP) e na Cinemateca Brasileira. Os cineastas brasileiros estavam atentos especialmente ao que se fazia na França e na Itália. A leitura de *Cahiers du Cinéma* foi o meio privilegiado de acompanhamento dos debates em curso. Alguns jovens obtiveram bolsas, em geral estrangeiras, para cursar as escolas de cinema internacionais, especialmente na França e na Itália.

A diplomacia brasileira cedo inseriu a difusão da cultura brasileira entre os objetivos do serviço diplomático. Juliette Dumont e Anais Fléchett, estudiosas das injunções culturais da diplomacia brasileira apontam a música e a literatura como manifestações artísticas inicialmente favorecidas pelo esforço de um serviço diplomático que se notabilizou por sua independência, mesmo vindo do hemisfério Sul (Dumont & Fléchett, 2014). A diplomacia brasileira procurava demonstrar que o país não se encaixava nos estereótipos de país exótico e selvagem usualmente mobilizados pelos países do hemisfério Norte, procurando fazer valer a situação longitudinal do país nas franjas do Ocidente moderno. Nos anos 1950, e especialmente nos anos 1960, o Cinema Novo em ebulição, e em sintonia com a Nouvelle Vague e com outros cinemas novos se constituiu em terreno produtivo para a interação do Brasil com a Europa.

Embora situado na zona de influência norte-americana, alvo das missões culturais daquele país, que durante a chamada “política de boa vizinhança” incluíram visitas de cineastas como Walt Disney e Orson Welles, a elite brasileira de então falava francês. Diversos jovens cineastas que viriam a tomar parte no Cinema Novo, entendido como grupo, movimento, ou estado de espírito como definiu David E. Neves,¹⁶ circularam em escolas e festivais internacionais. A partir de sua perspectiva participante e no calor da hora, então reconhecido como o crítico do grupo, Neves lista os participantes do movimento com uma pequena biografia que inclui a estadia no exterior com bolsas de estudo, em geral concedidas pelos governos dos países em que estavam as escolas. David Neves menciona que Joaquim Pedro de Andrade teve bolsa para frequentar o Institut des Hautes Études Cinématographiques (IDHEC)¹⁷ em Paris. Eduardo Scorel (Scorel, 2012) esclarece que a bolsa era do governo francês. Edu-

16. “...estado revolucionário de espírito relativo às coisas da nossa cinematografia”. (11) Neves, D. E. 1966. *O Cinema Novo no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

17. Em 1986 o IDHEC foi absorvido pela Fondation Européenne des Métiers de l’Image et du Son (FÉMIS). O termo europeu no nome atesta a importância da atuação internacional da escola nacional francesa.

ardo Coutinho frequentou o IDHEC em fins dos anos 1950 e início dos anos 1960. Carlos Alberto de Souza Barros estudou no IDHEC. O moçambicano Ruy Guerra depois de cursar a escola francesa se estabelece no Brasil.

O IDHEC nessa época formou cineastas franceses importantes como Alain Resnais, porém um diploma universitário em cinema não era – como não é nos dias de hoje, embora facilite – condição para se tornar cineasta. Paulo Cezar Saraceni e Luiz Sérgio Person estudaram no Centro Sperimentale di Cinematografia em Roma. Outros cineastas brasileiros dessa geração, não mencionados por David Neves estiveram no exterior. Gustavo Dahl, por exemplo, nascido na Argentina, esteve também no Centro Sperimentale, onde Fernando Birri, que fundaria a Escola de Santa Fé na Argentina, estudara 10 anos antes, no início dos anos 1950 e para onde voltaria como professor quando a situação política em seu país natal o levou ao exílio. Tomás Gutierrez Aléa, cineasta cubano, foi aluno da escola italiana.¹⁸

Cineastas que frequentaram o IDHEC ou o Centro Sperimentale no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 advertem contra a valorização da experiência acadêmica em um campo ainda rarefeito, onde a formação se daria mais na realização prática do que na escola, especialmente nesse período. Essa memória é provavelmente acurada, como sugerem as trajetórias artísticas de inúmeros cineastas que não possuem formação especializada, ou possuem essa formação, porém em outras áreas. Pouco sabemos por exemplo da experiência de Eduardo Coutinho no IDHEC, além de sua avaliação pessoal e informal de que a escola pouco teria valido, e além da listagem abaixo de trabalhos finais de sua turma, com a menção de sua monografia de conclusão de curso sobre D. W. Griffith. A listagem mostra a variedade de temas e perspectivas escolhidos por alunos em sua maioria homens.

Uma avaliação básica sugere que esses alunos, uns de maneira mais incisiva que outros, se profissionalizaram na área cinematográfica em seus países de origem. Antônio (Cohen) da Cunha Telles, se estabeleceu em Portugal como produtor e distribuidor de relevo, ainda ativo. Embora pouco conhecida, a frequência às escolas fez diferença na carreira de quem teve a oportunidade.

18. Esse levantamento não é, nem tem a pretensão de ser exaustivo; apenas sugere o potencial que esses nexos possuem para delinear redes de relações que sustentaram o debate estético do cinema latino-americano. Fernando Birri foi consultado pelo grupo que realizou o trabalho final do curso de Arne Sucksdorff. Sabe-se também que ele esteve ligado aos esforços da Caravana Farkas. Ramos, C. *Caravana Farkas e a crise do modelo sociológico*. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGMPA, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. De qualquer maneira o levantamento parcial reforça o argumento sobre a apropriação de convenções do neorealismo italiano no chamado novo cinema latino-americano dos anos 1960 e 1970. Mestman, M. 2012. From Italian Neorealism to new Latin American Cinema. In *Global Neorealism: the transnational history of a film style*, ed. R. a. S. G. Sklar, 163-177. Jackson: University of Mississippi Press. Fabris, M. 1994. *Nelson Pereira dos Santos: um olhar neo-realista?*. São Paulo: Edusp.

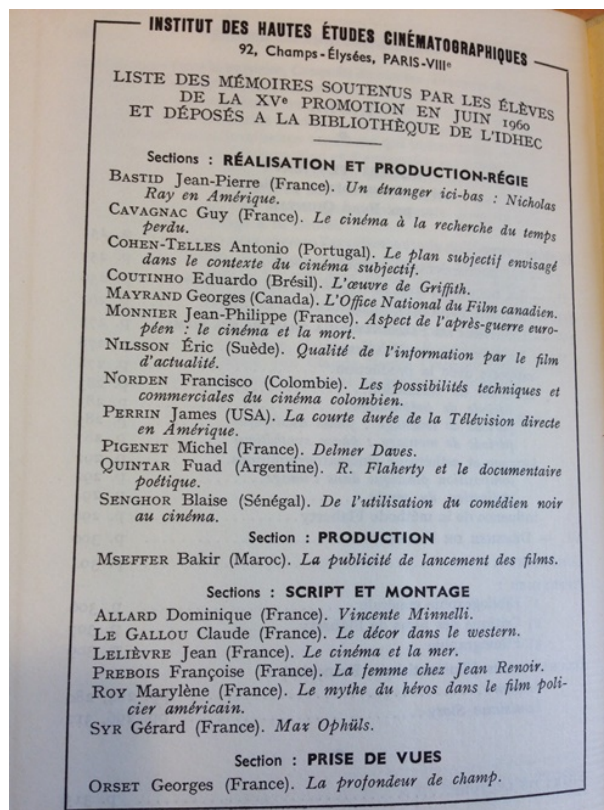


Figura 3. Lista de formandos e respectivos títulos de Trabalhos de Conclusão, IDHEC, junho de 1960

A trajetória de Joaquim Pedro se diferencia por uma incursão no cinema direto norte-americano. O cineasta brasileiro emendou a estadia na França com uma bolsa de nove meses da Fundação Rockefeller, concedida de acordo com um programa ambicioso que incluiu quatro meses e meio de estágio na Slate School em Londres e quatro meses e meio em Nova York, onde fez diversos contatos com cineastas engajados nas diversas vertentes do cinema, incluindo Robert Gardner na Universidade de Harvard, além de um estágio de seis semanas de trabalho junto a Albert Maysles.

A bolsa de Joaquim Pedro foi complementada duas vezes, uma para financiar aluguel de equipamento, material, e honorários para Albert Maysles, outra para financiar a doação de uma câmera Arriflex 35 mm blimpada e um gravador Nagra III pela Fundação Rockefeller ao Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN), que estaria criando um departamento de cinema, conforme

correspondência com Rodrigo Mello Franco de Andrade, pai do cineasta e à época diretor do instituto. A doação, no valor de \$10.000 incluía subsídios também ao departamento de restauro de edificações do IPHAN em continuidade à bolsa concedida anos antes nessa área.¹⁹

O curso de Sucksdorff contou também com uma moviola Steenbeck doada pela própria Unesco a partir da solicitação do professor. A moviola depois de passar pelo curso, rodou o Rio de Janeiro até se fixar na Cinemateca do MAM-RJ. (Guimarães, 2008; Escorel, 2012). Além do curso, a câmera, e/ou o gravador e/ou a moviola foram usados na confecção de diversos filmes, incluindo algumas das realizações importantes ligadas ao Cinema Novo, como *Vidas Secas* (1964), de Nelson Pereira dos Santos, *Maioria absoluta* (1965), de Leon Hirszman, *A entrevista* (1966), de Helena Solberg e inúmeros filmes que seriam feitos nas próximas décadas.

Estudar em uma escola estrangeira não foi elemento exclusivo na definição da carreira dos jovens cineastas que se aglutinavam nas sessões semanais de cinema na Cinemateca do Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro. A cinefilia brasileira se formava ali, reunindo intelectuais, estudantes e aspirantes a cineastas também de outros estados que vinham à capital. Leon Hirszman, Cacá Diegues, Walter Lima Jr. entre outros, forjaram um repertório cinematográfico comum em relação ao qual se posicionaram para criar suas próprias obras. Tal como em outros cinemas novos, muitos se iniciaram na crítica, escrevendo no célebre *O metropolitano* e/ou em jornais diários. Outros se formaram fazendo assistência de direção para cineastas veteranos de um cinema que vieram a questionar.

Mas é possível que a experiência no exterior tenha facilitado a penetração da cinematografia brasileira na Europa. A participação em festivais, a convivência com realizadores estrangeiros de ponta, a frequência às escolas e o engajamento em discussões sobre o cinema que se fazia, e o cinema que se poderia fazer fez parte da experiência dessa geração do Cinema Novo. *Arraial do cabo* (1959), documentário de Paulo César Saraceni e Mário Carneiro foi premiado em diversos festivais europeus como Bilbao, Del Popolo (Florença), Santa Margherita, Gioventù Cattolica di Roma, Bergamo, del Campeone e prêmio Henri Langlois da Cinemateca Francesa.²⁰

19. Rockefeller Archive RF 10.1 305.E 64 1360. Agradeço o arquivo e especialmente Bethany J. Antos pela ajuda na busca do material.

20. Fonte: bases.cinemateca.gov.br. *Arraial do Cabo* é do mesmo ano de *Aruanda* de Linduarte Noronha, filmado em uma comunidade quilombola nas proximidades de João Pessoa na Paraíba. A produção local, realizada de maneira amadora compartilha o interesse pelo registro documental de culturas populares, mais precária, a realização de Noronha foi incorporada ao panteão nacional, mas não logrou participar de certames internacionais.

Arraial do Cabo aborda o contraste entre a vida e o trabalho dos pescadores e a instalação de uma indústria no local, que ameaça mudar as condições de vida de trabalhadores que estão contentes com a profissão que têm. O filme é captado em locação externa. A fotografia ensaia contra-plongées que valorizam o corpo dos trabalhadores da pesca e das mulheres que carregam latas d'água na cabeça. A fotografia é sensível aos efeitos da luz e a elementos da cena documental na composição geométrica, ou na captação de efeitos de bruma brilhante em determinados ângulos de incidência de raios de sol. *Arraial do Cabo* não possui som direto. Há música extra diegética e voz over. Mas *Arraial do Cabo* talvez expresse o desejo da captação de som direto, especialmente na sequência em que um homem profere um discurso sobre Getúlio Vargas, em plano geral. Não há primeiro plano dessa pessoa que discursa, possivelmente para facilitar a sonorização a posteriori. A captação de som direto foi uma possibilidade técnica rapidamente absorvida na produção de filmes que se distinguiram esteticamente no final dos anos 1950 na França e nos Estados Unidos.²¹ O Brasil se capacitou para produzir à altura do cinema ágil que se queria fazer a partir dos equipamentos e do curso de Arne Sucksdorff. (Guimarães, 2008) (Escorel, 2012).

Couro de Gato (1960), primeiro filme de Joaquim Pedro, que em seguida faria documentários de curta-metragem, antes de se consagrar no formato longa de ficção, foi montado durante sua estadia na França (Araújo, 2013). O filme foi premiado com menção honrosa em Oberhausen, na Alemanha Oriental, festival especializado em curtas-metragens inaugurado poucos anos antes, em 1954, e no Festival de Sestri Levante na Itália.²² A ideia de um curso que capacitasse brasileiros na arte de operar equipamentos adequados às novas ideias de cinema, é em geral atribuída a Joaquim Pedro e Mário Carneiro, fotógrafo de *Couro de Gato*, e fotógrafo e codiretor de *Arraial do Cabo*, além

21. O cinema italiano não priorizava a captação de som direto. Em que medida essa especificidade da tradição italiana impactou o cinema dos cineastas que se formaram no Centro Sperimentale é uma questão a se verificar. Em seu depoimento para essa pesquisa Luís Carlos Saldanha que participou do curso de Arne Sucksdorff e que talvez tenha sido quem mais aproveitou a oportunidade de pesquisar as possibilidades de articulação entre os equipamentos de som e imagem do curso, uma vez que era responsável por sua manutenção, informa que no período em que trabalhou na Itália, depois de 1964, inclusive em produções de Bernardo Bertolucci, o som direto ainda não havia sido implantado lá. De acordo com sua entrevista para essa pesquisa, o curso de Arne Sucksdorff o capacitou para estar avançado em relação às práticas do cinema italiano.

22. Em sua discussão sobre a formação de um Novo Cinema Latino-Americano, Ana Lopez salienta a relevância do encontro em 1962 de diversos cineastas que começavam a fazer filmes em vários países da América Latina no Festival de Cinema Latino Americano de Sestri Levante. Ver Lopez, A. 1990. An "Other"History: the New Latin American Cinema. In *Resisting Histories: Essays on Cinema and History*, ed. R. S. a. C. Musser, 308-330. Philadelphia: Temple University Press.

de filho de Paulo Carneiro, por mais de uma década embaixador do Brasil em Paris junto a UNESCO (Carrilho, s/d), (Escorel, 2012), (Guimarães, 2008).

3. O Curso de Arne Sucksdorff

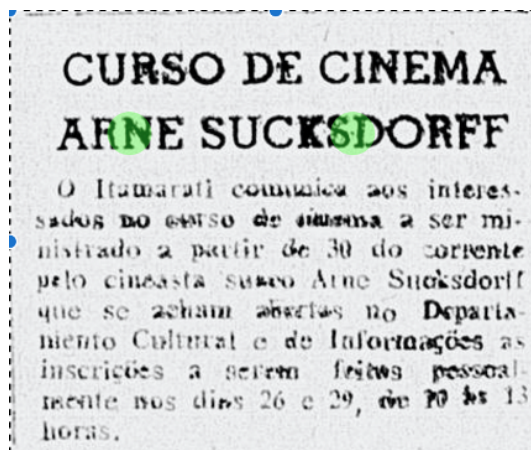


Figura 4. Embora pequeno, o anúncio de jornal atraiu interessados no curso.

Diário Carioca 27/20/1962 Edição 10618.

Embora os diversos trabalhos citados até aqui que pesquisaram o chamado Curso de Arne tenham oferecido evidências em contrário, e apesar do reconhecimento que as breves menções de Glauber Rocha citadas na epígrafe desse texto sugerem, e da menção à importância do curso para a introdução de práticas associadas ao cinema direto no Brasil (Ramos, 2008), esse é um caso ainda não devidamente valorizado na história do cinema brasileiro, mas que sugere que o campo de forças e relações potencializados a partir do curso estimulou o surgimento de estilos e técnicas que dialogam, mas que em sua maioria não coincidem com as preferências do professor.

Os inscritos reportam ter chegado ao curso por indicação de amigos ou colegas do CPC e dos Centros Regionais de Cultura, fora da capital, mas também pelo jornal. Diversos participantes possuíam relações familiares ou de afinidade com cineastas. A pesquisa já feita é bastante esclarecedora sobre diversas características do curso. O trabalho de Clotilde Borges Guimarães sobre a introdução da captação de som direto no Brasil, e sua análise dos primeiros filmes deixa poucas dúvidas de que a formação técnica propiciada pelo curso em torno do manuseio dos equipamentos gerou conhecimento que fez diferença na história do cinema brasileiro. Entrevistas que discutem aspectos

técnicos, especialmente a de Mário Carneiro ajudam a entender que a especificação do equipamento fotográfico principal do curso foi uma câmera Arriflex 35 mm blimpada, muito pesada para o cinema ágil que se queria fazer porque os laboratórios brasileiros não estavam capacitados para operar com filmes de 16mm; uma câmera Cameflex 16/35 teria chegado já com o curso terminado.

O trabalho de Guimarães inclui também o programa do curso em papel timbrado do Ministério das Relações Exteriores e aqui denominado “Seminário”. A proposta de currículo define em uma página três partes, a primeira (A) dedicada a argumento e filmagem seria desenvolvida em conexão com a análise fílmica e teria como objetivo levantar temas que os alunos gostariam de filmar, a escolha coletiva de um tema entre aqueles propostos, a redação de uma sinopse em equipe e o posterior desenvolvimento de um script, a escolha do melhor script e a filmagem cooperativa dele. Essa primeira fase seria então sucedida pela fase (B) dedicada a análise fílmica e montagem, em que “uma série de filmes documentários e de ficção, curtos e longos serão projetados” e análise será feita em mesa redonda com anotação dos principais aspectos. Sequências notáveis desses filmes seriam então projetadas em uma mesa de montagem a fim de serem estudadas em detalhe, fotograma por fotograma. Ao final dessa parte viria (C) Câmera e Som, em que as discussões técnicas que permitiriam a rodagem do filme seriam levadas a efeito. Como os equipamentos não chegaram para o início do curso, a parte B, que previa projeções se tornou a primeira parte. Na ausência da moviola que permitira visionamento detalhado de sequências selecionadas, a projeção se reduziu à tela grande, o que significa que o debate foi menos detalhado do que o previsto. Mesmo assim, veremos que as anotações de aulas existentes sugerem a densidade das discussões em torno do cinema que se fazia no Brasil e no mundo. Quando os equipamentos chegaram, o curso se transferiu da sede no INCE no centro do Rio de Janeiro para um apartamento alugado para abrigar o equipamento e o curso em Copacabana, embora ocasionalmente voltasse à sede original para projeções. Uma prorrogação de um mês financiada pelo Itamaraty foi necessária para que se fizesse o exercício de filmagem previsto no contrato com a Unesco.

A Biblioteca da Cinemateca Brasileira possui algumas pastas dedicadas ao curso. São informações fragmentadas, que permitem vislumbrar aspectos da interação dos alunos com o professor. As provas com 15 questões, aplicada nos primeiros dias de dezembro de 1962 para selecionar os alunos que passariam para a segunda fase ficaram arquivadas. As cinco primeiras questões referem-se a decisões técnicas sobre o uso ou não de determinadas lentes, movimentos de câmera com tomada fixa da direita para a esquerda e da esquerda para a di-

reita, desafios como o de captar o movimento ascendente de um foguete, com um certo número de planos especificado no enunciado, sem lentes especiais, e sendo que o primeiro plano é médio e do foguete inteiro, e os outros devem mostrar a localização do míssil no início ou no fim da tomada; ou ainda o desafio de captar o movimento do mergulhador que pula de um trampolim sem lentes especiais e com planos fixos. As demais questões introduzem repertórios que abrangem amplo espectro do cinema da época e da história do cinema. A prova desafia os candidatos a estabelecerem comparações entre filmes pertencentes a diferentes cinematografias nacionais; demonstra que o curso estava ligado aos debates contemporâneos ao solicitar julgamentos de interpretação fílmica sobre títulos que incluem os filmes recentes da Nouvelle Vague *Les quatre cents coups* (1959), de François Truffaut e *À bout de souffle* (1960), de Jean Luc Godard, mas incluem também documentários de cinematografias de outros países como *Vidro* (1958), do holandês Bert Haanstra. O cinema soviético está presente com Serguei Eisenstein e também com o filme contemporâneo *A balada do soldado* (1959), de Vladimir Ivachov que deveria ser comparado a *Rocco e seus irmãos* (1960), de Luchino Visconti, que introduz uma referência ao neorealismo italiano. Filmes contemporâneos brasileiros como *O menino da calça branca* (1961), de Sérgio Ricardo, *Porto das Caixas* (1962), de Paulo Cesar Saraceni, cuja fotografia (de Mário Carneiro) deveria ser comparada à de *High noon* (1953), de Fred Zinnemann. A questão vem acompanhada da orientação de que a comparação deve ser “gráfica. Atitude gráfica,” o que salienta a ênfase formalista do professor. *Barravento* (1962), de Glauber Rocha deveria ser comparado ao primeiro longa de Truffaut. Em particular, o enunciado dessa pergunta não escondia as opiniões fortes e provocativas do professor: “em que foi que Truffaut acertou e Glauber Rocha errou?”

As anotações de Lucila Ribeiro e Vladimir Herzog, os dois representantes de São Paulo, são diários das atividades do curso nos meses de dezembro de 1962 e janeiro de 1963. As anotações reportam debates em sala de aula com a participação de colegas especificados, alguns, como o cineasta mineiro Schubert Magalhães, que não aparecem em nenhuma das listas de participantes do curso. Os filmes citados em aula confirmam o amplo leque que constituía o repertório do curso. Em aula o professor explicita suas críticas ao filme de estreia de Glauber Rocha, que teria um protagonista com o qual seria difícil simpatizar, já que não trabalha e que se comporta como um outsider em relação aos pescadores. Compara os pescadores de *Barravento* com os pescadores trabalhadores de *La terra trema* (1948), outro filme de Luchino Visconti. As discussões são acaloradas.

Lucila Ribeiro relata discussão no dia 25 de janeiro em que o professor critica o cinema brasileiro por se concentrar em problemas estruturais e não se permitir olhar para as “mil revoluçõezinhas que ocorrem a todo dia”. No Brasil, de acordo com o professor e tal como registrado por Lucila em tom crítico, seria “proibido ser poeta”. Nas notas de Ribeiro, Nelson Xavier defende o cinema brasileiro das críticas do professor: “O Brasil começa a se exprimir. Os problemas são estruturais, portanto, é natural que nos preocupemos só com os problemões.” Carlos Henrique Escobar, Orlando Senna, Arnaldo Jabor participam da discussão. As anotações permitem imaginar uma atmosfera de debate que alternava a discussão de filmes contemporâneos, como *Yojimbo* (1961), de Akira Kurosawa, e documentários históricos, incluindo *O homem de Aran* (1934), de Robert Flaherty, *World of Plenty* (1943), de Paul Rotha, *Berlim, sinfonia da metrópole* (1927), de Walter Ruttmann. *A fera e a flecha* (1958), do próprio diretor foi exibido no INCE e discutido na primeira aula de janeiro.

Aulas de visionamento e discussão de filmes, às vezes o mesmo filme mais de uma vez, se alternam com aulas técnicas, às vezes em locação. Vladimir Herzog registra diversas aulas sobre cinematografia: a demonstração da câmera Arriflex silenciosa; testes de lentes realizados na praia, discussão sobre as relações entre lentes e abertura do diafragma, o tempo de exposição, a filmagem em clima úmido e quente como o brasileiro, filtros. Aulas sobre a captação de som direto com o Nagra se seguiram às aulas sobre câmera. Há menção à variação da velocidade de filmagem das câmeras no Brasil, o que dificultava a sincronização com o som; há menção também à demonstração do sistema de sincronização do equipamento do professor-diretor: sua câmera Arriflex 35 mm era blimpada de forma especialmente silenciosa, (o que a tornava especialmente pesada) conectada a um motor específico que transmitia sinais à fita magnética a fim de facilitar a sincronização entre câmera 35 mm e gravador Nagra.

O final do mês de janeiro foi dedicado a discussão dos roteiros e seleção de um, *Marimbás* de Vladimir Herzog, a ser filmado na última etapa do curso. Clotilde Guimarães apresenta uma lista de 22 nomes, parecida com a lista de 18 nomes apresentada por Luís Carlos Borges. A lista de Clotilde parece mais acurada pois inclui Arnaldo Jabor, que foi intérprete mas que realizou as atividades do curso, Domingos de Oliveira, lembrado como participante, fez prova, lembra ter participado, e Roberto Bakker, lembrado por diversos participantes do curso, fez prova e está nos créditos de *Marimbás*. Luís Carlos Borges inclui Geraldo Portela, que fez prova e é citado por Orlando Senna, junto com Raymundo Mendonça, que também fez prova, como seus companheiros de

jornada da Bahia para o Rio de Janeiro. Provavelmente ambos participaram da primeira fase do curso.

Se consideramos *Marimbás* como trabalho final do curso, veremos que embora uma cartela afirme que o filme foi “realizado pelos alunos do curso de Arne Sucksdorff”, os créditos revelam que o filme foi feito somente por sete pessoas, cinco fazem parte da primeira lista: Vladimir Herzog, Lucila Bernardet, Dib Lutfi, Roberto Bakker e Luís Carlos Saldanha. Shauli Isaac e Francisco Chagas da Costa são creditados respectivamente como co-roteirista e responsável pelo som. Ambos estão na lista dos candidatos que fizeram prova no início de dezembro, o que indica que estavam na primeira parte do curso. Sua aparição nos créditos do filme pode indicar que foram até o fim embora não estivessem na lista.

Arnaldo Carrilho considerava *O circo* (1965), de Arnaldo Jabor, filmado com negativos e equipamentos do curso, produzido pelo próprio Carrilho e com a participação de outros dois alunos como um outro subproduto do curso. Antonio Carlos da Fontoura é assistente de direção (além do curso, participa como roteirista do núcleo de teatro do CPC, esteve na equipe de *Cabra marcado para morrer*, de Eduardo Coutinho e faria carreira como cineasta e diretor de televisão), e Eduardo Escorel (cineasta), faz sincronização de imagem e som. Se levarmos em conta que Arnaldo Jabor participou do curso como intérprete de professor, condição que marcou sua passagem para o cinema, e Carrilho, o diplomata que se considerava membro do Cinema Novo, o número de participantes do curso sobe para 11. Para o diplomata a produção sueca *Fábula* poderia ser considerada também como parte do curso uma vez que ofereceu a oportunidade de estágio ainda a outros alunos. Flávio Migliaccio, João Bethencourt, Dib Lutfi, Roberto Bakker, Joel Barcelos, Antonio Carlos da Fontoura, Francisco da Costa, Eduardo Escorel são alunos do curso que aparecem na ficha técnica da base de dados do Swedish Film Institute.²³ A eles podemos acrescentar Nelson Xavier, narrador da versão brasileira do filme e Domingos de Oliveira, que embora não creditado, participou da preparação do elenco. Somados os três filmes, a produtividade do curso aumenta para 16 formados, um pouco menos do que as mencionadas listas existentes sugerem (22 e 18).

Praticamente todos esses seguiram carreira em algum campo da atividade cinematográfica. Além deles, há outros nomes que passaram pelo curso, também profissionais na área. Além dos já mencionados, foram alunos do curso: Antonio Salvá, cineasta. Edson Santos, como Dib Lutfi, trabalhava como cine-

23. Lista elaborada a partir dos créditos registrados na base de dados do Instituto de Cinema Sueco: www.svenskfilmdatabas.se/en/item/?type=film&itemid=4709#cast (consultado em 04/03/2020).

grafista na televisão antes de fazer o curso. Não há depoimento dele sobre sua participação, mas além do nome na lista e a lembrança dos colegas, seu nome aparece nos créditos de documentários do *Globo Repórter*, especialmente em trabalhos de Eduardo Coutinho, como *Seis dias de Ouricuri*, realizados com equipe pequena, câmera de 16mm e captação de som direto, como no cinema *vérité*. Jaime del Cueto, gaúcho de origem militar, seguiu carreira como assistente de Nelson Pereira dos Santos. José Haroldo Pereira, crítico mineiro estabelecido no Rio de Janeiro. Leopoldo Serran, roteirista. Luiz Alberto Sanz crítico de cinema, cineasta, na volta do exílio se tornou professor da UFF na área de jornalismo. Orlando Senna cineasta, foi Secretário do Audiovisual. Carlos Henrique Escobar não seguiu na área, foi professor de filosofia na UFRJ e recentemente sujeito de *Meus dias com ele* (2014), filme de estreia na direção de sua filha Maria Clara Escobar.

As anotações das aulas sugerem debates com enfrentamento bastante direto, o que talvez tenha favorecido o desenvolvimento de diversos talentos em direções diferentes daquelas propostas pelo professor. O primeiro plano de *Marimbás*, o trabalho de conclusão de curso, filmado com os pescadores e banhistas do Posto 6 em Copacabana, é um plano sequência, imagem tremida, câmera na mão, pouco ao gosto do professor. O curta que não possui som em síncro, a não ser por alguns segundos, aqui ou ali, tem som over com múltiplas vozes de pescadores que falam sobre suas vidas. O ambiente sonoro do filme inclui ruídos ambiente e o som do mar. O filme é uma sequência de depoimentos montados linearmente. As imagens ilustram o discurso oral, algo pouco afeito ao estilo do professor, cujo trabalho não inclui entrevistas. Há notícia de encontros entre a equipe do filme e Fernando Birri, cineasta argentino que manteve relações com projetos de documentário no Brasil, especialmente com a Caravana Farkas (Ramos, 2009).

O reconhecido talento que Dib Lutfi desenvolveria para longas tomadas em plano sequência com a câmera na mão é um exemplo das maneiras pelas quais a obra dos participantes do curso se afastou da obra do professor. O cinema direto que Eduardo Escorel e Júlio Bressane fazem em *Betânia bem de perto* (1966), com câmera 16 mm é outro. A opção de Luís Carlos Saldanha por filmar *Maioria absoluta* com lentes de aproximação, mantendo a câmera – que blimpada ficava muito pesada – afastada da cena, também pode ser entendida como adequação do repertório aprendido ao conceito diferente a ser construído. O cinema de Arnaldo Jabor, que após os primeiros documentários *O circo* (1965) e *Opinião Pública* (1967) em registro que se aproximava do cinema *vérité*, fez adaptações de Nelson Rodrigues e filmes baseados em ro-

teiros originais onde o drama e locações interiores imperam é outro exemplo de opção que segue em direção diferente daquela proposta pelo professor.²⁴

Ao longo do século XX as escolas de cinema foram se afirmando como via de especialização e entrada na área. Mas ainda hoje há controvérsias sobre as melhores maneiras de combinar técnica, teoria, história com laboratórios criativos. Qual deve ser a formação dos professores? Como a formação acadêmica pode, ou não, potencializar a prática criativa? Qual a formação e o regime de trabalho ideais para o corpo docente? Qual o papel das escolas como baliza de um campo cada vez mais estratégico na vida contemporânea?

Em alguma medida essas perguntas se associam com questões que mobilizam o pensamento sobre a formação profissional e artística de maneira mais ampla. O Curso de Arne Sucksdorff no Rio de Janeiro antecedeu em poucos anos as primeiras escolas formais de cinema no Brasil. Os documentos, depoimentos, pesquisas acadêmicas e filmes que podem ser associados de alguma maneira ao curso sugerem a diversidade estética, ideológica e de interesses que alimentou a relação entre o professor e os participantes do curso. Junto com as dificuldades causadas pelo atraso na chegada do equipamento, com o período de verão, incluindo as festas de Natal e Ano Novo, com as dificuldades culturais e linguísticas envolvidas na relação com o professor, rígido e exigente, e às múltiplas atividades empreendidas por estudantes engajados no Centro Popular de Cultura da UNE, seja em seu braço teatral, seja em suas atividades volantes, e com outras produções cinematográficas, ajudam a compreender um cenário de dispersão que por sua vez elucida a dificuldade de estabelecer uma lista definitiva de pessoas que teriam frequentado as atividades.

Há entre os alunos aqueles que reconhecem a relevância da atividade para sua profissionalização e realização artística, seja no Brasil ou no exterior; há também aqueles que minimizam a importância da experiência em sua formação. Em um caso ou em outro, os jovens estudantes buscavam a realização política/artística da maneira que conseguiam e não necessariamente ligados às atividades propostas pelo curso. Em que pesem a dispersão, a inadequação dos conteúdos às expectativas dos alunos, o atraso na chegada dos equipamentos, e outras dificuldades relatadas por Sucksdorff em suas frequentes cartas aos responsáveis pelo curso na Unesco, as constatações de Glauber Rocha na epígrafe do texto atestam a formação de pessoas.

O que torna o episódio Sucksdorff interessante é justamente que as relações entre o sueco e os cineastas brasileiros foram marcadas pela diversidade de formas de encarar o cinema e a vida. O caso do professor sueco, formado

24. Sobre o trabalho de Jabor ver Xavier, I. 2003. *O olhar e a cena*. São Paulo: Cosac & Naify.

na Alemanha, cujo partido profissional é questionado pelos estudantes brasileiros é interessante para se pensar na multiplicidade de direções que as relações norte-sul podem assumir. O caso é interessante também para relativizar o poder unívoco do professor na instituição escolar, por mais informal que ela seja.

O caso em nada corresponde ao que poderia, à primeira vista, se caracterizar como uma incursão colonialista de um cineasta europeu, financiado por um órgão das Nações Unidas nas praias tropicais ao sul do Equador. O forte viés nacionalista que dominava a cena político-cultural brasileira da época, e que vem à tona por exemplo no depoimento de Lucila Ribeiro a Luís Carlos Borges, se fez valer. Mais que isso, o nacionalismo no caso se fortaleceu com uma certa inversão de sentido: o premiado documentarista sueco, mencionado na bibliografia da época, defendia uma concepção de cinema que aos olhos de seus alunos, ao menos daqueles que estavam sintonizados com o grupo do Cinema Novo e do CPC, era anacrônico. Mas a tensão do encontro gerou estilos inusitados. O caso de Dib Lutfi, que segundo depoimentos, reconhecia o papel do curso do Sueco em sua formação, é paradigmático. O fotógrafo que se notabilizou por sua habilidade na construção de planos sequência, com a câmera na mão, habilidade que teve a oportunidade de exercer no Brasil e no exterior, em especial junto ao Cinema Novo Alemão, se desenvolveu talvez em oposição ao mestre, mas fazendo uso do conhecimento que a participação no curso propiciou. Como Luís Carlos Saldanha, outro que reconhece a relevância da experiência Sucksdorff em sua formação de fotógrafo e técnico de som, e que como Dib Lutfi atuou no cinema internacional, aponta sua posição privilegiada em relação os colegas italianos com quem conviveu em seu exílio voluntário naquele país. Saldanha também impulsionou a atividade em sua família, conhecida como clã atuante nas áreas de imagem e som, além de lecionar.

A relevância de um curso, como de uma escola, se avalia pela adequação de suas metodologias, mas também pela força da experiência de convivência que ela enseja. Alguns dos alunos presentes em todas as listas eram e continuaram sendo atores, atividade pouco relacionada aos conteúdos ministrados. É o caso de Nelson Xavier, Joel Barcelos, e José Wilker. No entanto alguns deles vieram para o Rio de Janeiro selecionados em seus estados para participar do curso. A experiência socializadora aqui extrapola a sala de aula e por vezes tem pouca relação com ela. Nelson Xavier pouco se lembra das atividades do curso, envolvido que estava com o CPC. No entanto sua voz aparece nas anotações de Lucila Ribeiro debatendo com o professor e outros colegas: faltava poesia ao cinema brasileiro, como argumentava o professor? Ou faltava sensibilidade ao professor para entender a urgência da revolução como queriam os

jovens cineastas? É a voz de Nelson Xavier que faz o over de *Fábula*, versão brasileira de *Mitt hen är Copacabana*. Joel Barcellos pode não ter sido assíduo no curso, mas está presente como ator no filme.

O encontro entre Arne Sucksdorff e um grupo de alunos que, ao menos em parte contestava as concepções de cinema do professor, sugere ser possível imaginar que a produção de conhecimento no curso inclui o professor que incorpora a interlocução que estabeleceu com seus jovens alunos em seu próprio projeto. *Fábula* pode ser interpretado como o filme mais engajado do diretor. Dos muitos filmes brasileiros e estrangeiros que se debruçam sobre a famosa praia carioca, esse talvez seja o único a incluir as favelas do morro da Babilônia e Chapéu Mangueira na praia que se estende do Forte do Leme ao Forte de Copacabana. O curso do cineasta sueco impulsionou carreiras artísticas em diversas direções, no cinema e na televisão, sugerindo o potencial da experiência de aprendizado como lugar de conflito, ebulição mais do que de doutrinação. A experiência sugere a riqueza justamente da faísca, da divergência, para a produção do conhecimento técnico e artístico. Nesse sentido a experiência do Curso de Arne Sucksdorff no Brasil potencializou o cinema brasileiro.

Referências bibliográficas

- AA.VV. (1956). El documental plástico de Arne Sucksdorff. *Gente de cine*, 41(2).
- Anderson, L. (2010). *A History of Swedish Experimental Film Culture: From Early Animation to Video Art*. Stockholm: National Library of Sweden.
- Araújo, L. (2013). *Joaquim Pedro de Andrade: Primeiros Tempos*. São Paulo: Alameda.
- Bacque, A. (2010). *Cinefilia*. São Paulo: Cosac Naify.
- Barnouw, E. (1993 [1974]). *Documentary, a history of the non fiction film*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Bazin, A. (1958). Cannes 1958, première. *Cahier du cinéma*, (34).
- Borges, L. (2008). *Mito do cinema em Mato Grosso: Arne Sucksdorff*. Cuiabá: Entrelinhas.
- Carrilho, A. (2003). O cinema brasileiro e a missão Sucksdorff. *Revista de Cinema*, 41(44).
- Carrilho, A. (s.d.). *O cinema brasileiro e a missão Sucksdorff*.
- Cowie, P. (s.d.). The short film and Arne Sucksdorf. *Screen*, Series Sweden 2A, 87.

- De la Roche, C. (1953). Arne Sucksdorff's adventure. *Sight and Sound*, (23): 83-86.
- Druick, Z.; Williams, D. & British Film Institute (2014). The Grierson effect: tracing documentary's international movement. *Cultural histories of cinema*, (xii). London: BFI.
- Dumont, J. & Fléchet, A. (2014). "Pelo que é nosso!": a diplomacia cultural brasileira no século XX, Brazilian Cultural Diplomacy in the Twentieth Century. *Revista Brasileira de História*, (34): 203-221.
- Durovicová, N. & Newman, K. (2010). *World cinemas, transnational perspectives*. New York: Routledge.
- Escorel, E. (2012). Arne Sucksdorff – o que poderia ter sido, em 9 partes. *Revista Piauí*. <http://revistapiaui.estadao.com.br/blogs/questoes-cinematograficas//geral/missao-sucksdorff-o-que-poderia-ter-sido> (acesso em 15/1/2013).
- Fabris, M. (1994). *Nelson Pereira dos Santos: um olhar neo-realista?*. São Paulo: Edusp.
- Guimarães, C. (2008). A introdução do som direto no cinema documentário brasileiro na década de 1960. *Departamento de Cinema, Rádio e Televisão*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Hamburger, E. (1955). Nature on film Sucksdorff's the Great Adventure shows outdoors beauty and moods. *The New York Times*. Sunday May 29th:2.
- Hardy, F. (1948). The Films of Arne Sucksdorff. *Sight and Sound*, (17): 60-64.
- Knight, A. (1979 [1971, 1948]). Sweden's Arne Sucksdorff. In L. Jacobs (ed.), *The Documentary Tradition* (pp. 233-235). New York, London: Norton.
- Kracauer, S. (1960). *Film Theory*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Leal, H. (2008). *O Homem da Montanha, Orlando Senna*.
- Lopez, A. (1990). An "Other"History: the New Latin American Cinema. In R. Musser (ed.), *Resisting Histories: Essays on Cinema and History* (pp. 308-330). Philadelphia: Temple University Press.
- Marques, B. (2014). A herança natural do mito original: Arne Scksdorff, natureza, e vida selvagem. *Instituto de Arte de Comunicação Social*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense.
- Mestman, M. (2012). From Italian Neorealism to new Latin American Cinema. In R. Sklar (ed.), *Global Neorealism: the transnational history of a film style* (pp. 163-177). Jackson: University of Mississippi Press.

- Neves, D. (1966). *O Cinema Nôvo no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Pederson, W. (1957). El Mundo de Arne Sucksdorff. *Cinema Universitário*, (6): 9-14.
- Ramos, C. (2009). *Caravana Farkas e a crise do modelo sociológico*. Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.
- Ramos, F. (2008). *Mas Afinal, o que é mesmo o documentário?*. São Paulo: SENAC.
- Ribeiro, L. (1962/63). Notas do Curso Sucksdorff. *Cinemateca Brasileira*. ARLB-ESC.
- Rocha, G. (2004 [1963]). *Revolução do Cinema Novo*. São Paulo: Cosac Naify.
- Sklar, R. (2012). *Global Neorealism: The transnational history of a film style*. Jackson: University of Mississippi Press.
- Stam, R. (2019). *Transnational cinema, global media: towards a transdisciplinary commons*. London: Routledge.
- Sucksdorff, A. (1951). *Gryning, Strövtag med filmkamera*. Stockholm: Nordisk Rotogravyr.
- Xavier, I. (2003). *O olhar e a cena*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Xavier, I. (2016 [1978]). *Sétima arte, um culto moderno: o idealismo estético e o cinema*. São Paulo: Edições Sesc.

ARTIGOS

Artículos | Articles | Articles

Do encontro previsível à cena revigorada – a entrevista no documentário contemporâneo (parte 3)

Laécio Ricardo de Aquino Rodrigues*

Resumo: No terceiro texto desta série, nos propomos reavaliar a relação entrevista e montagem. Após recapitular a centralidade deste fundamento na teoria do cinema, mensuramos sua importância na prática documental que se utiliza de entrevistas a partir de algumas considerações de Jean-Louis Comolli.
Palavras-chave: montagem; entrevista; zapping.

Resumen: En el tercer texto de esta serie, nos proponemos reevaluar la relación entre entrevista y montaje. Tras recapitular la centralidad de este fundamento en la teoría del cine, ponderamos su importancia en la práctica documental que se sirve de entrevistas partiendo de algunas consideraciones de Jean-Louis Comolli.
Palabras clave: montaje; entrevista; zapping.

Abstract: In the third paper of this series, I propose to reevaluate the relationship between interview and montage. After recapping the centrality of this relationship in the theory of cinema I assess its relevance in the documentary practice that use interviews with the support of some ideas by Jean-Louis Comolli.
Keywords: montage; interview; zapping.

Résumé : Dans le troisième texte de cette série, nous proposons de réévaluer la relation entre l'entretien et le montage. Après avoir rappelé sa centralité dans la théorie du cinéma, nous mesurons son importance dans la pratique documentaire qui utilise des entretiens à partir de certaines considérations de Jean-Louis Comolli.
Mots-clés : assemblage ; interview ; zapping.

* Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Comunicação Social. 50670-901, Recife, Brasil.
E-mail: laecioricardo@gmail.com

Submissão do artigo: 14 de outubro de 2019. Notificação de aceitação: 17 de dezembro de 2019.

Este artigo sinaliza a continuação de uma proposta investigativa iniciada em 2015, e cujas primeiras etapas foram publicadas neste periódico, além de terem sido partilhadas em congressos da área. Um estudo que tem como premissa mensurar e problematizar o recurso da “entrevista” no documentário contemporâneo, sobretudo na produção brasileira recente. Desde a consolidação do *cinema direto*, a entrevista permanece como expediente importante deste campo artístico, não obstante sua gradual banalização e emprego precário, sobretudo pela mídia televisiva, mas também por certa prática documental menos criativa. Assim, podemos dizer que, se na aurora da modernidade cinematográfica, a entrevista despontava como método privilegiado por muitos diretores, sua recorrência e uso limitado nas décadas seguintes, terminou por minar sua fulgurância e convertê-la em recurso desacreditado – cineasta e personagem posicionados em “zonas de conforto”, integrando uma cena marcada pelo apaziguamento (o primeiro dirige perguntas de modo burocrático; o segundo evita se implicar nas respostas); e que não solicita engajamento crítico/político por parte do espectador.

Mas nossa pesquisa também partia de uma hipótese promissora: gradualmente, identificamos um corpus fílmico na contemporaneidade, pequeno, mas ousado em termos estilísticos e de resultados estéticos expressivos, cujo emprego da entrevista nos indicava uma renovação criativa. Deste modo, considerando-se a existência destes títulos, e uma vez que a entrevista permanece como expediente importante do documentário, acreditamos que ela não pode ser desacreditada ou descartada simplesmente; em outros termos, sua melhor avaliação somente se daria a partir do cotejamento destas obras, que nos indicavam outras pedagogias para sua prática. Assim, estava delimitada nossa proposta de estudos: delinear a curva decrescente da entrevista, seu arrefecimento decorrente da repetição com ares de automatismo (Bernardet, 2003); e identificar as experiências recentes que sugeriam possibilidades de reinvenção. Proposta que evidentemente não poderia ser desenvolvida num único texto, tendo em vista a limitação física de muitos periódicos (a restrição do número de laudas, por exemplo).

A fim de contextualizar nosso trabalho, tratemos aqui de revisar brevemente o percurso já trilhado na pesquisa, iniciativa que integra um projeto maior aprovado no âmbito do Departamento de Comunicação Social da UFPE e intitulado *Do encontro previsível à cena revigorada – a entrevista no documentário contemporâneo* – exatamente o título adotado na série acolhida por *Doc On-line*. No primeiro ensaio,¹ nos dedicamos a uma recapitulação da

1. Conferir: Rodrigues, Laécio R. de A. “Do encontro previsível à cena revigorada – a entrevista no documentário contemporâneo (parte 1)”. In: *Doc On-Line – Revista*

emergência e consagração da entrevista na prática documentária, seguida de uma identificação do seu esvaziamento (no domínio televisivo, por exemplo, a palavra revigorada pela tomada direta foi substituída pelo comentário breve e aos entrevistados não é concedido tempo para manifestar sua visão de mundo). Limitação também vislumbrada na obra de alguns cineastas, que preferem abdicar das tomadas onde a duração é um valor inalienável e converter seus interlocutores em “talking heads”. Todavia, não obstante tal diagnóstico, já pontuado por autores como Bernardet (2003), Teixeira (2003) e Comolli (2008), finalizamos a abordagem ressaltando que novas práticas cinematográficas despontavam no presente do documentário, nos indicando outras possibilidades de emprego da entrevista.

Assim, na segunda parte da investigação,² apresentamos uma análise de algumas destas obras, produções que, ao adotar um uso revigorado de tal recurso, contribuem para reabilitar a *potência dos encontros* na tomada, reconfigurando a relação entre quem filma e é filmado, e solicitando novas formas de engajamento do espectador na cena. À ocasião, destacamos duas vertentes promissoras: as obras que, ao lançar mão de dispositivos que propõem partilhas enunciativas e/ou uma abertura do controle criativo, terminam por renovar as condições e os protocolos habituais da entrevista; e os filmes que, ante a intensificação das práticas reflexivas e o “apelo realista” que caracterizam a produção audiovisual recente (Feldman, 2008), preferem problematizar o antecampo, os bastidores e as negociações que presidem a produção de qualquer registro, questionando a imagem em si, inspirando dúvidas sobre sua realização e explicitando as relações de poder que permeiam o ato da entrevista. Em sintonia com tais características, privilegiamos os seguintes títulos nesta etapa: *Santiago* (2007), de João Salles; *Os dias com ele* (2014), de Maria Clara Escobar; *Doméstica* (2013), de Gabriel Mascaro; *Sete visitas* (2015), de Douglas Duarte; e *O fim e o princípio* (2005), de Eduardo Coutinho.

Desejamos agora, neste terceiro estágio,³ repensar o lugar da montagem e as consequências de uma edição responsável e/ou deletéria para amplificar ou negligenciar os resultados obtidos numa situação de entrevista, gesto que pode implicar num maior ou menor respeito em relação aos sujeitos que partilharam suas experiências em cena, bem como numa maior ou menor liberdade

digital de cinema documentário, n. 19, p. 110-123, março de 2016. Disponível em www.doc.ubi.pt/19/artigos_1.pdf. Acesso em 12 de agosto de 2019.

2. Conferir: Rodrigues, Laécio R. de A. “Do encontro previsível à cena revigorada – a entrevista no documentário contemporâneo (parte 2)”. In: Doc On-Line – Revista digital de cinema documentário, n. 23, p. 77-104, março de 2018. Disponível em <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/doc/article/view/372>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

3. Originalmente, este seria o epílogo da série, constituindo assim uma trilogia. Mas, tendo em vista a riqueza da investigação, prefiro não sinalizar aqui o seu desfecho formal. Até porque um novo recorte já me parece possível para um texto futuro.

para o espectador no decorrer da projeção fílmica. Se todo trabalho de edição implica em seleções e cesuras inevitáveis, é preciso discernir entre as práticas de montagem que se esforçam por minimizar as perdas, valorizando a intensidade do que foi vivido no set e concedendo ao espectador a possibilidade de julgar sem ser conduzido por manipulações excessivas, daquelas que promovem interferências regulares e reconstróem os sentidos ao sabor da vontade do diretor/editor. Duração e ambiguidade, de um lado; onipotência do montador, do outro. Se os sujeitos em cena solicitam tempo para revolver suas memórias e articular suas respostas, também o espectador carece de tempo para firmar um percurso no decorrer da obra e construir leituras autônomas.

Comolli (2008), antecipo, será um referencial importante aqui, embora não o único. Em alguns de seus ensaios, por exemplo, ele nos alerta que os sujeitos abordados pelos cineastas têm ciência de que o encontro firmado (a cena pactuada) pode facilmente resultar em *traição*. Não apenas porque o diretor pode não manifestar interesse real por aquilo que o outro tem a dizer, convertendo a entrevista em rápida enquete ou escuta desatenta; mas também porque o trabalho de edição reiterado pela grande mídia, e por um cinema menos comprometido com a alteridade, quase sempre implica em redução, concisão, perda, distorção, menosprezo. Desespero do lado de lá do quadro, mas também do outro da tela, pois o logro na edição não maltrata apenas o entrevistado; indica também indiferença pelo espectador, que precisa se esquivar dos discursos fechados articulados por este tipo de montagem e lidar com fatias de experiências reduzidas para entender dramas complexos. Dupla derrota. Como evitá-la? Este é o tema que pretendemos aprofundar neste artigo. Um interesse convergente com a continuidade/evolução das nossas investigações. Afinal, se estou interessado em analisar o emprego da entrevista como possibilidade de construção de uma cena marcada por uma menor assimetria e por novas formas de engajamento entre as partes envolvidas (e, conseqüentemente, por um embate/troca menos domesticado na tomada), creio ser relevante avaliar também de que modo a montagem pode contribuir para potencializar a partilha vivenciada no set em vez de reduzi-la e, assim, valorizar a experiência do espectador, solicitando dele uma participação crítica durante o visionamento do documentário, em vez de uma simples adesão.

Notas sobre a montagem⁴

A exemplo do conceito de *mise-en-scène*, o conceito de montagem possui um longo histórico no campo cinematográfico. Possivelmente maior e mais tortuoso do que o primeiro. Não nos cabe recapitular aqui este legado, mas somente tecer algumas considerações, fazer apontamentos sobre um ou outro autor, no intuito de mapear parte do debate. De partida, ponderemos sua relevância na geração soviética dos anos de 1920: seja Kuleshov (1974), Pudovkin (1954) ou Eisenstein (2002a e 2002b), cada um destes diretores construtivistas escreveu bastante sobre este fundamento, aclamando-o como o preceito central da arte cinematográfica. Talvez Eisenstein tenha levado o conceito ao paroxismo, em seus múltiplos textos e atualizações, partindo da *montagem de atrações*, proposta com claro interesse de manipulação dos sentidos por meio de cálculos e arranjos premeditados, até a complexa noção de *montagem intelectual* – sofisticada e carregada de simbolismos, como exemplifica o seu *Outubro* (1928). No entanto, é preciso observar que o pensamento de Eisenstein sobre a montagem (e sobre o cinema, de forma geral) é complexo e nem sempre sistemático. Com frequência, o cineasta retomou seus temas e revisou idéias, mas nunca também se desapegou por completo de suas intuições iniciais. Assim, as reviravoltas em seus escritos teóricos tornam sua leitura instigante, mas de difícil síntese. Também em virtude das oscilações e revisões, seus textos não podem ser tomados como dogmáticos simplesmente – tachá-lo de ideólogo ou de um cineasta defensor do uso retórico-propagandístico do cinema, como eventualmente o fazem, é um entendimento redutor. Aqui, me

4. Como aponta Amiel (2011), a montagem se afirma como um fundamento central nas artes do século XX, cuja prática pressupõe a junção/articulação de fragmentos heterogêneos, resultando a obra num arranjo complexo e portador de novos sentidos (portanto, ela não é um conceito exclusivo do campo cinematográfico, como já observara Eisenstein e muitos outros). Mais do que uma técnica, ela seria um princípio criativo e ilustraria um exercício do pensamento, suscitando igualmente no espectador ou destinatário da obra um trabalho de inteligência e não uma simples fruição. Nestas anotações introdutórias, e tendo em vista a extensão do artigo, restringir-me-ei apenas ao campo audiovisual, notadamente o cinema. Também não avançarei aqui nas possíveis distinções entre *edição* e *montagem*, consagradas majoritariamente na tradição anglo-saxônica. Se o trabalho de edição é quase sempre associado apenas ao corte/junção de planos, tendo em vista a fluidez narrativa e a naturalidade da transição (algo que evitaria incômodos em termos de visionamento), a operação de montagem seria mais complexa (teria preocupação sintática, rítmica e semântica, sem deixar de ponderar a obra na sua organicidade e de avaliar todas as escolhas de articulação, considerando igualmente a implicação do espectador neste processo). Um colega pesquisador, de modo provocativo e sem pretensão teórica, me sugeriu uma distinção interessante entre os termos: edição seria uma prática do jornalismo – se trata de encurtar o material filmado e de sobrepor a ele uma banda sonora, tudo muito rápido e precipitado, visando um relato unívoco e de legibilidade imediata pela audiência; já a montagem seria uma propriedade do “bom cinema” – um trabalho intelectual com a matéria-prima oriunda da filmagem (operação que pressupõe seleção, concatenação e hierarquização) e que almejava possibilitar uma experiência artística instigante para o espectador, não apartada do seu engajamento crítico durante a projeção.

limito a destacar sua importância nos debates sobre a montagem, embora seus compatriotas também tenham evidente relevância.⁵

Mas a centralidade e a força deste fundamento nos escritos dos diretores soviéticos não foi um fenômeno isolado; outros intelectuais e teóricos também fizeram da investigação formal, com claro apreço pelo conceito de montagem, o foco de muitos dos seus textos⁶ (podemos mencionar os casos de Münterberg, Béla Balázs, Jean Epstein,⁷ Rudolf Arnheim e muitos outros, cujas contribuições ainda aguardam traduções mais amplas para o português). E se hoje, mesmo a mais vertiginosa das edições já não nos causa estranhamentos, é importante salientar que as premissas e fundamentos da montagem no cinema foram se consolidando progressivamente – impondo aos poucos novos ritmos e diferentes convenções, de modo a familiarizar o espectador incipiente em

5. Penso ser possível traçar aqui um rápido paralelo entre Eisenstein e Pudovkin: em ambos há clara ênfase no trabalho criativo da montagem, embora com amplitudes diferentes. Pudovkin considera o plano sua unidade de expressão (não pensa em fragmentos ou atrações), mantém a ênfase no enredo e seu trabalho de montagem parece respeitar certa progressão dramática tendo em vista um desfecho no qual se cristalizaria a proposta política ou moral do filme, vide *A mãe* (1926). Assim, para ele, a montagem é uma operação de “justaposição” e os planos, peças de encaixe. Com Eisenstein, nos defrontamos com um trabalho criativo que pondera todos os elementos expressivos sem estabelecer hierarquias evidentes, que valoriza a noção de fragmento, que não prioriza *raccords* e unidades espaço-temporais, que considera a experiência fílmica como algo mais complexo (que não visa estimular catarses, investir em teleologias ou promover identificações fáceis) e que pensa a montagem como uma energia criadora radical.

6. Quando mensuro a relevância da montagem no pensamento teórico oriundo do cinema, uma ponderação me parece pertinente. Sendo a montagem uma etapa conectada a outras fases prévias do trabalho criativo, seria ela uma operação tão central e onipotente quanto alguns a julgam? A indagação, claro, nos recoloca no instável território das disputas conceituais (montagem, roteirização, mise-en-scène... qual estágio determina, de fato, a experiência fílmica?), em vez de nos levar a pensar em termos de complementaridade, de interdependência e a compreender que o processo criativo não se define, necessariamente, em uma etapa. Sinergia que me parece inevitável, sobretudo, na *prática ficcional tradicional*, onde a montagem, em vez de se afirmar de modo soberano, tende a restituir o que fora vislumbrado na planificação, respeitando certa disposição narrativa estabelecida no roteiro. No âmbito do documentário, contudo, tendo a crer que a montagem adquire um peso adicional, maior relevância – afinal, são muitos os títulos e os relatos de cineastas que atestam sua importância como etapa de recriação e até de “salvamento” de uma obra julgada inviável. Igual centralidade despontaria no campo do *autorismo*, dos novos cinemas, das vanguardas e do ensaísmo audiovisual, territórios onde a montagem se afirma enfaticamente como operação (re)criativa. Tal debate, obviamente, carece de desdobramentos e desponta aqui apenas como incentivo para discussões futuras.

7. A posição de Epstein neste coletivo é singular e solicita pormenorização. Seus escritos defendem um cinema que flerta com o onírico e o poético, atento à plasticidade (daí o esmero com a fotografia, os efeitos de luz, o emprego de diferentes velocidades de projeção) e que visaria antes suscitar emoções do que narrar uma história atenta às convenções naturalistas e/ou aos padrões de verossimilhança. De qualquer modo, seus textos me parecem portar um pensamento sobre a montagem, ao sugerir o emprego de técnicas e procedimentos que nos permitiriam ter acesso ao invisível do mundo e/ou aos fenômenos cuja temporalidade não nos possibilita observá-los no cotidiano (Epstein, 2003; Keller e Paul, 2012); técnicas que sugerem a articulação de novos fluxos temporais e a construção de reversibilidades, nos dando assim a ver e a sentir movimentos antes imperceptíveis ou reftreando o que parecia ser puramente frenético. Com o cinema, noz diz Epstein, o inerte revelaria vida, o vivo se travestiria de imutabilidade, uma floresta poderia ser vislumbrada na crina de um cavalo e algumas plantas atestariam um bailar em seu lento desabrochar.

vez de afugentá-lo da sala escura.⁸ A ponto de Amiel (2011) nos sugerir que o século XX não foi exatamente aquele das imagens, como nos acostumamos a replicar, mas *o da reeducação do olhar pela montagem*.

Assim, a primazia deste conceito como foco analítico teria feito da vertente formalista a principal corrente teórica do cinema até metade dos anos de 1940, quando a figura de André Bazin passa a monopolizar os debates. Mas mesmo Bazin, um notório entusiasta do realismo fotocinematográfico, também escreveu sobre a montagem ou “combateu” sua centralidade na criação fílmica e na reflexão sobre as obras cinematográficas. Ora, ao combater a primazia de um conceito, substituindo-o por novos parâmetros analíticos, penso que também é possível afirmar que dispomos de um *pensamento* sobre a montagem nos escritos de Bazin; um pensamento menos entusiasmado, certamente, mas que não negligencia o fundamento aqui problematizado.⁹ Passemos em revista alguns dos seus apontamentos.

O realismo valorizado por Bazin opõe-se ao excesso de abstração no cinema (simbolização e convenções), mas não a reprime. Na tradição formalista, o trabalho formal visa reelaborar e dar sentido à matéria apreendida pela câmera, pois esta seria muda (lembramos, com Eisenstein, que o real é sempre objeto de construção/intepretação e não de respeito ou deferência). Ou seja, o cinema só se converteria em arte quando intervém e transforma estes registros, quando um ímpeto criativo a eles se impõe. Neste sentido, o trabalho formalista pode se dar, pelo menos, em duas etapas: nas escolhas plásticas que antecedem a apreensão das imagens e no trabalho de manipulação e encadearamento do material registrado (montagem). Bazin, contudo, dirá que é preciso mensurar o impulso formal e avaliar quando ele é necessário e quando ele se torna excessivo. Alguns filmes, ele insiste, alcançariam sua melhor expressão sem precisar recorrer aos excessos simbólicos e formais (Bazin, 2014).

Assim, no que se refere à montagem, e embora não assuma posturas dogmáticas, Bazin sugere algumas premissas tendo em vista a valorização da ontologia da imagem cinema-tográfica (de sua vocação realista). São elas: menor emprego retórico, menor decupagem da cena (de modo que a ambiguidade dos

8. Lembremos que, se no *Primeiro Cinema*, a prática da montagem floresce gradualmente, seu entendimento lógico pelo espectador permanecia uma incógnita (havia o receio de que sua intelecção pudesse ser prejudicada pelas intervenções). Ele entenderia as transições entre câmeras, enquadramentos e cenários? Compreenderia as elipses ou tais operações provocariam ruído comunicativo? Enfim, como fazer para que o público não se perca quando se corta de um plano a outro e compreenda as passagens de tempo e de espaço? Esta gramática não é internalizada de imediato, mas aos poucos se impõe de modo hegemônico (Costa, 2005).

9. Sobre o crítico francês, é preciso não perder de vista que Bazin escreve estimulado e em diálogo com as produções que despontam no imediato pós-guerra (a obra de Jean Renoir, de Orson Welles e, sobretudo, os filmes neo-realistas), mas também inspirado pelo existencialismo de Sarte e a fenomenologia de Merleau-Ponty. Lembremo-nos também que o catolicismo e certo pendor humanista norteiam igualmente sua visão de mundo.

eventos possa ser preservada), respeito pela contiguidade espaço-temporal da cena quando o evento em questão assim o exigir (em outros termos, aquilo que ele designou de *montagem proibida* deve ser entendido como um preceito ético). Contra os abusos operados pela montagem, portanto, Bazin (2014) indica alguns procedimentos que reduzem a fragmentação do espaço diegético e concedem maior liberdade ao espectador. São eles: a profundidade de campo, o plano geral, o reenquadramento (o movimento de câmera que evita o corte) e o plano-sequência.

Em diálogo com Ismail Xavier, penso que não devemos entender as ideias de Bazin de forma simplificada, como o elogio de um realismo intocado e que se fixaria na película de modo fiel (sem *contaminações*). Sua posição, como ressalta o brasileiro, pressupõe o cinema como “forma do olhar que desconfia da retórica (montagem) e da argumentação excessiva, buscando a voz dos próprios fenômenos e situações”; uma arte que deve “se inclinar diante da experiência, assimilar o imprevisto, suportar a ambiguidade, o aspecto multifocal dos dramas” (Xavier, 2014: 18 e 19). Tal entendimento da prática cinematográfica requer a valorização de alguns princípios formais e o realismo baziniano, conforme indicamos, celebra certos preceitos estilísticos; recursos que, no seu entendimento, conferem maior autonomia ao espectador, minimizando a decupagem excessiva do cinema clássico, posto que ela implica sempre um direcionamento do olhar.¹⁰

Deste modo, se Bazin se distancia dos autores formalistas que aclamam a soberania da montagem, tampouco pode ser vinculado à defesa da *montagem invisível* que triunfa no cinema norte-americano. Ao contrário, Bazin se opõe a este ilusionismo que, em função do fluxo narrativo (da continuidade e do entendimento da progressão dramática), promove intervenções que são naturalizadas pelo espectador; este não percebe que a sua experiência durante a sessão é fruto de escolhas feitas para ele e não *de escolhas feitas por ele*. Portanto sua defesa do realismo é igualmente uma censura a este tipo de artifício que reduz a autonomia do olhar. Contra esta montagem que conduz o público pela mão, Bazin defende um realismo amparado numa menor manipulação do espaço-tempo perceptivo e num menor emprego da decupagem.

10. Talvez seja possível estabelecer agora um paralelo entre Eisenstein e Bazin, sem alimentar rivalidades. Eisenstein (2002a e 2002b), recordemos, afirmava que o emprego do plano geral mostrava falta de inteligência artística, falta de economia e, sobretudo, incerteza de significados. Bazin (2014) concordaria com esse último aspecto, sem ver nisto algo negativo, pois para ele unidade de sentido é uma propriedade da mente e não da natureza. A natureza, ele nos dirá, é polissêmica, fala conosco ambigualmente. Para Bazin, tal ambiguidade é um valor e o cinema deveria preservá-lo. Assim, ele veria com restrição um método que desejasse depurar a realidade em sua complexidade para obter apenas fragmentos ou “peças de montagem”, visando um uso retórico excessivo.

Voltando aos grandes cineastas e teóricos soviéticos, mas sem investir em rivalidades (colocando, por exemplo, um autor/realizador como suposto oponente intelectual do outro), creio que o mesmo procedimento empregado aqui com Bazin pode ser aplicado ou insinuado a respeito de Andrei Tarkovski: embora ele não seja um teórico da montagem propriamente, há nos seus escritos um pensamento que redefine a primazia deste conceito. Como sugere o título do seu famoso livro, a força poética do cinema consiste, antes de tudo, numa tarefa de *esculpir o tempo* e de privilegiar a duração dos eventos (Tarkovski, 2002); e uma vez que a montagem, por uma questão lógica e até ontológica, é uma etapa vinculada a outras que lhe antecedem, ela deve contribuir para valorizar a potência do material filmado – e não com ele rivalizar. Em outros termos, ela deve respeitar aquilo que fora concebido e executado no set – trabalhar em prol de sua melhor comunicação e expressão. Assim, certa humildade despontaria como condição de toda montagem: seu propósito consiste em potencializar algo que já estaria presente nos *rushes* (Tarkovski, 2002). Se pudéssemos propor uma síntese para sua reflexão, ela o seria: montagem como contenção em vez de onipotência do autor/editor.

Deste modo, oscilando entre períodos de maior euforia e outros de entressafra (e até de refreamento), o conceito de montagem tem mobilizado um debate notável na teoria do cinema. Debate que, na contemporaneidade, ganha novo vigor com as discussões em torno do ensaísmo no audiovisual (Weinrichter, 2007; Corrigan, 2015), vertente impulsionada, dentre outras coisas, pela adesão franca de Godard à sua prática – cineasta que, como o sabemos, e desde o seu seminal artigo publicado no primeiro decênio dos *Cahiers*, é um entusiasta confesso da montagem, (Godard, 1986).

Mas se um nome desponta no presente, reposicionando este conceito e encontrando forte reverberação nos leitores de língua portuguesa, certamente é o do francês Didi-Huberman. Evocando o legado de Benjamin e de Aby Warburg, dentre outros, Didi-Huberman tem nos sugerido que a montagem pode ser entendida não somente como a potência do encadeamento, mas também como a *potência do contato e do acúmulo*. Para ele, a retomada dos arquivos imagéticos em novas operações de montagem (seus deslocamentos e inclusões em outros fluxos e arranjos) nos auxiliaria a mapear as latências de sentido e a compreender os extratos de tempo encapsulados nestes registros, nos facultando igualmente diferentes legibilidades do passado. Já a identificação das *sobrevivências*, no sentido warburgiano, revelaria uma espécie de memória inconsciente que, mediante sucessivas atualizações ou ressurgências, permeia os processos criativos e nos desautoriza a pensar a história da arte em termos de teleologias e de esgotamento de um estilo, escola ou tradição. Não

se trata de investigação modesta; no limite, tal empreendimento nos permitiria repensar e redefinir as bases epistemológicas da própria ciência histórica (Didi-Huberman, 2012 e 2014).¹¹

A montagem no documentário

Também no campo do documentário floresceu o que poderíamos identificar como uma espécie de teoria da montagem. Com intensidades diferentes entre um e outro autor/diretor, entre uma e outra tradição. Quero destacar primeiramente o nome de Dziga Vertov, pioneiro em tantas iniciativas. A exemplo dos seus colegas soviéticos de geração, Vertov estava interessado em estabelecer e consolidar os fundamentos da nova arte que anunciaria para o mundo as conquistas sociais advindas da *Revolução de 1917*. Se a Revolução Comunista decretara o fim da exploração capitalista e da luta de classes, demarcando o início de uma suposta nova aurora para o homem, se tornava igualmente imprescindível o rompimento com todas as formas de arte de origem burguesa e a articulação/invenção de preceitos estéticos compatíveis com o novo regime.

Neste contexto de pesquisa e de reinvenção artística, foi intenso o diálogo entre os criadores russos e algumas das vanguardas que revigoravam o mundo à época. Mais radical do que seus pares, porém, Vertov considerava a herança cultural capitalista incompatível com o novo contexto (2003: 247-249). Por isso, rompe com Eisenstein, cuja permanência na ficção ainda atestaria vestígios de uma arte burguesa na sua criação.¹²

Dois procedimentos-chave norteiam a prática cinematográfica defendida por Vertov. O primeiro deles: filmar a vida de improviso, premissa do *cine-olho* e cujo fundamento é a recusa absoluta da encenação (em seus escritos, Vertov se opõe ao estúdio, ao uso de elenco, à dependência de enredo ou de

11. Não tenho como apresentar, nas limitações do presente estudo, uma síntese ampla das principais idéias articuladas pelo intelectual francês. Por outro lado, tendo em vista a influência de Didi-Huberman no campo do documentário, lembro que este resumo poderia ter sido igualmente incluído no tópico seguinte deste artigo.

12. Particularmente, creio que a rivalidade *cine-olho* x *cine-punho* decorreria, antes, de uma incompreensão por parte de cada um dos seus expoentes ante as propostas articuladas pelo suposto rival. Contra a observação e a contemplação, implícitas ao estilo documental do *cine-olho*, Eisenstein propunha o choque e a mobilização do espectador, defendendo uma encenação baseada em atrações com efeitos calculados como forma de direcionar a experiência espectral e de instigar um trabalho intelectual do público. Lembremos que, para Eisenstein, a realidade não é objeto de apreensão, mas de construção e interpretação. Assim, seu ímpeto formal sempre superou qualquer inclinação puramente realista. Vertov, por sua vez, condenava o colega russo pelos resquícios de ficcionalização, insistindo que seu cinema, além de reiterar os valores da arte burguesa, não era fiel à mudança em curso na Rússia. Contra esta dependência, era preciso adotar uma atitude iconoclasta e de plena ruptura. Eisenstein, curiosamente, censurava o *cine-olho* pelo seu suposto hermetismo e imprecisão, além de tachá-lo de formalista (acusação que posteriormente lhe seria dirigida pela burocracia do partido comunista). A meu ver, porém, ambos se encontravam engajados num compromisso radical de reinvenção do cinema, ainda que defendendo métodos e pressupostos específicos.

roteiro). Tais fragmentos do mundo constituem, pois, o material de base para sua arte. Todavia, estes registros são submetidos a um ostensivo processo de desconstrução, tendo em vista uma espécie de “deciframento comunista da realidade”, meta final do seu *cinema-verdade* (o segundo preceito central da sua prática artística). Nesta tarefa de revelação da vida como ela é, ou de tornar “visível o invisível do mundo”, Vertov emprega procedimentos de montagem mais vertiginosos do que aqueles praticados por seus pares, o que lhe rendeu contínuas acusações de hermetismo e de formalismo – trata-se de dezenas de técnicas ainda hoje surpreendentes,¹³ num método inspirado na dialética marxista. Assim, somos levados a pensar que sua *defesa da montagem* se concentraria apenas nesta segunda etapa do trabalho. Ledo engano; em alguns textos, Vertov deixa claro que a montagem, é um fundamento que permeia todo o processo criativo, não se restringindo unicamente à desconstrução analítica operada na edição. Afinal, como ele destaca enfaticamente em um de seus manifestos: “To-do filme do cine-olho está em montagem desde o momento em que se escolhe o tema até a edição definitiva do material” (2003: 263). Aderindo a uma reflexividade radical, teríamos com Vertov, portanto, uma espécie de *montagem ininterrupta*.¹⁴

Ainda desconhecido entre nós, mas muito elogiado pela dimensão plástica e poética dos seus filmes, realizados em grande parte com uma mescla de tomadas originais e de imagens de arquivo, o cineasta armênio Artavazd Pelechian também desenvolveu um pensamento original sobre a montagem, convertendo sua obra fílmica numa espécie de ilustração de suas idéias centrais. De modo peculiar, Pelechian designou este fundamento de *montagem*

13. Embora complexa, a noção de *intervalo* é fundamental em sua prática da montagem. Na música, um intervalo é a distância entre duas notas musicais, mensurável pela transição entre suas distintas frequências (algo que um ouvido treinado consegue reconhecer e identificar). Vertov empregaria o termo de forma metafórica para designar a distância e/ou ligação entre duas imagens (dois “planos”) justapostas, a partir de algumas variáveis e correlações. Para aprofundamento, conferir: Vertov (2003) e Michelson (1984).

14. *Um homem com uma câmera* (1929) talvez seja o trabalho que melhor materializa e desdobra os pressupostos conceituais de Vertov – uma espécie de filme-manifesto (ou de teoria aplicada). Creio que há muitas formas de acessar esta obra complexa e ainda hoje surpreendente: o documentário é uma celebração da vida em gestação na emergente sociedade soviética, com clara influência futurista; é um estudo vertiginoso do movimento dos homens e das máquinas (com seus fluxo e ritmos cadenciados); é um elogio da superioridade do olhar da câmera e do trabalho singular do cinegrafista; e, amparado numa metalinguagem surpreendente, podemos dizer que a produção propõe uma pedagogia do olhar, ao abrir o jogo sobre a feitura fílmica, sobre a natureza discursiva do cinema e a operação de montagem que lhe é inerente. Assim, num gesto que beira o paroxismo, *O Homem com uma Câmera* desnuda a natureza desta arte num período em que o cinema ocidental abraça a invisibilidade e o mascaramento de suas práticas como imperativo. Como uma espécie de prestidigitador que partilha sua trucagem, Vertov revela aqui a natureza de espetáculo construído do cinema, explicitando o “trabalho” implícito nesta arte (da produção do registro imagético pelo operador da câmera às escolhas de montagem), em oposição aos ilusionismos reforçados pelo cinema clássico. Em certa medida, podemos dizer que depois de *O homem com uma câmera*, nenhum espectador poderia ser mais inocente diante de uma exibição fílmica.

distancial. Esforcemo-nos por mapear a singularidade de sua abordagem. Em seu processo de edição, interessa a ele promover descolagens ou deslocamentos entre planos e blocos temáticos que, a priori, portam sentidos afins, em vez de concatená-los em simultaneidade (um após o outro). Ou seja, no lugar de adotar a contiguidade ou a adjacência (a proximidade física e de conteúdo dos registros), respeitando o tradicional encadeamento sintático, Pelechian (2015) prefere a desconexão, de modo a estimular a criação de ressonâncias mais amplas no interior da obra e assim expandir a rede semântica do filme. Em sua arte, predominaria a idéia de disjunção em vez de justaposição dos planos e sequências.

Pelechian também pensa a dialética entre sons e imagens de modo inovador; para ele, esta relação não deve ser de subordinação, de complementaridade ou mesmo contrapontística; antes, ele parece trabalhar com a noção de sinergia, de fusão e alquimia. Em outros termos, sons e imagens se entrelaçariam na montagem, alcançando novas camadas de sentido que inexistiam separadamente. Assim reunidos, formam um todo novo, não redutível às partes isoladas, e de notável valor poético. Avaliando o emprego deste procedimento no filme *Nós* (1969), ele nos diz: “Procurei encontrar a unidade orgânica de ambos [sons e imagens], de modo que expressassem simultaneamente um único conceito, uma única ideia, uma única percepção emocional” (2015: 170). Neste sentido, a combinação sonoro-imagética, em sua obra, não se resume a uma junção física e sim a uma combinação química dos elementos. Ambos entrariam em sinergia tendo em vista a evocação de novos elementos poéticos e expressivos.

De viés ensaístico, desprovida de intertítulos e de comentários expositivos, a obra concluída porta uma natural polissemia e provoca igualmente um estranhamento inicial (certa dificuldade de decodificação imediata). Mas, ao mesmo tempo, e para um espectador paciente, abre espaço para indagações filosóficas sobre a relação homem-natureza, sobre a vida comunitária, sobre os fluxos e ritmos dos movimentos e sobre a passagem do tempo.¹⁵

15. Explicitando seu pensamento sobre a montagem, Pelechian resume: “A ideia principal que quero expressar é alcançada da melhor maneira possível não na junção de dois planos, e sim em sua interação através de um grande número de elos. Alcança-se assim uma expressão de sentido muito mais forte e profunda do que por meio de uma colagem direta. Eleva-se o diapasão de expressividade e cresce em grau colossal a capacidade informativa que o filme é capaz de carregar” (2015, p. 172 e 173). Tal princípio de montagem faz da obra uma espécie de organismo vivo, dotado de um sistema de complexas ligações e de interações internas que não aceitam intervenções fáceis, sem prejuízo do todo. Pelechian, contudo, e a exemplo de outros diretores que enfrentaram a censura da burocracia soviética, por vezes foi obrigado a reeditar filmes que já estavam finalizados. Tais interdições o levaram a formular o que ele designou de *lei impiedosa da montagem* – tendo em vista a complexidade do empreendimento fílmico subordinado ao método distancial, qualquer corte solicitado na obra, nos diz ele, tem efeito deletério amplificado. Em outros termos, rompe o equilíbrio e a organicidade duramente alcançados.

Arriscando um pouco mais, e migrando para outra tradição fílmica, acredito que também seja possível inferir uma reflexão sobre a montagem a partir do *cinema direto* norte-americano, notadamente em seu primeiro decênio (1960). Em termos formais, grande parte dos filmes desta vertente adota uma espécie de estilística humilde que, do ponto de vista do espectador, parece sugerir um registro mais espontâneo e do qual estaria apartada a intervenção do cineasta e de sua equipe.¹⁶ Podemos enumerar aqui algumas de suas premissas: enquadramento instável; predomínio de iluminação natural; câmera posicionada em aparente discrição; ausência de entrevistas e de depoimentos diretos para a câmera; recusa de reconstituições e de repetições para as lentes do cineasta; emprego mínimo de voz over e de legendas explicativas; som impuro (contaminado pelo ruído do entorno). Para fazer um contraponto com Vertov, tantas vezes indicado como precursor do cinema direto, podemos dizer que os representantes deste último fazem da montagem o lugar de uma prática sóbria que, no limite, visa restituir para o espectador a experiência vivida no set, não raro respeitando a cronologia dos eventos registrados, sem promover intervenções enfáticas e sem introduzir efeitos complementares. Assim, ao contrário do diretor soviético, que converte a montagem num dos fundamentos de sua criação (algo com “poder de revelação”), os cineastas do direto optam por uma edição silente e contida – é evidente que eles montam seus filmes, mas o epicentro de sua arte é o corpo-a-corpo com o mundo e a valorização da voz/presença do “outro” na tomada filmados na duração (e não práticas desconstrutivas).

De qualquer modo, concluo aqui esta explanação mais ampla sobre a montagem para me dedicar ao recorte que me interessa prioritariamente no estudo: como pensar os dilemas da edição no documentário que adota a entrevista como expediente central?

A montagem no documentário de entrevistas

É precisamente um ensaísta que nos ajudou a compreender a potência do cinema direto que eu gostaria de recrutar como principal interlocutor nesta etapa da investigação. Embora Comolli, em alguns artigos, discorra sobre a montagem e os efeitos negativos decorrentes quando a lógica do espetáculo insiste em orquestrar a edição, não creio que seus escritos constituam uma “teoria sistemática”; representam, antes, um pensamento sobre a montagem, anotações que não devemos fetichizar sob o risco de limitar a riqueza das suas

16. Grande parte da filmografia do chamado grupo Drew (*Drew Associates*) nos serve aqui de referência, a exemplo de: *Primary* (1960); *Yakée No* (1960); *On the pole* (1961); *Kenya* (1961); *Crise* (1962); e *The chair* (1962).

ponderações. Reitero ainda que Comolli também redigiu notas importantes sobre a prática/urgência da entrevista no documentário. Recapitulemos, pois, alguns dos seus apontamentos.

De início, lembremos que Comolli defende uma prática cinematográfica que implica investimento político e doses de violência – sedução, entrega e desconfiança seriam gestos inerentes a esta arte, mas também acolhimento, abertura para o mundo, redescoberta de si no outro e vice-versa. E ante o discurso daqueles que censuram o uso freqüente da palavra no documentário e consideram que, em virtude do emprego precário, sua manifestação deve ser refreada, Comolli avança na direção contrária – é preciso que o documentarista, mais do que nunca, se invista da palavra e do corpo das pessoas filmadas. Pois, em sua avaliação, a produção da palavra filmada na atualidade é o lugar de uma guerrilha sem nome: haveria assim o campo da “palavra destruída”, território da grande mídia, do telejornalismo e do cinema menos comprometido com a alteridade; e “há aquele da palavra construída após a ruína”, missão inalienável do documentário – ou da prática documentária que o ensaísta defende (2008: 120).

Portanto, insiste Comolli, ante uma abordagem midiática marcada pelo mutismo/objetificação do *outro*, é tarefa do documentário (em *tomada direta*) contribuir para o ressurgimento da potência da palavra corporificada – com sua pluralidade de sentidos, com seus ritmos e encadeamentos próprios. Assim, e apesar dos *excessos do varejo*, nos diz ele, “convocar alguém para compor uma cena e fazê-lo falar e, eventualmente, escutá-lo [...] nunca foi e nem pode ser um gesto anódino” (2008, p. 86). Em sua avaliação, todo o problema que circunscreve a prática da entrevista e da montagem envolveria, sobretudo, uma questão de *tempo*. Deste modo, respeitada a *duração* e acolhida a alteridade na cena pactuada, filmar o *outro*, ou filmar *com* o *outro*, não pode, de partida, ser considerado um gesto menor, algo trivial (2008: 108-114).

Mas “como reduzir o medo e ritualizar o outro de forma a mantê-lo?” Como aplacar o temor que o aparato cinematográfico (confundido com a parafernália das emissoras) impõe à alteridade? Como colocá-la em cena sem traí-la? É preciso lembrar primeiramente que, no anseio do *outro*, haveria, sobretudo, “o desejo de não ser tomado por pouca coisa”, de não ter sua complexidade reduzida, de não ter sua fala menosprezada (2008: 88 e 89). Para tanto, lembra o francês, a comunhão vivida na tomada deve ser igualmente preservada no corte final. Em outras palavras, a escuta evidente na gravação deve se repetir no processo de montagem, de modo que também o espectador possa apreender a magnitude da palavra revigorada, com suas margens de ambigüidade. Caso contrário, uma montagem precipitada comprometeria

a amplitude original do encontro (2008: 119). Portanto, assevera Comolli, é tarefa do cineasta suscitar o interesse do espectador por este jorro verbal revitalizado. Assim, contrariamente a grande mídia (que costuma negligenciar o espectador), o cinema deve fomentar o aguçamento perceptivo da audiência, instigá-la e projetá-la na tomada – de outro modo, “toda escuta é impossível e toda palavra vã”. (2008: 120 e 121).

Ao refletir especificamente sobre a montagem, sobre os engajamentos que a obra pode suscitar no espectador (de uma participação ativa a uma espécie de exclusão), Comolli identifica como *principal fardo* de certa prática cinematográfica o que designa de *zapping generalizado*: uma tendência decorrente da influência da publicidade, do videoclipe e do jornalismo. Ao emular na montagem o gesto do zapeador, incorporando igualmente recursos como o *jump cut*, esta tendência teria objetivos evidentes: visa produzir efeitos de sentido (ou restringi-los) mediante o excesso de cortes no interior da cena e a condução enfática do olhar do espectador. Ou como resume o ensaísta: se trata de passar, partir e retornar velozmente; de não continuar numa cena, num lugar, numa duração ou reflexão. E assim, “chocar com cortes repetidos, impor afirmações, fazer brilhar uma explosão de planos curtos, jogar com efeitos de montagem, *montagem espetacular*” (2007: 15).

Mas o que nos permitiriam ver os filmes que cedem ao *zapping*? Pouco. Ou melhor, muitos arranjos e quase nada. Nos deparamos com uma sequência de planos rápidos que mesclam materiais e estilos heterogêneos. A mistura é atraente, mas o jogo não é gratuito: ele visa reduzir a alteridade (do mundo) à familiaridade (do espetáculo). O efeito é o de uniformidade, tudo se equivale. O espetáculo está em toda parte; o real, em nenhuma. Nas palavras de Comolli, se trata de “tocar em tudo para não tocar em nada”. Saltar é uma forma de evitar – de não se deter na cena, de restringir as ambiguidades do mundo. É preciso, pois, problematizar esta aceleração do olhar do espectador e esta afirmação do poder absoluto da montagem que converte a relação estabelecida no *set* em cintilação volátil. Afinal, se a montagem demarca um lugar para o espectador, qual seria o lugar conferido a ele nesta prática do *zapping*?

Não é difícil deduzir. Impaciência, precipitação, febrilidade e fragmentação seriam as características desta edição; nela, uma espécie de fantasma da ubiquidade e um claro sentimento de volatilidade conduzem a narrativa. Repetidos à exaustão, tais procedimentos atestam uma vontade de poder e de controle que convertem o espectador numa espécie de degustador e o impedem de perceber o outro filmado como *imprevisto*, como multiplicidade.¹⁷ “Como

17. Embora seja evidente a disposição crítica de Comolli nestas notas, posição que também reitero, ressalto que não é meu desejo (e acredito também não ser o do ensaísta) estabelecer no texto uma espécie de *cartilha* da boa montagem, separando os procedimentos adequados da-

não ver trabalhando neste tipo de montagem algum desejo obscuro de privar de liberdade o outro filmado, assim como o espectador?”, insiste Comolli (2007: 17).

Uma espécie de *estética da abreviação* predominaria – o corte seco já não espanta, é naturalizado pelo olhar, e tudo precisa ser comunicado rapidamente para fisgar o espectador/consumidor. “O tempo é caro, o telespectador apressado é um peixe que deve ser capturado ao primeiro golpe de arpão”. Assim, o que estes filmes fazem é escolher pelo espectador, em tempo hábil, sem lhe conceder autonomia. Mas tal prática é a que melhor valoriza as possibilidades expressivas do cinema e estimula sua resistência em oposição à grande mídia? Certamente não; se pensarmos em termos pedagógicos, o espectador que resulta desta estética da abreviação é um tipo marcado pela impaciência diante das imagens, alguém cujo olhar já não aceita durar e acompanhar um plano, alguém que se inquieta quando um plano se dilata portando cargas de ambiguidades. O que para ele se impõe, portanto, é o modo de leitura da informação jornalística: rápida, clara, objetiva, incontestável (2007: 25).

Do que foi exposto, deduzimos também que, para Comolli, as maneiras de se cortar e de se fazer *raccord* não são a-históricas, naturais ou inocentes. Em outros termos, elas se vinculam a contextos histórico-sociais específicos e suscitam efeitos subjetivos. “Vejo aumentar um cansaço do espectador diante da representação da figura humana em sua ambiguidade, diante de um cinema não promocional” (2007: 25), insiste o ensaísta. Cansaço estimulado por esta febrilidade reiterada pela grande mídia; impaciência que consiste em, a partir de uma celeridade suspeita, maltratar a figura humana, em desfigurá-la em virtude da forma como é colocada em cena e editada. Deste modo, ao investir neste tipo de arranjo, o que tais práticas me dizem, enquanto espectador, é que já não tenho a possibilidade de escolher por conta própria, de reter um instante e nele me demorar. Uma espécie de destino de *cão adestrado* horroriza o cinespectador.

Estamos de volta, pois, à questão do *tempo* (seja a experiência partilhada no set e valorizada pelo emprego de tomadas não regidas pela precipitação, seja o tempo definido pela edição). A guerra envolveria primordialmente a gestão

queles que seriam inaceitáveis. Evidentemente, não assumimos tal postura dogmática. Entendemos que cada filme/obra pode mobilizar diferentes estratégias de articulação e ser mensurado por conceitos e abordagens igualmente diversos. Se aqui insistimos numa recusa enfática da generalização desta prática (da montagem que incorpora o zapping e negligencia o espectador) é por reconhecer seus limites quando ponderamos o documentário pautado em entrevistas, tema central desta série, e suas implicações subjetivas, se considerarmos o ponto de vista espetacular. Outra observação me parece relevante: se nesta articulação entrelaçamos textos diversos de Comolli é por entender que seus escritos sobre a entrevista e a montagem têm conexões evidentes, reverberam idéias próximas; em outros termos, o que vale para um tema (a entrevista), inevitavelmente rebate na reflexão sobre o outro (“a montagem”) e vice-versa.

do tempo. Zapear freneticamente de um filme a outro, de um canal a outro, ou ser zapeado pela montagem é evidentemente nada encontrar. Em sintonia com Comolli, podemos afirmar que a lógica do zapping naturalizada nas práticas audiovisuais (espécie de montagem vertiginosa e fragmentária que restringe a percepção/autonomia do receptor) não apenas reduz a experiência fílmica a fatias limitadas e insuficientes; ela também converte o espectador num sujeito ansioso e irritado, que se impacienta ao se deparar com alguma produção que tenta resistir a esta fórmula e estabelecer com ele uma relação de emancipação (Rancière, 2010).

Em outras palavras, onde há celeridade e hiper-estímulo decorrentes de uma montagem incisiva, não há pausa para a reflexão, para a contemplação e o pensar autônomo. Assim, parafraseando o título de um famoso texto de Comolli, devemos lembrar que é preciso defender o cinema, mas também o espectador, contra a natureza deletéria do espetáculo.¹⁸ Como aponta o ensaísta francês: “o espetáculo é ávido e impaciente, ele não tem tempo (*time is Money*), ele não escuta, ele não espera”; e o cinema, insiste ele, “pode fazer exatamente o contrário: tomar todo o tempo, voltar sobre o motivo, esperar e recomeçar” (2004: 160). Ou seja, se a produção audiovisual regida pelo espetáculo não tem tempo a perder, a missão do cinema seria fornecer contra-modelos, apontando caminhos e procedimentos que atestem resistência a este regime da *celeridade a todo custo*.

Talvez, deste modo, o espectador possa dispor de autonomia para melhor avaliar cada personagem, suas qualidades e insuficiências. O convite, insiste Comolli, não é inacessível; ao contrário, baseia-se em pressuposto simples: parte do princípio de que “tudo que o espectador tem a descobrir acontece no filme, no interior do filme”. Em outros termos, “que não haja um saber exterior, que suplanta o espectador e o coloca na posição de ignorante” (2004: 155), onipotência esta tantas vezes exercida na montagem. Lembremos, pois, que a liberdade do espectador, no cinema, está ligada à afirmação livre dos personagens. Assim, na condição de realizadores, importa proceder de forma que os corpos filmados possam se desdobrar em cena para nos permitir entrar em conta-to (a nós, espectadores) com a subjetividade da qual eles são a expressão visível. Em síntese, a “afirmação do personagem” deve ocorrer na cena firmada/pactuada e ser preservada na montagem. A edição não pode desprezar este acordo e partilha; ao contrário, ela deve suscitar uma espécie de “trabalho” do espectador, em vez de convertê-lo em apêndice da experiência fílmica.

18. Refiro-me à obra: Comolli, Jean Louis. *Cine contra espectáculo* – seguido de Técnica e ideologia (1971-1972). Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2010.

Santo Forte: subjetivação da experiência religiosa e livre-trânsito entre os credos

Não pretendo neste estudo me debruçar em análises fílmicas, a exemplo do que fiz no segundo texto da série. Antes, optei por uma revisão teórica. Mas acredito que a abordagem de uma obra, pelo menos, possa ilustrar a relevância da montagem nos títulos que empregam entrevistas. Assim, escolhi revisar *Santo Forte* (1999), de Eduardo Coutinho, nesta etapa final. Decisão motivada pela sua singularidade para o documentário contemporâneo brasileiro; pelo lugar seminal que ocupa no legado do diretor; e porque, decorridos 20 anos do seu lançamento, e após a adoção dos seus procedimentos em outras obras e por outros realizadores, talvez alguns espectadores não mais percebam seus méritos. Mas ao discorrer sobre o filme de Coutinho (*doravante SF*) não desejo converter o documentário em modelo ou exemplaridade; quero apenas destacar suas virtudes (tanto no que se refere ao emprego inovador da entrevista, quanto nas escolhas de montagem).

Obra basilar na trajetória do diretor, *SF* contribuiu para redefinir seus preceitos criativos e para conferir visibilidade à sua arte após longo hiato na mídia. À primeira vista, o filme parece se alimentar de um dispositivo simples: os moradores de uma pequena favela carioca, “Vila Parque da Cidade”, situada no bairro da Gávea, são solicitados a falar, individualmente, de suas experiências/vivências religiosas, tendo como gancho deflagrador dos encontros uma missa celebrada pelo papa João Paulo II, no Aterro do Flamengo (RJ), quando de sua última visita ao Brasil (outubro de 1997).

Todavia, o enfoque, que aparenta ser modesto, na verdade revela-se complexo, exigindo pormenorização. Embora a temática religiosa não seja novidade na produção cinematográfica brasileira, em *SF* vislumbramos uma abordagem original, em sintonia com a complexidade do campo religioso no País àquela década (1990). Como destaca Cláudia Mesquita, a virada do século sinalizou o apogeu e a consolidação do pluralismo de credos no Brasil, com destaque para a expansão pentecostal, bem como a ampliação do “mercado de bens de salvação”. Tal contexto apresentaria ainda as seguintes características: fluidez e flexibilidade da experiência religiosa; proliferação de seitas e fragmentação de crenças, num rearranjo que se dá ao sabor das inclinações pessoais ou das vicissitudes do devoto (2006: 9 e 10). Reconfiguração acompanhada igualmente de um declínio da hegemonia católica (igrejas, seitas e terreiros competem na disputa pelos devotos e na oferta de serviços). Assim, um traço comum neste quadro de mudanças seria o livre-trânsito dos fiéis entre as diferentes doutrinas e uma apropriação das significações religiosas que

parece desconsiderar a fronteira entre os credos e se opor à rigidez da *tradição* (2006: 10).

Recapitular tal conjuntura, ainda que brevemente, é importante porque, a meu ver, as inflexões adotadas neste documentário decorrem da maturação de um olhar cinematográfico diferenciado (uma guinada ética e estética que culminaria numa nova forma de indagar o mundo), mas também seriam reflexos das mutações em vigor no cenário religioso – mutações que, evidentemente, solicitam reajustes nas formas de representação. Portanto, a abordagem inovadora de SF, com clara implicação em suas articulações discursivas, atesta um esforço do documentarista para dialogar com as transformações empíricas na sociedade.

Neste sentido, SF é um dos primeiros títulos a privilegiar, do ponto de vista do enfoque, o que Mesquita designa de *subjetivação ou particularização da experiência religiosa* – o viés didático é negligenciado e o foco se desloca para as estratégias individuais de comunicação com o sagrado, relação esta que, muitas vezes, prescinde de igrejas/templos (espaços institucionais) e de lideranças oficiais, ocorrendo unicamente entre o indivíduo e a transcendência (2006: 10 e 11). Em adição, podemos afirmar que SF, bem como outras obras do período, trazem uma visão positiva da vivência religiosa, sem manifestar pretensões totalizantes. Ou seja, sua abordagem se interessa pelas experiências singulares e, não mais, pelas determinações estruturais que orientam a prática religiosa. Em outros termos, os sujeitos não são encaixados como cifras e suas opiniões não estimulam generalizações.

No documentário de Coutinho, nos deparamos, pois, com uma experiência religiosa compósita, plural, flutuante, praticada no espaço doméstico, convergência de múltiplas referências, mas com certo protagonismo, no âmbito narrativo, do chamado “espiritismo umbandista”. Curiosamente, nos depoimentos de SF, o catolicismo ainda permanece como religião mais valorada; porém, sua hegemonia simbólica e influência se encontram minimizadas nos relatos de grande parte dos personagens. Vislumbramos, portanto, um sincretismo sem amarras, maleável, que tudo parece agregar em prol da articulação de estratégias diárias de sobrevivência,¹⁹ que não respeita a fronteira entre os credos e que prescinde de mediações. Em outros termos, o sagrado participa das atividades cotidianas e o livre-trânsito dos fiéis por diferentes credos não

19. Seja qual for a entidade cultuada pelos entrevistados do documentário, o que fica evidente na maioria dos relatos destes fiéis é uma espécie de sentimento de amparo, a certeza do caminho protegido, apesar das dificuldades diárias. Afinal de contas, ter *santo forte*, lembremos aqui, é também uma expressão popular que significa alguém ‘imune a sortilégios e bruxarias’, um indivíduo com ‘as costas largas’; ou seja, é algo que sugere certo sentimento de proteção e segurança.

provoca estranhamentos. Esta é a relevância temática do título. Não se trata de pouca coisa, mas é importante destacar agora suas inovações formais.

À rarefação dos procedimentos narrativos (ausência de ornamentação cênica, de efeitos externos e de planos de cobertura didáticos) corresponde uma estilística de viés minimalista, que Coutinho intensificará em sua obra futura, e uma reinvenção da entrevista que reposiciona o encontro na tomada direta a um novo patamar de relevância, devolvendo à fala sua intensidade perdida. SF, em certa medida, aprimora a experiência do *dispositivo* aplicada pelo diretor em títulos anteriores (circunscrição espacial e temporal do filme, recorte delimitado de entrevistados, recusa de generalizações). No documentário, a particularização do enfoque desponta como um aspecto igualmente notável: relatadas de forma individual, as experiências narradas até podem tangenciar a trajetória de outros moradores, proporcionando uma espécie de painel da comunidade, mas o cotejamento direto é evitado – assim, qualquer comparação só é possível mediante o acúmulo de relatos no filme e cabe ao espectador estabelecer tais conexões. Na montagem, Coutinho também evita sobrepor sentidos e comentar os depoimentos – não há *voz over*, nem trilha inserida na finalização. Uma economia narrativa que tende para uma estilística centrada no mínimo. Em síntese, inexistente pretensão de apresentar um mosaico do fenômeno religioso na capital carioca, tampouco no País.²⁰ SF evita, assim, as abordagens com fins de *diagnóstico* – no documentário, as experiências focadas não despontam como sintoma de algo maior.²¹

Em geral, cada personagem de SF tem sua participação limitada a uma só seqüência e inserção no filme, com duração variável. Em cena, os personagens são vistos tão somente no encontro com o diretor – eles não interagem entre si, tampouco são alvo de comentários nos relatos dos “vizinhos” ou são filmados em outro contexto.²² Em SF, portanto, só interessa a lembrança, *o relato*

20. Contra a macro-análise, que propicia diagnósticos extensos, Coutinho parece se filiar aqui à micro-história, cujo enfoque privilegia situações e trajetórias singulares, e os pequenos grupos, em detrimento das grandes narrativas (em outros termos, busca-se compreender um fenômeno maior por meio de experiências pouco visíveis e confinadas ao silêncio). Representante ilustre desta tradição é o historiador Carlo Ginzburg. Um dos preceitos da disciplina é solicitar do pesquisador uma delimitação temática restrita, em termos de espacialidade e de temporalidade, que prefira os micro-contextos e valorize o protagonismo dos personagens anônimos.

21. Podemos dizer também que SF não é um filme sobre *moradores da favela*, pelo menos não nos termos com os quais estamos familiarizados; ou seja, não é um documentário sobre os problemas urbanos, as condições de higiene, os problemas de segurança, o desemprego... Coutinho não busca “o favelado”, esta categoria tão estigmatizada pela crônica jornalística brasileira.

22. SF inicia seu percurso narrativo de modo curioso. Sobre fundo preto, observamos a legenda: “Rio de Janeiro, 5 de outubro de 1997”, informação que contribui para nos orientar espacial e temporalmente no filme. Com a cartela ainda visível, ouvimos o áudio do que parece ser uma multidão. Rápido corte e algumas tomadas panorâmicas nos revelam a origem do som: trata-se da missa campal conduzida por João Paulo II no Aterro do Flamengo (à

no presente, a desenvoltura verbo-gestual dos entrevistados, seu desempenho narrativo – a entrega, o ritmo e a entonação de suas falas diante da câmera.²³ E os moradores que aceitam o “jogo” de forma mais enfática, acatando o agenciamento de Coutinho e imergindo no *viés fabular*, ganham fatias de tempo mais generosas, além de serem filmados em novos encontros no epílogo da obra.

No decorrer do filme, antes de cada entrevista e como recurso de introdução do personagem, é inserida uma imagem congelada por alguns segundos, acompanhada da legenda com o nome do morador. Um mutismo e fixidez pouco comuns, mas repleto de sentidos. É como se a edição nos sugerisse que, numa obra ancorada na dimensão performática e na partilha da experiência religiosa, não nos interessariam as falas situadas fora do ato rememorativo. A montagem, deste modo, tende a descartar qualquer informação que não seja procedente deste encontro (da cena partilhada em tomada direta).

No entanto, por vezes, a banda visual da entrevista é interrompida pela inclusão de planos aparentemente alheios, não pertencentes ao encontro em si. Planos de estatuetas de divindades do panteão da umbanda; e de cenários domésticos vazios (o possível espaço onde ocorreram os fenômenos relatados nas entrevistas). Cada um destes inserts “estranhos” possui duração estável o suficiente para aguçar a curiosidade do espectador – constituiriam, pois, tomadas ilustrativas das narrativas rememoradas? Certamente não. Se assim o fosse, SF estaria se utilizando de planos de cobertura, recurso incompatível com sua proposta formal.

Esta interferência da edição, portanto, encontra outras explicações mais instigantes. Ao acionar o panteão da umbanda com sua iconografia oficial, o

distância, também é perceptível a paisagem litorânea e geográfica do Rio de Janeiro, que lhe serve de cartão-postal). Novo corte e acompanhamos um *travelling* aéreo que nos sugere um afastamento do aterro em direção aos morros da Zona Sul. Aos poucos, avistamos a favela Vila Parque da Cidade; enquadrada em plano aberto, o lugar desponta como uma aglomeração de casabres conjugados. Esta breve sucessão de imagens anteciparia o enfoque do filme: em termos formais, teríamos nesta passagem espacial (Aterro → Morro) a transição de um evento público, ocorrido na Zona Sul e conduzido por uma autoridade eclesial, para uma favela e situações de entrevistas individuais que abordarão a experiência religiosa no cotidiano doméstico (sem mediadores). Neste deslocamento, também se afirma o contraste entre o catolicismo teológico, personificado pelo Papa, e o catolicismo popular praticado pelos moradores do lugar.

23. A meu ver, algumas decisões técnicas e estilísticas também contribuem para o êxito narrativo dos personagens de SF. Cabe mencionar a fotografia: em SF, os entrevistados quase sempre são filmados por uma câmera fixa, com poucas alterações no enquadramento, e os deslocamentos de plano médio para primeiro plano são realizados com o zoom. Ou seja, uma composição discreta, que promove um notável efeito de concentração e que nos convida para uma imersão na performance de cada entrevistado. Paralelamente, uma segunda câmera flagra o trabalho do diretor e da equipe (prática reflexiva). No interior das casas, permanece um grupo mínimo, de modo a evitar constrangimentos para o personagem e, assim, deixá-lo mais à vontade com o cineasta. Também é relevante destacar o uso do vídeo como suporte de captação em SF; tecnologia que, à ocasião, permitia tomadas duradoras, sem risco de interrupção para o diretor e/ou personagem no ato de fabulação (lembro que o vídeo possibilita também uma melhor incorporação dos imprevistos no *set*).

filme, num primeiro momento, torna visível ou materializa para nós, espectadores nem sempre familiarizados com tais tradições, entidades que despontam de forma abstrata nos relatos dos entrevistados. Mas a interpretação não finda aí. Como nos indica Mesquita, os traços visuais de cada entidade (seus corpos e rostos, suas posturas e roupas, conforme se convencionou representá-las) são igualmente evocativos de suas personalidades e da possível relação que estabelecem com seus “cavalos” em cada narrativa – relação que pode ter tons de ameaça/imposição, mas também de acolhida e compreensão (2006: 74). Retratada semi-nua, “Maria Navalha”, por exemplo, desponta como uma morena esguia, de cabelos compridos, postura ativa e expressão ameaçadora; já a “Vovó” é uma velha negra, vestida de branco, com o corpo curvado à frente e que traz às mãos uma espécie de terço. Tal iconografia, quando cotejada com o relato de cada entrevistado, nos sugere, assim, novas camadas de leitura.

Camadas que tendem a se intensificar e a se torna mais complexas. Vejamos. Com o progressivo desenrolar das narrativas, testemunhamos uma espécie de relação projetiva: uma correspondência física, mas também de personalidade, entre devoto-personagem e a entidade mencionada por eles. Por exemplo, ao falar com doçura de “Vovó Cambina”, Thereza (também negra, sábia e idosa) reafirma sua nobreza e qualidades morais; em seu modo ativo de se colocar em cena, Carla se aproximaria da irreverência/insubordinação de Maria Padilha – afinidade ratificada pela semelhança física entre ambas (jovens e morenas) e pela sensualidade evidente (Carla é dançarina noturna, em espaço que, segundo ela, é “território da pombagira”). Analogia que se configura até nas relações de reciprocidade: de um lado, surra e cobrança (Carla/Padilha); do outro, apoio, proteção e companhia (Thereza/Cambina). Tal espelhamento não constitui casos isolados em SF – ao contrário, se repete na edição da narrativa de outros personagens.

Nos sobra, por fim, a tarefa de mensurar a inserção dos cômodos vazios no decorrer dos relatos. Igualmente ambíguos, tais planos permitem múltiplas leituras. Para Mesquita (2006), ante o desafio e a impossibilidade de figurar a experiência individual narrada, para além do presente da rememoração, SF responderia com um espaço apartado da presença humana (seria, pois, uma recusa em investir a narrativa de sentidos externos às falas). Tais imagens em composição fixa nos revelariam os “templos possíveis” dessa vivência religiosa subjetiva e doméstica, e que promove uma continuidade entre o sobrenatural e o cotidiano. Mas a interação entre as entidades e cada devoto nestes “templos privados” só desponta nas narrativas, no relato vivo (fora das performances, inexistiria “experiência” de interesse para o filme). Já Scareli (2009) nos sugere outra interpretação para os *inserts*: em sua avaliação, o espaço vazio

corresponderia a um recurso estilístico empregado pelo cineasta como forma de solicitar um esforço do espectador para preencher de sentidos tais lugares aparentemente desabitados, mas “densamente” povoado pelas narrativas. Assim, na impossibilidade de figurar a experiência fantástica partilhada, ficaria o convite para o espectador imaginar e “povoar” os espaços de sentidos.

Mas tais leituras, ressaltado, despontam como possibilidades; elas não são determinadas pela montagem do filme. Assim, do ponto de vista da edição, haveria no documentário uma espécie de adesão aos seus personagens e uma valorização dos seus relatos – Coutinho não julga ou mascara as ambiguidades do que é narrado, ao mesmo tempo em que não priva o espectador de autonomia. Agenciador experiente, o diretor tinha ciência da especialidade da temática de SF para fazer despontar um notável teor de indiscernibilidade em cada entrevista. Enquanto espectadores, nos deparamos, pois, com atos rememorativos que bloqueiam nossos sistemas de julgamento. Afinal, como avaliar a veracidade ou não do que é narrado com eloquência e convicção, com entrega e intensidade, ainda que seja atravessado por fenômenos extraordinários e quase ficcionais? Em SF, portanto, parece inexistir distinção entre o real e o imaginário. Tudo se encontra imbricado. O único acontecimento palpável são as performances narrativas;²⁴ nada existiria para além do acontecimento narrativo.

Coutinho e sua equipe, contudo, se utilizam de outros recursos para tornar ainda mais complexa a experiência do espectador. Num gesto de reflexividade intensificada, por exemplo, a montagem insere na obra trechos que, tradicionalmente, pertenceriam ao que é da ordem do *bastidor* (das negociações prévias ou posteriores à entrevista) e que, por conseguinte, seriam tradicionalmente excluídos do corte final. Exemplo sintomático desta decisão é a revelação, ao término do encontro com Lídia, do que supomos ser um cachê pago à personagem (42m40s). O *insert* surpreendente pode acionar nos incautos a suspeita de que os personagens do documentário são “comprados” pela equipe (em termos pejorativos, são “pagos para falar”). Tal leitura, todavia, é imprecisa e indevida; o método acionado pelo diretor antes instituiu o pagamento como forma de assegurar a disponibilidade do personagem para a entrevista – visa firmar um compromisso (dia e horário) de ambas as partes, de modo que a investida da equipe (a subida ao morro) não seja vã. De qualquer modo, a montagem apenas insere o plano, mas não didatiza sobre o pacto estabelecido; em

24. Assim, concordo com o seguinte comentário de César Guimarães: “Em *Santo Forte*, ao ouvirmos as narrativas nas quais os sujeitos são interpelados pelas entidades – os ‘espíritos’ – quando estes se manifestam seja no quintal, em meio às roupas que secam, seja no quarto do casal, não estamos simplesmente diante da representação do fenômeno religioso, e sim diante da potência fabuladora do imaginário religioso. Trata-se menos de uma sociologia da religião do que de uma poética da religiosidade” (2001: 9).

outros termos, ela entrega ao espectador a responsabilidade pela decodificação do acordo firmado. Num encontro posterior de SF, acompanhamos o personagem Braulino na leitura do contrato de uso e autorização de sua imagem para o filme. Plano que novamente pode suscitar estranhamentos. Lembro que o pagamento de cachê a um participante de documentário, bem como a exigência, via contrato, de uma espécie de anuência que valide sua inclusão na obra, são procedimentos recorrentes na prática cinematográfica; mas, pelo menos no caso brasileiro, eram etapas não partilhadas com o espectador. Assim, na contramão deste “silêncio”, SF radicaliza com a explicitação dos bastidores. Gesto não apartado de ambiguidades, claro, mas de uma ousadia notável.

Mas se a montagem solicita a implicação do espectador, construindo para ele novas formas de engajamento, ela é igualmente generosa quando ponderamos o “manuseio” das entrevistas, valorizando a desenvoltura verbo-gestual dos personagens. Dentre as premissas éticas adotadas neste processo, se sobressai uma que me parece relevante: as perguntas não são excluídas na fase de edição, o que nos permite acompanhar de modo mais generoso a interação diretor-personagem. Sobre o cineasta, aliás, é preciso destacar igualmente sua maturidade no processo de agenciamento. Ao contrário de muitos realizadores que se ausentam do quadro, sem interagir em cena com outro à sua frente (decisão que sempre ameaça converter o encontro firmado em monólogo confuso), Coutinho eventualmente desponta no enquadramento. E mesmo quando não o vemos fisicamente, o ouvimos no decorrer da entrevista, disponibilidade que atesta uma clara dedicação à alteridade por ele abordada – digamos, assim, que o diretor aciona uma *escuta deferente* em vez de *indiferente*. Tal conduta, como já destaquei, encontra como contrapartida uma espécie de entrega plena do personagem. Uma participação que envolve certo grau de *teatralidade* – em cena, os entrevistados modulam suas vozes, alteram a entonação, modificam suas posturas e expressões faciais, e revelam, igualmente, disposições cômicas e/ou melodramáticas, com alguma dose de exibicionismo. Tal desempenho, não raro, pode também convertê-lo em condutor da entrevista em gestação. Pensemos aqui no caso exemplar da personagem Thereza que, gradualmente, passa a dividir com o diretor os rumos do encontro. Ao se certificar da adesão de Thereza ao *jogo*, e talvez fascinado por suas derivas narrativas, Coutinho abandona qualquer plano prévio e cede a condução da conversa à eloqüente personagem. Espécie de “co-diretora”, Thereza se sente à vontade até mesmo para encerrar a entrevista. Neste processo, nós, espectadores, nos deparamos com uma dupla guinada: uma limitação da autoridade do diretor acompanhada de uma *partilha* do ato criativo. Mas só percebemos este *revezamento*, reitero,

pela disponibilidade e feeling do diretor na tomada; e pela riqueza da montagem que preserva tais elementos no corte final.

Chego aqui ao desfecho desta breve análise, ciente de que ela não esgota e nem abrange a complexidade do documentário. Antes, procurei tão somente ressaltar sua singularidade temática, a habilidade do diretor na gestão das entrevistas e as escolhas de edição que contribuem para valorizar o esforço narrativo dos personagens e, ao mesmo tempo, para solicitar de nós, espectadores, uma participação mais ativa no decorrer da projeção. Virtudes que, a meu ver, atestam sua relevância, sobretudo se ponderarmos o recorte contemplado neste artigo.

Referências

- Amiel, V. (2011). *Estética da montagem*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Bazin, A. (2014). *O que é o cinema?*. São Paulo: Cosac Naify.
- Bernardet, J.-C. (2003). *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Comolli, J.-L. (2008). *Ver e poder – A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Comolli, J.-L. (2004). Não pensar o outro, mas pensar que o outro me pensa. Entrevista concedida a Rubem Caixeta e Cláudia Mesquita. *Revista Devires*, 2(1): 148-169, jan/dez. Belo Horizonte, Disponível em: www.fafich.ufmg.br/devires/index.php/Devires/issue/view/8/showToc. Acesso em 10 de agosto de 2019.
- Comolli, J.-L. (2007). Algumas notas em torno da montagem. *Revista Devires*, 4(2): 12-41, julho/dez. Belo Horizonte. Disponível em: www.fafich.ufmg.br/devires/index.php/Devires/issue/archive. Acesso em 5 de agosto de 2019.
- Corrigan, T. (2015). *O filme-ensaio – desde Montaigne e depois de Marker*. Campinas: Papyrus.
- Costa, F. (2005). *O primeiro cinema – espetáculo, narração, domesticação*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Diante do tempo – História da arte e anacronismo das imagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Imagens apesar de tudo*. Lisboa: KKYM.
- Didi-Huberman, G. (2014). *A imagem sobrevivente*. Rio de Janeiro: Contraponto.

- Eisenstein, S. (2002). *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Eisenstein, S. (2002). *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Epstein, J. (2003). O cinema do diabo – excertos. In I. Xavier (org.), *A experiência do cinema*. São Paulo: Graal.
- Feldman, I. (2008). O apelo realista. *Revista Famecos*, agosto, (36): 61-68. Porto Alegre. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4416/3316>. Acesso em 10 de julho de 2019.
- Guimarães, C. (2001). O rosto do outro: ficção e fabulação no cinema brasileiro contemporâneo. Paper apresentado no *X Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós)*, realizado em Brasília, em 2001, no campus da UnB, e incluído na programação do GT “Estudos de Cinema, Fotografia e Audiovisual”. Disponível em: www.compos.org.br/data/biblioteca_1226.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2019.
- Godard, J.-L. (1986). Montage my fine care. In J. Narboni & T. Milne (orgs.), *Godard on Godard – Critical writings*. New York: Da Capo Press.
- Keller, S. & Paul, J. (orgs.) (2012). *Jean Epstein – Critical essays and new translations*. Amsterdã: Amsterdam University Press.
- Kuleshov, L. (1974). *Kuleshov on film – writings of Lev Kuleshov*. Berkeley: University of California Press.
- Mesquita, C. (2006). “*Deus está no Particular*” – *Representações da Experiência Religiosa em dois Documentários Brasileiros Contemporâneos*. Tese de doutorado, Escola de Comunicações e Artes da USP, São Paulo.
- Michelson, A. (org.) (1984). *Kino-eye: the writings of Dziga Vertov*. Berkeley: University of California Press.
- Pelechian, A. (2015). Montagem distancial, ou teoria da distância. In A. Labaki (org.), *A verdade de cada um*. São Paulo: Cosac Naify.
- Pudovkin, V. (1954). *Film technique and film acting – The cinema writings of Pudovkin*. London: Vision Press.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Scarelli, G. (2009). *Santo Forte: a Entrevista no Cinema de Eduardo Coutinho*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas.
- Tarkovski, A. (2002). *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vertov, D. (2003). Extrato do ABC dos kinoks. In I. Xavier (org.), *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- Vertov, D. (2003). Nós – Variação do manifesto. In I. Xavier (org.), *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Xavier, I. (2014). *Apresentação*. In A. Bazin, *O que é o cinema?*. São Paulo: Cosac Naify.
- Weinrichter, A. (org.) (2007). La forma que piensa. Tentativas en torno al cine-ensayo. Publicação do *Festival Internacional de Cine Documental de Navarra*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. Disponível em: http://mpison.webs.upv.es/ensayo_audiovisual/archivos/la_forma_que_piensa.pdf. Acesso em 5 de julho de 2019.

Filmografia

Santo forte (1999), de Eduardo Coutinho.

O vaqueiro como personagem no documentário brasileiro: do caráter pedagógico à construção de uma memória do deslocamento

Gustavo Souza & Joyce Cury*

Resumo: Por meio do personagem *vaqueiro* nos documentários *O homem de couro* (Paulo Gil Soares, 1969-70) e *Aboio* (Marília Rocha, 2005), este texto investiga como a voz, especialmente o canto do aboio, é trabalhada em cada um desses filmes. Para isso, a análise se concentrará nos depoimentos de alguns personagens, além da investigação de como se dá o uso da música, seja diegética ou extra-diegética, bem como a articulação entre performance e memória que encontra no canto uma importante matéria-prima. Isso nos permite testar a hipótese de que em *O homem de couro* prevalece um tom informativo/pedagógico, enquanto em *Aboio* há a construção de uma memória que tem no deslocamento um aspecto cardeal.

Palavras-chave: documentário; personagem; caráter pedagógico; memória; música; canto.

Resumen: A través del personaje *vaquero* en los documentales *O homem de couro* (Paulo Gil Soares, 1969-70) y *Aboio* (Marília Rocha, 2005), este texto investiga cómo se trabaja la voz, especialmente el canto de arreo de ganado conocido como *aboio*, en cada una de estas películas. Para ello, el análisis se concentrará en los testimonios de algunos personajes, en el uso de la música, sea diegética o extradiegética, y en la articulación entre *performance* y memoria que encuentra en el canto una importante materia prima. Esto nos permitirá comprobar la hipótesis de que en *O homem de couro* prevalece un tono informativo/pedagógico, mientras que en *Aboio* se construye una memoria que tiene en el desplazamiento un aspecto cardinal.

Palabras clave: documental brasileño; personaje; carácter pedagógico; memoria; música; canto.

Abstract: Through the cowboy characters in the documentaries *O homem de couro* (Paulo Gil Soares, 1969-70) and *Aboio* (Marília Rocha, 2005), this text investigates the different ways the voice appears, particularly a type of song known as *aboio*. To achieve this purpose, we will analyze testimonies of some of the characters as well as the diegetic and the extra-diegetic soundtracks. We also intend to check the link between performance and memory that finds in singing an important material. This analysis allows us to verify the hypothesis that an informative/pedagogical tone prevails in *O homem de couro*, while in *Aboio* the construction of a memory has its cardinal aspect in the displacement.

*Gustavo Souza: Universidade Paulista, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. 04018-000, São Paulo, Brasil. E-mail: gustavo03@uol.com.br

*Joyce Cury: Mestre. Universidade Federal de São Carlos, documentarista, fotógrafa. 01321-010, São Paulo, Brasil. E-mail: joycecury.fotografia@gmail.com

Submissão do artigo: 9 de dezembro de 2019. Notificação de aceitação: 9 de janeiro de 2020.

Keywords: Brazilian documentary; cowboy character; pedagogical subject; memory; music; singing.

Résumé : Par le biais du personnage du vacher/cow-boy dans les documentaires *O homem de couro* (Paulo Gil Soares, 1969-1970) et *Aboio* (Marília Rocha, 2005), ce travail prétend vérifier comment la voix, en particulier le chant de l'« aboio », est travaillée dans ces deux films. Pour ce faire, l'analyse portera sur les témoignages de certains personnages, sur l'enquête à propos de l'utilisation de la musique, qu'elle soit diégétique ou extra-diégétique, ainsi que sur l'articulation entre performance et mémoire, dont le chant sert de matière de base. Cela nous permettra de vérifier l'hypothèse selon laquelle *O homem de couro* présente un ton plus informatif/ pédagogique, tandis que dans *Aboio* la construction de la mémoire semble être tributaire du déplacement.

Mots-clés : documentaire brésilien ; vacher personnage ; personnage pédagogique ; mémoire ; musique ; chant.

Introdução

Perceber as construções discursivas, estéticas ou ideológicas do documentário brasileiro, assim como possíveis mudanças relacionadas a essas questões, é uma tarefa que exige, inevitavelmente, a observação da composição e apresentação do personagem que cada filme empreende. Com essa orientação como norte, este trabalho toma como objeto de investigação o personagem *vaqueiro* em dois documentários: *O homem de couro* (1969), de Paulo Gil Soares, e *Aboio* (2005), de Marília Rocha. Tal escolha se justifica pela recorrência desse personagem na produção de cinema brasileiro, não apenas no documentário, mas também na ficção, estando presente de *Deus e o diabo na terra do sol* (Glauber Rocha, 1964), personificado como Manuel (Geraldo Del Rey), a *Boi neon* (Gabriel Mascaro, 2015), na figura de Iremar (Juliano Cazarré). Além disso, o *vaqueiro* é uma figura que faz parte do imaginário cultural brasileiro, comumente utilizado para representar a região Nordeste do país.

Ainda que separados por 36 anos, por meio dos personagens dos documentários *O homem de couro* e *Aboio*, é possível discutir o vínculo entre revelação e extinção de uma tradição – o canto do aboio –, assim como as diferentes finalidades para esse canto nos filmes, seja como música extra-diégética, seja como performance.

Do fim dos anos 1960, quando é filmado *O homem de couro*, ao início do século XXI, momento de realização de *Aboio*, a produção de documentários no país trilhou por novos e diferentes rumos. Esse espaço de tempo permite-nos debater uma série de mudanças, entre as quais podemos destacar: a relação cada vez mais próxima entre documentarista e personagem; usos mais experimentais da voz *off* e da música nas narrativas; preocupações com a plástica

da imagem; entre tantos outros. Boa parte dessas mudanças está relacionada ao aspecto sonoro. Cabe lembrar que no final dos anos 1960 os gravadores de som portáteis já eram uma realidade no Brasil, possibilitando que o som fosse captado de forma direta, o que ampliou sua utilização nos filmes, como veremos posteriormente.

Diante de tantas possibilidades, pretendemos, neste texto, por meio dos personagens desses dois documentários, verificar que “voz” se sobressai em cada um deles. Para isso, a nossa análise se concentrará nos depoimentos de alguns personagens, naquilo que falam para a câmera, além de uma análise de como se dá, em *O homem de couro*, o uso da música, seja diegética ou extradiegética; e, em *Aboio*, o foco está na articulação entre performance e memória que encontra no canto uma importante matéria-prima. Ou seja, observaremos aspectos que são provenientes do som desses filmes.

O homem de couro é um documentário em média-metragem, dirigido em 1969 por Paulo Gil Soares, que retrata o universo dos vaqueiros: seu trabalho, o tipo de aboio que entoam, suas perspectivas em torno da profissão. Filmado em 16mm e em cor, com utilização de som direto, a maior parte de seu material foi captada na fazenda Jaramataia, localizada no município de Taperoá, interior do estado da Paraíba. O média integra a 2ª fase (de 3) de produção – realizada entre 1967 e 1971 em viagens para o Nordeste brasileiro – do grupo de filmes financiados e produzidos pelo fotógrafo Thomaz Farkas, experiência hoje conhecida como *Caravana Farkas*, cujo propósito era “revelar” o país por meio de documentários e depois vendê-los para escolas como material didático de apoio ou exibi-los na televisão, o que acabou não ocorrendo.¹ Já *Aboio*, dirigido por Marília Rocha em 2005, busca nas memórias de vaqueiros de Minas Gerais, Bahia e Pernambuco relatos sobre essa prática que vem se tornado cada vez mais rara. Para isso, ouve vaqueiros com larga experiência na prática do aboio, e que compartilham com a diretora suas vivências.

O modo como esses dois filmes se apropriam e, posteriormente, constroem seus personagens acionam a hipótese de que, em *O homem de couro*, o personagem cumpre um papel, não unicamente, mas marcadamente informativo e educativo, no sentido de fornecer para o público uma série de informações sobre os procedimentos desta prática profissional. Em *Aboio* também identificamos este aspecto, mas o que se sobressai é o registro de uma memória que tem no deslocamento um aspecto central, a fim de mostrar para o espectador um cotidiano que está em vias de se extinguir. Assim, na relação entre o cará-

1. Os documentários da *Caravana Farkas* tiveram circulação em cineclubes, universidades e festivais de cinema; em 2009, a *Videofilmes* lançou um *box* com sete DVDs, intitulado “Projeto Thomaz Farkas: documentários”, no qual está a cópia restaurada com a qual estamos trabalhando.

ter informativo/educativo e a elucidação da memória, esses dois documentários nos mostram o quanto a investigação mais detida no personagem pode ser útil para se perceber mudanças na construção discursiva, estética e ideológica da produção de documentários no Brasil.

1. As performances dos vaqueiros em *O homem de couro*

Em *O homem de couro*, por meio das imagens no campo, dos personagens, da narração em voz *over* (do próprio diretor) e das músicas, conhecemos o trabalho dos vaqueiros, quanto ganham, qual cavalo preferem, como são seus aboios. Nas palavras do diretor:

O filme sobre os vaqueiros registra o seu mundo fechado nos horizontes dos pastos onde o gado repousa e pasta. E suas aventuras são limitadas aos seus heróis permanentes, frutos do seu próprio mundo: o boi valente, a vaca 'mimososa', o cavalo bom de montaria, outros vaqueiros mais valentes do que eles, o longo horizonte sem saída que os cerca nos tabuleiros nordestinos. Um filme simples e ingênuo como a vida dos seus heróis (Soares, 1969: s/p).

Embora o diretor adjective o filme como “simples e ingênuo”, nosso intuito é encontrar camadas mais profundas de sentido; no caso, percebendo como alguns de seus personagens desempenham papel fundamental na efetivação de estratégias discursivas. Iremos nos deter especificamente em dois deles: um vaqueiro jovem e funcionário da fazenda Jaramataia, na faixa dos 30 anos, que podemos considerar como personagem central do documentário, e por isso será mais focado; e um vaqueiro mais velho, que já não trabalha mais e aparece menos no filme. Nossa percepção levará em conta o que falam, o que estão fazendo e como são filmados esses personagens, ou seja, isso implica dar atenção às suas performances, que podem ser vistas, na perspectiva de Schechner, como “um repositório compreensivo de saber e um poderoso veículo para a expressão da emoção” (2013: 45). Para além das expressões artísticas (dança e teatro, especialmente), tal definição procura se concentrar efetivamente no agente da performance ao admitir que há uma espécie de atuação nas práticas cotidianas que se repetem constantemente,² o que faz o autor concebê-la como comportamento restaurado. Esse ponto de vista contempla o pragmático e o subjetivo, o concreto e o abstrato e, quando aproximado do documentário, permite que a relação entre documentarista e personagem seja vista com menos ingenuidade, como sugere Baltar, uma vez que a performance problematiza “as negociações nem sempre pacíficas entre uma instância e outra, bem como as implicações da representação da alteridade” (Baltar, 2010: 218-219). Isso im-

2. Schechner diria: “Algumas performances cotidianas são tão sutis e informais que nem a notamos como performance” (2013: 207).

plica reconhecer também a importância do público a quem essa performance se destina. No caso aqui em foco, o documentarista e, posteriormente, quem assiste ao documentário. Afinal, por mais relevante que seja debater o papel do agente da performance, como nos recomenda Schechener, não se pode desprezar que ela sempre se destina a alguém. Atentar para essa dupla instância permite uma aproximação mais efetiva com as questões em torno da alteridade a que Baltar se refere.

Isso posto, retomamos os filmes para frisar que o vaqueiro mais jovem de *O homem de couro*, ao qual nos referimos anteriormente, é Zé Galego (José Francisco Filho), que aparece já na primeira sequência do filme dentro de um casebre de madeira vestindo sua roupa de couro para a câmera. Trata-se de uma prática de seu cotidiano que é repetida a pedido do cineasta, com quem parece conversar – vemos seus lábios se mexendo algumas vezes, mas não ouvimos sua voz porque o som diegético é silenciado. Seus gestos são comedidos e seu olhar às vezes encara a câmera, como se esperasse a aprovação do cineasta para continuar se vestindo.

Sobre as imagens de Zé Galego são intercalados trechos cantados por Cego Birrão,³ da poesia popular “Despedida do vaqueiro”, de autoria do poeta pernambucano Pedro Amorim, além da voz *over* do locutor, que ora explica didaticamente para que serve cada parte da roupa, ora recita versos do cordel “História do Boi Mandingueiro e o Cavalinho Misterioso”, escrito pelo poeta popular João Martins de Ataíde. Tanto a letra da canção quanto os versos narrados são textos pré-existentes ao filme, ou seja, não foram escritos pelo cineasta, mas trazidos da cultura popular para serem incorporados ao documentário.

A letra da canção faz comentários que não dizem respeito ao que vemos, ou seja, àquele vaqueiro se vestindo, mas a uma questão mais ampla e que permeia o filme, as dificuldades da profissão de vaqueiro. Isso ocorre, por exemplo, quando Zé Galego coloca a última peça da roupa – as luvas – e ouvimos o trecho: “Portanto, adeus, meu patrão / Faça os pedidos que eu fiz / Que eu sairei feliz / Da sua propriedade / Vou vagar de mundo afora / Vou morar lá no Sertão / Viver doutra profissão / Pra não morrer de saudade”. Acompanhando o restante da letra, percebemos que se trata do lamento de um vaqueiro, sua despedida do trabalho na fazenda e do patrão justificada pelo pouco ganho, pela seca e pela falta de um amor; mais adiante veremos que ela se alinha no filme à fala do personagem mais velho.

De acordo com Jean-Claude Bernardet (2003), nas análises que faz de *Viramundo* (Geraldo Sarno, 1965), *Subterrâneos do futebol* (Maurice Capovilla, 1965) e *Maioria absoluta* (Leon Hirszman, 1964-66), estes seriam exemplos

3. Cego Birrão foi um cantador cearense, nascido no Crato, município da região do Cariri.

de documentários do “modelo sociológico”, nos quais o papel de comentar e analisar o tema caberia à voz *over* do locutor, que representaria a voz do cineasta, a “voz do saber”: “[...] um saber generalizante que não encontra sua origem na experiência, mas no estudo de tipo sociológico; ele dissolve o indivíduo na estatística e diz dos entrevistados coisas que eles não sabem a seu próprio respeito” (Bernardet, 2003: 17).

Não é o caso de *O homem de couro*. Tomando a canção como uma voz que comenta o tema, papel que a locução em voz *over* deste filme não cumpre, podemos dizer que ela se torna um locutor auxiliar. No entanto, não há concordância entre o que diz a canção e o que diz a locução, como veremos adiante. Sabemos que ambas foram compostas por poetas populares que não pertencem ao universo do cineasta, mas se aproximam do universo das pessoas retratadas pelo documentário, da “voz da experiência” (Bernardet, 2003, p.16). Em outras palavras, não são saberes que vêm de fora do mundo da experiência; de toda forma, a incorporação desses materiais no filme se deve a uma escolha que é do cineasta, da “voz do saber”. Tais ambiguidades fazem com que o documentário rompa com o modelo proposto por Bernardet (2003) e aponta para novos caminhos que o documentário brasileiro percorreria nas décadas seguintes.

Voltando ao personagem Zé Galego, após vestir a roupa de couro, apanha uma sela, enquanto a voz *over* recita: “Esta sela eu herdei / Do finado meu avô / Que ele tinha herdado / Do velho seu trisavô”. É como se a fala do personagem fosse substituída pelos versos, que têm como eu-lírico um vaqueiro. Em vez de fornecer dados gerais sobre o tema ou empreender uma análise, o locutor se traveste de poeta popular e recita versos que, ao contrário da letra da canção, exaltam a profissão de vaqueiro, e não problematizam suas relações de trabalho. Tal recurso se dará no filme como um todo; a exceção, como já pontuamos, ocorre apenas quando a voz *over* explica a serventia de cada peça de roupa do vaqueiro. Em seguida, Zé Galego é visto do lado de fora do casebre carregando a sela de couro. Ele a coloca no cavalo, monta no animal e anda pelos arredores da fazenda até parar de frente para a câmera, atrás da cerca que delimita a entrada da propriedade. Ali o vaqueiro se apresenta, diz quanto ganha, quantas horas trabalha por dia, abre a cerca e volta a correr com seu cavalo iniciando um dia de trabalho.

As duas sequências – o vaqueiro colocando sua roupa de couro e depois se apresentando – trazem um caráter pedagógico, uma preocupação de informar didaticamente o tema ao espectador; evidenciam, ainda, mesmo que isso não esteja explicitado pelo filme, que houve uma orientação do cineasta para que o personagem se posicionasse e se apresentasse de tal maneira. Ou seja,

são situações nas quais suas performances, realizadas cotidianamente, segundo Schechner (2003: 28), como “[...] pedaços de comportamento restaurado [...]”, estão condicionadas ao que pede o diretor. No campo do documentário, nos parece pertinente um conceito proposto por Sergio Santeiro (1978), no qual o sujeito filmado, transformado em “ator natural”, fornece elementos dotados de significação tais como sua entonação de voz, o modo como fala e reage a perguntas, sua postura e expressão, que “[...] compõem um quadro de comportamento cênico a que podemos chamar de dramaturgia natural” (Santeiro, 1978: 81).

Outra situação de performance de Zé Galego, desta vez musical, é quando demonstra, para a câmera, como é seu aboio, o canto que entoia junto ao gado nos trabalhos no campo (aos 15’57”). Não apenas ele, mas outros vaqueiros também são filmados aboiando e colocados seguidamente no filme, permitindo comparar o “estilo” de cada um. Todos repetem o mesmo gesto ao aboiar, que é o de colocar uma das mãos sobre uma das orelhas, e são enquadrados de modo parecido, em plano americano e montados nos cavalos. Aqui, o aboio substitui a fala dos vaqueiros, servindo como um elemento que os identifica, embora só saibamos o nome de um deles. Ainda os aboios são inseridos como trilha musical em outras cenas, de trabalho no campo ou do gado pastando; o canto de Cego Birrão também mistura alguns aboios entre os versos, embora ele não seja um personagem do filme.

Num documentário em que ao aboio é dado um papel de destaque, que sentido pode ser atribuído quando se desloca esse canto de sua execução cotidiana para os depoimentos? Na intenção de revelar um Brasil ainda desconhecido para muitos brasileiros, a Caravana Farkas produziu uma série de filmes que hoje podem ser vistos também como arquivo, pois muitas práticas registradas há cerca de 50 anos estão em vias de desaparecer, como a atividade do vaqueiro, por exemplo, conforme nos mostra *Aboio*, que abordaremos a seguir. Neste caso, o documentário permite que performances cotidianas de muitas comunidades latino-americanas sejam registradas, documentadas, arquivadas. São performances incorporadas,⁴ ou seja, “gestos, oralidade, movimento, dança, *canto*” (Taylor, 2013: 49, grifo nosso), filmadas pelo cineasta, nas quais foi necessária sua intervenção, ou seja, não se trata da “mosca na parede”, como desejavam os diretores do cinema direto norte-americano, mas garantir que o documentário tenha uma estrutura dramática que se apoia nas situações vivenciadas pelos sujeitos, não hesitando em pedir para que encenem

4. Segundo a autora, atos incorporados “(...) estão sempre presentes, embora em estado constante de ‘agoridade’. Eles reconstituem – transmitindo memórias, histórias e valores comuns de um grupo/geração para outro. Os atos incorporados e performatizados geram, gravam e transmitem conhecimento” (Taylor, 2013: 51).

ações de seu cotidiano para a câmera. Ao apostar em recursos para além da entrevista, *O homem de couro* acena para uma porosidade no caráter expositivo predominante em sua narrativa.

Diferentes, por exemplo, são as sequências em que o vaqueiro é visto durante seu trabalho no campo com outros colegas, configurando-se em momentos de maior observação. Sobre essas imagens, dos vaqueiros correndo atrás de bois e os laçando, utiliza-se de forma intercalada a narração de versos da literatura de cordel que descreve as ações, aboios, em verso (cuja interpretação não parece ser de Cego Birrão, mas de dois outros cantadores não identificados nas cartelas de apresentação da equipe técnica) e a música instrumental da Banda de Pífanos de Caruaru.

Zé Galego dá depoimento na metade do filme, alternado com os de outros vaqueiros, em uma situação de entrevista que não é assumida, ou seja, não vemos o cineasta ou ouvimos as perguntas que faz; o personagem responde diretamente à câmera. Em primeiro plano e apoiado no lombo de seu cavalo, o vaqueiro fala sobre os animais que auxiliam no trabalho e de sua relação com a profissão:

Me criei trabalhando na agricultura, mas nunca dei valor, né. Aí saltei da agricultura e fui trabalhar no D.E.R., trabalhei dez anos, mas também não tirei futuro nenhum. Aí entrei na vida de gado e até hoje não tou arrependido de jeito nenhum. E aonde existe boi e cavalo bom eu tou encostado a eles.

Ainda deste vaqueiro conhecemos parte de sua casa, seus filhos que são vistos brincando com bezerros no quintal, e sua esposa, que também dá depoimento sobre o marido. Ambos falam, em *off*, da continuidade do ofício do pai pelas crianças e dizem coisas positivas a respeito da profissão – a esposa, por exemplo, diz que acha bonito ver o gado entrando no curral de manhã e saindo à tarde, e que gosta do tipo de trabalho do marido.

Em oposição ao que diz e nos mostra Zé Galego – sua feição é de satisfação e ele fala com orgulho de seu trabalho –, temos o vaqueiro mais velho, cujo nome não sabemos. Ele aparece, primeiro isoladamente, após a sequência mais descritiva (sobre a qual brevemente comentamos), que mostra os vaqueiros nos trabalhos no campo. Enquadrado em primeiro plano, está em cima de um cavalo que não vemos, e em alguns momentos se mostra cabisbaixo. Em seu depoimento, explica que trabalhou 18 anos como vaqueiro, mas que hoje não pode mais: “Apanhei muito de pontada de boi, coice de gado, peitada de cavalo. Teve muitas e muitas vezes de vim do mato e mandarem me buscar no carro, sem fala, num mato de pancada. Agora eu deixei porque o que eu ganhava não dava pra eu viver”. É o único depoimento que coloca um aspecto

negativo da profissão de vaqueiro, ou seja, não há uma romantização ou adesão cega ao tema, o intuito é também revelar as ambiguidades da atividade em foco.

Em seguida, há um corte novamente para ele, mas agora ao lado de outros vaqueiros. Desta vez, fala sobre um vaqueiro valente que conheceu, conta que foi criado em fazenda e que o serviço que mais admira é o de vaqueiro. Neste momento, seu depoimento, ainda que sem muito entusiasmo, está alinhado ao dos companheiros que não reclamam do ofício e falam de amenidades: o melhor cavalo para os trabalhos no campo, o touro mais valente, a amizade com os animais, o orgulho de sua profissão. Mais uma vez, há um corte para o plano em que o vaqueiro mais velho está sozinho e informa quanto ganhava por mês.

A letra da canção “Despedida do vaqueiro”, que abre o documentário, já comentada, se complementa à letra da canção que o encerra, “A morte do vaqueiro”, de autor desconhecido. Ambas interpretadas por Cego Birrão, narram diferentes despedidas do vaqueiro da fazenda, que é obrigado a largar a profissão pelas dificuldades que enfrenta, encontrando correspondência na fala do vaqueiro mais velho. Já os versos populares recitados pela voz *over*, narram aspectos mais pragmáticos da vida do vaqueiro e coincidem com a visão mais positiva da profissão, proferida por Zé Galego e outros vaqueiros mais jovens.

Embora haja uma polarização, as falas e gestos desses personagens cumprem o papel de informar que a profissão existe, assim como existem os aboios, a literatura de cordel que os heroiciza, ou o cantador popular, todos documentados pelo filme, que assume certa atemporalidade, embora saibamos que se trata de um passado. Se há conclusões a respeito do “homem de couro”, uma delas é a de que ele pertence a um ciclo permanente: o filho assumirá a profissão do pai, que um dia se tornará mais velho e inapto aos trabalhos no campo, novamente substituído por um vaqueiro mais jovem.

2. Aboio: memória, tradição, deslocamento

Se em *O homem de couro* vê-se a atividade de aboiar sendo transmitida de geração para geração, em *Aboio*, realizado 36 anos depois, essa passagem tem se tornado cada vez menos frequente: “hoje os meninos não gostam mais não [de serem convocados para aboiar]. É contado quem gosta”.

Assim como em *O homem de couro*, o filme de Marília Rocha também centra as atenções nos vaqueiros, mas, diante das atuais condições em que essa atividade profissional é exercida, ganha espaço o exercício de memória que esses personagens realizam. Não se trata apenas de mostrar para a câmera os cantos ou as roupas, mas buscar nas lembranças do passado reminiscências de uma atividade que tem o deslocamento como elemento central. Por isso,

apontamos como hipótese que, por meio do personagem vaqueiro, esses documentários partem de uma perspectiva pedagógica para a construção de uma memória do deslocamento. Vejamos, então, como os materiais filmicos permitem o desenvolvimento dessa ideia.

O modo como *Aboio* permite acessar mais diretamente essas memórias é por meio dos depoimentos de seus personagens. Eles abordam a convivência e a aprendizagem com vaqueiros experientes, a odisséia para reaver o gado que se perde durante a travessia e as especificidades das letras dos aboios, bem como seus modos de cantar.

Arivaldo:

Eram onze dias de viagem. Todos os dias, de Macajuba [BA] a Feira [Feira de Santana, BA], amontado, transportando gado, tangendo, como nós vinha com essas aí agora. Hoje não tem mais. Hoje o gado só sai encarretado. Não tem mais o ganho para as pessoas que precisam tanger o gado por dinheiro. (...) Porque o gado hoje quem apanha são as carretas, não somos nós.

José Manoel Sobrinho:

Antigamente quando eu comecei a aboiar, cada aboiador fazia o verso e aboiava. Hoje não, não tem dono. (...) Só é o verso. Aboiar é uma coisa que ninguém aprende, é da natureza, dotes, não é? Eu desde pequeno que eu tinha vontade. Tinha aqui um velho famoso no aboio. Ele chamava Nilo Aboiador e eu tinha vontade de conhecê-lo. Eu, novo, aí um dia a gente se encontrou e começamos a aboiar, mas não foi com ele que eu aprendi. Ele aboiava de um jeito e eu, de outro.

O que conecta essas diferentes falas é o caráter de socialização, de experiências que não deixam de ser individuais, mas que são experimentadas na coletividade. Esse exercício de resgate por parte dos entrevistados induz ao conceito de *memória coletiva*, de Maurice Halbwachs (2003), que, devido à inspiração sociológica, concebe a memória como um acontecimento social, partilhado coletivamente e sujeito, portanto, ao imponderável da vida cotidiana. Esclarece o autor:

Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um grupo (Halbwachs, 2003: 39).

Nos depoimentos é que se localiza, portanto, a noção de memória coletiva aqui adotada. Embora esse conceito possa desembocar numa espécie de determinismo social, isto é, uma sujeição da dimensão individual frente à coletiva, ele é válido por nos sugerir que a memória coletiva é capaz de organizar a identidade de um grupo. Na medida em que os vaqueiros elaboram as memó-

rias do seu próprio passado, cria-se um sentimento de unidade em que o tempo passado é a todo momento convocado. Desse modo, as falas de Arivaldo e José Manoel anunciam a existência de duas temporalidades: uma em que se dão as práticas cotidianas e outra relacionada à narrativa, vinculada diretamente ao exercício da memória. Quando justapostos na entrevista, que aqui tomamos como um espaço de memória⁵ (Arfuch, 2010), esses dois tempos sinalizam para uma situação cujo arranjo é possível prever: como prática em extinção, o aboio migra do lugar de canto ou atividade profissional para a tradição. Sobre o aboio como canto, há um aspecto na fala de José Manoel que se conecta com a de outros personagens: o improvisado e, com a passagem do tempo, a perda da autoria para o domínio popular, ainda que se preserve o estilo de cada aboiador. Essa passagem realça a ideia do aboio como tradição, pois se a entendemos como um modo de se transmitir conhecimento⁶ (Williams, 2000), conserva-se uma fonte comum, sem que isso anule as marcas autorais de cada vaqueiro quando entoa o canto. Em outro momento, vaqueiros apontam para as diferenças existentes entre a maneira de aboiar, por exemplo, em Pernambuco e Minas Gerais.

A entrevista como um espaço de memória também prevê uma espécie de pacto entre entrevistado e entrevistador, cujo alicerce não pode ser unicamente a verdade da narração, mas o efeito que ela é capaz de suscitar. Quem fornece os subsídios para esse debate é o vaqueiro Ioiô Pituba. Em seu depoimento, ele relata que foi contratado por um fazendeiro para recuperar alguns bois perdidos na mata. Pediu apenas mais um vaqueiro para ajudá-lo, o que causou estranhamento, pois vários tentaram reaver esse gado anteriormente, sem sucesso. Pituba e seu ajudante adentraram a mata e conseguiram recuperar 18 bois que estavam perdidos. Ele finaliza: “Aí os cabras diz que eu sou feiticeiro para lutar com o gado, que eu era feiticeiro”. Aproveitando a deixa, a diretora pergunta: “qual era a feitiçaria que o senhor tinha?”. Aqui, a veracidade da história cede espaço para a performance de uma presença, ou seja, pode-se não acreditar no relato de alguém, mas, para além disso, prevalece um modo de dizer que se materializa no compartilhamento de uma memória como trajetória que não recusa a capacidade de fabulação por parte do personagem (Deleuze, 2005).

5. Segundo a autora, a entrevista pode assumir inúmeras facetas, entre elas a “biografia, autobiografia, história de vida, confissão, diário íntimo, *memória*, testemunho” (Arfuch, 2010: 151, grifo nosso).

6. Williams define a tradição como “reprodução em ação. Pois a tradição (‘nossa herança cultural’) mostra-se de modo claro como um processo de continuidade deliberada, embora, analiticamente, não se possa demonstrar que alguma tradição seja uma seleção ou re-seleção daqueles elementos significativos recebidos e recuperados do passado que representam uma continuidade não necessária, mas *desejada*” (2000: 184, grifo do autor).

Cabe a quem entrevista esmiuçar a história que lhe é apresentada, auscultar aquele que é filmado, como faz Marília Rocha neste trecho. Depoimentos como esse põem o verossímil e o vai e vem da lembrança numa zona de fricção, cujo resultado é a elaboração de uma memória que busca pertencer a um núcleo comum, ou seja, Pituba relata uma prática do dia a dia da profissão de vaqueiro, mas, ao ressaltar as suas qualidades, se destaca como lendário entre outros colegas de profissão. Essa tensão entre individual e o coletivo caracteriza também as formações da memórias coletivas e encontra no audiovisual um importante dispositivo para o seu arquivamento e posterior difusão, afinal, embora Halbwachs não tenha reforçado o papel das mídias na discussão sobre a memória coletiva, esse debate não pode hoje prescindir do reconhecimento de sua importância (Huysen, 2000; Pollak, 1989).

No entanto, a construção dessa memória, cujo deslocamento é um elemento significativo, não se restringe às entrevistas. *Aboio* também transfere para o plano imagético esse trabalho ao acompanhar os personagens no cotidiano da atividade por meio de diversos *travellings* na caatinga, no meio do mato, driblando galhos e árvores. Enquanto as falas, em sua maioria, remetem ao passado, essas sequências mesclam o informacional e o emocional sobre o aboio como profissão e como canto. Elas revelam detalhes, pequenos pontos de fuga em meio às imagens e relatos mais amplos, estabelecendo, assim, uma aproximação com o presente que ainda resta. Tais sequências constroem uma paisagem em que o deslocamento da atividade se institui como matéria-prima, valendo-se, portanto, como materialidade imagética, e complementar ao que narram os vaqueiros.

O modo como os depoimentos e as imagens estão articulados na montagem sugere que este documentário deve ser visto como um espaço de uma memória do deslocamento, porque *Aboio* se volta, não unicamente mas com certa ênfase para a vida como trajetória, cuja apreensão de uma vivência permite relacionar-se com uma evidência histórica disponível agora numa narrativa imagético-sonora, na qual se localiza a memória como trajetória.

O ponto a ser considerado é a faixa etária dos personagens de *Aboio*. Embora o documentário não nos informe a idade de seus integrantes, é possível supor que tenham no mínimo 50 anos. Esse dado é importante porque, no debate sobre as formações da memória, autores como Halbwachs (2003) e Bosi (1994), destacam a importância dos mais velhos. Devido ao tempo de profissão, eles têm mais subsídios para relatar sua experiência nessa atividade. Na relação entre a história oficial e a história vivida, “a presença de um idoso”, como identificou Halbwachs (2003: 85), “está de alguma forma impressa em tudo o que este nos revelou sobre um período e uma sociedade antiga, que ela

se destaca em nossa memória”. “Lá nós temos um ABC da antiguidade, de tal boi Pedro Veneno, se criou aqui numa fazenda por Ramo Alegre, e todos vaqueiros lutou pra pegar, e nunca pôde pegar, morreu de velho. É um romance bonito, chamado ABC (...). Era o ABC, tinha cento e tantas estrofes. Era coisa mais linda do mundo, que foi contado do dia que esse bezerro nasceu, até a vaca cujo nome do bezerro dava no ABC. Ele viveu pouco, seis anos e pouco, e morreu, mas de todos esses anos que ele viveu nunca foi pego. O senhor lutava com seus vaqueiros, mas nunca pegava”. Em depoimentos como esse, verifica-se uma dimensão de trajetória para essa memória, uma espécie de repertório que transmite opiniões e impressões que estão ausentes dos registros oficiais, mas que, por meio do documentário, se torna uma via que aciona informações e emoções sobre pessoas e objetos. Eles são testemunhas de uma atividade prestes a se extinguir, não somente pelo desinteresse dos mais jovens, mas também pelas mudanças impostas pelas dinâmicas de mercado em tempos de globalização, cujo reflexo é substituição dos vaqueiros por carretas no transporte do gado, conforme o depoimento de Arivaldo exposto anteriormente.

Entre os relatos destacados neste trabalho, o único que toca diretamente na questão do deslocamento é o de Arivaldo. Isso não significa que os demais não forneçam os elementos necessários para que se discuta a formação de uma memória do deslocamento, pois o aboio como canto (presente na fala de José Manoel) e o resgate dos bois perdidos na mata (Pituba) se dão no desenrolar de uma atividade que tem o deslocamento como peça-chave. Isso implica reconhecer que a memória não é uma questão de acúmulo de informação, mas de condensação, aquisição e deslocamento. Sem esse trabalho efetivo de integração – coletivo em sua essência e logo sujeito a lacunas e descobertas – não seria possível uma atualização, presente no relato de experiência de cada um desses vaqueiros, e nem uma via de mão dupla em que o saber e o viver atuassem constantemente um sobre o outro.

Conclusão

Com a observação da instância do personagem *vaqueiro* nos dois filmes, percebemos como elementos estéticos, para além do aspecto sensível, carregam traços discursivos e ideológicos essenciais para a compreensão desses documentários.

Em *O homem de couro*, a articulação dos sons – voz *over*, trilha musical, aboios e depoimentos – problematiza a profissão, ao mesmo tempo que se configura como “prova” de que aquelas práticas um dia existiram. O filme constrói uma ideia de *tempo circular* e não indica que aquelas ações deixa-

riam de acontecer. Ao contrário, reforça a permanência de uma “condição brasileira”,⁷ da qual o homem no campo não tem escapatória: o subdesenvolvimento. Cabe ressaltar que este era um debate importante na cinematografia brasileira oriunda do Cinema Novo, da qual Paulo Gil Soares fez parte.

Se por um lado o documentário traz um caráter didático, por outro, incorpora um embate entre a “voz da experiência” e a “voz do saber”, que aponta para novas práticas no documentarismo brasileiro, mais recorrentes justamente a partir do final dos anos 1960, quando o filme foi realizado.

Já *Aboio* se distancia de uma possível abordagem etnográfica ou pedagógica e aposta numa articulação entre memória e deslocamento, distante também de um saudosismo que reprovava o presente, com o avanço da tecnologia e suas mudanças nas formas e relações de trabalho, em função de um passado romantizado. Mais que lamentar a extinção do aboio, o documentário, ao construir essa memória do deslocamento, reconhece a importância de seus personagens. Em outras palavras, o homem comum empreende uma jornada cujo retorno é reconhecimento do seu valor numa determinada atividade num encadeamento entre o particular e o geral, compondo, assim, uma memória coletiva. Afinal, esse homem resiste às mudanças do tempo; é alguém que desenvolve e aprimora um dom e faz o que poucos fazem, como, por exemplo, resgatar bois fujões na mata fechada.

O filme de Marília Rocha expõe que a transmissão do aboio de geração para geração está em vias de desaparecer. Nesse caso, o registro imagético se encarrega da tarefa, ainda que parcialmente, de transmitir esse reconhecimento, não para se pôr acima dos personagens, mas para sublinhar a importância de uma memória para o entendimento de uma tradição.

Referências

- Arfuch, L. (2010). *O espaço biográfico. Dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Baltar, M. (2010). Cotidianos em performance: Estamira encontra as mulheres de Jogo de cena. In C. Migliorin (ed.), *Ensaio no real: o documentário brasileiro hoje*. Rio de Janeiro: Azougue.
- Barnouw, E. (1996). *El documental: Historia y estilo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bernardet, J.-C. (2003). *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Companhia das Letras.

7. Os 19 filmes realizados pela Caravana Farkas entre 1967 e 1971 foram agrupados sob o título de “A condição brasileira”.

- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Halbwachs, M. (2003). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.
- Huysen, A. (2000). *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano.
- Nichols, B. (2010). *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus.
- Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3): 3115. Rio de Janeiro.
- Santeiro, S. (1978). Conceito de dramaturgia natural. *Filme Cultura*, (30): 80-85. Rio de Janeiro.
- Schechner, R. (2003). O que é performance?. *O percevejo*, 11(12): 25-50. Rio de Janeiro
- Soares, P. (1969). O homem de couro. Texto para material publicitário da Thomaz Farkas Filmes Culturais, depositado na *Cinemateca Brasileira*. São Paulo.
- Taylor, D. (2013). *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Williams, R. (2000). *Cultura*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Filmografia

- O homem de couro* (1969), de Paulo Gil Soares. Cor, película, 20 minutos.
- Aboio* (2005), de Marília Rocha. Cor, digital, 71 minutos.

Viagem como formação: as afinidades eletivas do cinema documentário com a ciência folclórica (1964-1969)

Ana Caroline Matias Alencar*

Resumo: O objetivo principal deste artigo é o de explorar os diálogos intelectuais entre o cineasta Jorge Prelorán e o folclorólogo Augusto Raúl Cortazar, algo que procurei realizar por meio dos escritos dos dois autores. Neste sentido, o deslinde desses escritos será orientado pela questão de como ambos teriam mobilizado em suas respectivas “obras de formação” o tópico da viagem como procedimento metodológico e narrativo.

Palavras-chave: Levantamento Cinematográfico de Expressões Folclóricas Argentinas; viagem de formação; autopsia; Augusto Raúl Cortazar; Jorge Prelorán; *Hermógenes Cayo (Imaginerio)*.

Resumen: El objetivo principal de este artículo será explorar los diálogos intelectuales establecidos entre el cineasta Jorge Prelorán y el folclorista Augusto Raúl Cortázar, algo que intentaré lograr mediante el examen de los escritos de ambos. En este sentido, el deslinde de dichos escritos se guiará por la pregunta de cómo han movilizado en sus respectivas “obras de formación” el tópico de los viajes como procedimiento metodológico y narrativo.

Palabras clave: Relevamiento de Expresiones Folklóricas Argentinas; viaje de formación; autopsia; Augusto Raúl Cortázar; Jorge Prelorán; *Hermógenes Cayo (imaginerio)*.

Abstract: The main objective of this article is to explore the intellectual dialogues established between the filmmaker Jorge Prelorán and the folklorist Augusto Raúl Cortazar, something that I will try to accomplish by examining the writings of both. In this sense, the analysis of those writings will be guided by the question of how both have mobilized in their respective “self-formation works” the topic of travelling as a methodological and narrative procedure.

Keywords: Cinematic Survey of Argentine Folk Expressions; training trip; autopsy; Augusto Raúl Cortazar; Jorge Prelorán; *Hermógenes Cayo (Imaginerio)*.

Résumé : L’objectif principal de cet article sera d’explorer les dialogues intellectuels établis entre le cinéaste Jorge Prelorán et le folkloriste Augusto Raúl Cortazar, à travers l’examen leurs écrits. En ce sens, la délimitation de ces écrits sera guidée par la question de savoir comment les deux auraient mobilisé dans leurs « travaux de formation » respectifs le thème du voyage comme procédure méthodologique et narrative.

* Doutoranda. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura (PUC-Rio). 22451-900, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: ana.caroline.alencar@outlook.com

Submissão do artigo: 10 de janeiro de 2020. Notificação de aceitação: 31 de janeiro de 2020.

Mots-clés : Collection Cinématographique des Expressions Folkloriques Argentines ; voyage de formation ; autopsie ; Augusto Raúl Cortazar ; Jorge Prelorán ; *Hermógenes Cayo (Imaginer)*.

Introdução: vislumbres de um percurso

Sonhos desse tipo pairavam à minha frente. Pois, na impaciência de progredir no percurso, durmo vestido e não sei nada de melhor a não ser acordar antes do sol, entrar rapidamente no carro e viajar ao longo do dia, dando assim livre curso aos primeiros e melhores quadros fantásticos que povoam nossa imaginação entre o sono e a vigília. (Goethe, 2017: 145).

No ano de 1961, logo após haver concluído sua graduação em estudos fílmicos pela Universidade da Califórnia (UCLA), o recém-formado cineasta Jorge Ricardo Prelorán (1933-2009) retornava ao seu país de origem para realizar uma série de documentários financiados pela Fundação Tinker sobre, especialmente, o *gaúcho* argentino. Exemplos dos filmes que dirigiu durante os três anos em que trabalhou para o escritor e filantropo novaiorquino Edward Larocque Tinker são: *El gaucho salteño*, *El gaucho de las Pampas*, *El gaucho correntino*, *El gaucho argentino hoy*, *El llanero colombiano*. Os próprios títulos das películas são reveladores da inclinação particularmente presente nesta etapa inaugural da produção documentarística do cineasta, no sentido de que os filmes de então tendiam ao delineamento de tipos humanos “caracteristicamente argentinos”, bem como à observação das mudanças que poderiam estar ocorrendo com estes tipos nos últimos anos.

Por conta dessa experiência inicial adquirida com a mencionada série sobre o *gaúcho*, Jorge Prelorán assumiu o cargo de assessor de audiovisual da Reitoria da Universidade Nacional de Tucumã (UNT), posição que ocupou de 1963 a 1969. Durante o período em que esteve vinculado à universidade – uma das poucas que, na Argentina e naquela época, contavam com um instituto cinematográfico próprio –, a principal função desempenhada pelo cineasta foi a de realização de documentários científicos e didáticos, que, seguindo a orientação geral das películas produzidas pelo ICUNT (Instituto Cinefotográfico da Universidade Nacional de Tucumã), enfocavam a parcela do território argentino situada no interior da chamada “zona de influência da UNT” (Enrico; Suárez, 2006: 342).

Simultaneamente, em 1965, Prelorán conseguiu, para a realização de seus filmes, um financiamento oferecido pelo Fundo Nacional das Artes (FNA), dirigido então por Augusto Raúl Cortazar (1910-1974).

Un día, de casualidad, el folclorólogo Augusto Raúl Cortazar vio mi trabajo sobre el jinete salteño. Estaba tan excitado, lo recuerdo, no se podía quedar

quieto. Enseguida me dijo que él quería ser parte de la documentación que estaba haciendo y arreglamos con la UNT [Universidad Nacional de Tucumán] y el FNA [Fondo Nacional de las Artes] para hacer una serie de relevamiento de personas y costumbres del interior argentino. Cortazar fue una persona importante en mi vida, me alentaba, me decía que lo que estábamos haciendo era importante, incluso me acompañó varias veces a filmar. *Me acuerdo que íbamos en una estancia vieja, por caminos perdidos de polvo y piedra. Para mí, un joven de ciudad, era vivir la gran aventura* [grifo meu]. (Prelorán, 2006: 5).¹

Com estas palavras elogiosas o cineasta descreve o seu primeiro contato com Raúl Cortazar, e o momento em que, por intermédio do folclorólogo, passou a integrar o “Relevamiento Cinematográfico de Expresiones Folklóricas Argentinas”, projeto para o qual dirigiu, nos anos subsequentes, mais de vinte películas. Porém, mais do que simplesmente como assessor geral do projeto, acredito que Cortazar tenha tido outro tipo de contribuição para os filmes originados do “Relevamiento”, na medida em que o cineasta, como procurarei argumentar adiante, teria estabelecido com o folclorólogo um poderoso diálogo intelectual que teria perpassado tanto os filmes dirigidos por Prelorán, quanto a proposta de cinema documentário delineada pelo cineasta.

Este profícuo encontro entre a obra dos dois será, portanto, o objeto primordial deste artigo. Sendo que, para explorar estas possíveis confluências, irei me ater ao modo como Prelorán, em *El cine etnobiográfico* (2006), e Cortazar, em *Andanzas de un folclorista* (1964), respectivamente elaboraram o tema da viagem, entendido aqui não apenas como preceito metodológico incontornável para suas respectivas propostas de documentação da cultura popular – documentação audiovisual, no caso do cineasta, documentação científica, no caso do folclorólogo –, mas também como procedimento narrativo recorrentemente mobilizado pelos dois.

Para a realização do objetivo proposto, em um primeiro momento do texto, irei extrair da proposta de realização de um cinema que fosse “etnobiográfico”, formulada por Jorge Prelorán, aquilo que, em termos de método de composição das etnobiografias, esta proposta conteria de reflexão sobre a necessidade incessante de percorrer o território argentino, assumida como condição para que fossem exitosas estas películas. Ou seja, dirigirei a atenção nesta primeira

1. “Um dia, por casualidade, o folclorólogo Augusto Raúl Cortazar viu o meu trabalho sobre o *jinete* de Salta. Estava tão empolgado, eu me lembro, não podia ficar quieto. Em seguida me disse que queria fazer parte da documentação que eu estava fazendo, e combinamos com a UNT [Universidade Nacional de Tucumã] e com o FNA [Fundo Nacional das Artes] de fazer uma série de levantamento de pessoas e costumes do interior argentino. Cortazar foi uma pessoa importante na minha vida, me incentivava, me dizia que o que estávamos fazendo era importante, inclusive me acompanhou várias vezes durante as filmagens. *Recordo-me que íamos a uma estância velha, por caminhos perdidos de pó e de pedra. Para mim, um jovem da cidade, era viver a grande aventura* [grifo meu] [tradução livre].”

incursão pela obra do cineasta à incorporação da experiência da viagem como parte imprescindível do método de realização dos documentários etnobiográficos, método que foi postulado por Prelorán em seu livro. Depois do que, em uma segunda seção do artigo, abordarei o livro de Cortazar, buscando nele identificar as ressonâncias da longa tópica do viajante incansável, com a qual uma larga tradição de ensaios de interpretação da Argentina esteve indissociavelmente vinculada.

Aproveitarei para entremear aos comentários sobre as metodologias estipuladas pelo cineasta e pelo folclorólogo, enfocadas a partir do ângulo da viagem, um conjunto seletivo de reflexões desenvolvidas nas últimas décadas, tanto sobre a viagem e a perspectiva do viajante inquiridas teoricamente, quanto sobre a enorme importância adquirida pelo gênero da “literatura de viagens” para os letrados, escritores e intelectuais argentinos, desde a segunda metade do século XIX.

À maneira de encerramento, tecerei um esboço de análise do plano narrativo conformante do filme *Hermógenes Cayo* (1969), dirigido por Jorge Prelorán.

Pretendo, com isso, tanto adensar o exame da metodologia de pesquisa postulada por Cortazar, quanto refinar a minha incursão analítica pela obra de Prelorán, julgando que o acionamento das discussões atuais, referentes à revisitação da tópica da viagem realizada por obras artísticas, e concernentes à apropriação, feita pela intelectualidade argentina, da viagem como gênero narrativo, poderia ser uma valiosa escora para o deslinde que me proponho a realizar das obras do artista e do intelectual.

E em grande medida a centralidade da “impaciência de progredir no percurso”, aludida na epígrafe que inicia este artigo; a eficácia dessa experiência da viagem, convertida em preceito metodológico e narrativo pelos dois, residiria na possibilidade de interpretação da obra do cineasta e do folclorólogo como obras de formação, aberta pela incorporação particular feita por Prelorán e Cortazar da tópica da viagem: essa será a hipótese que procurarei alentar ao longo destas páginas.

Feitas estas considerações, nada mais nos impede de prosseguirmos rumo à primeira seção do artigo, dedicada ao exame do livro de Jorge Prelorán.

O cinema etnobiográfico e o imperativo de percorrer um país

Uma vez que o modelo de cinema documentário concebido por Jorge Prelorán alicerçava-se no preceito de articular um relato sobre uma cultura específica, feito a partir da biografia de um indivíduo expressivo da comunidade que se pretende filmar, deduz-se que um imperativo atrelado a este objetivo geral

seria o de, como afirma o cineasta, “gravar as pessoas em seu local de origem” (Prelorán, 2006: 13-14).

Para que o protagonista pudesse, então, ser encontrado, em meio à diversidade de formas culturais coexistentes em um território delimitado – como, por exemplo, o território argentino –, caberia ao cineasta viajar. E por ser, quase sempre, residente das cidades, mais interessante seria, como Prelorán o sugere, se o cineasta percorresse o interior de seu próprio país, em busca da documentação de pessoas drasticamente apartadas do meio social urbano do qual seria proveniente o diretor de cinema (Prelorán, 2006: 24).²

Especificamente a escolha do Noroeste argentino como cenário privilegiado, que deveria ser focado pelo documentário etnobiográfico realizado em seu país, era indicada por Prelorán como a mais acertada. E isso porque:

[...] Al visitar el norte mi interés creció, encontré una geografía más variada, un ambiente natural que podía ser más dramático, más interesante de fotografiar. [...]

Muchos documentalistas, entre los que me incluyo, han encontrado personajes extraordinarios que viven en forma muy semejante a como lo harían sus antepasados, con *costumbres y tradiciones que nos pueden enseñar mucho de*

2. A síntese, elaborada nos dois últimos parágrafos, das principais diretrizes norteadoras do modelo de cinema documentário adotado por Jorge Prelorán é curiosa, uma vez que esta síntese aponta para duas relações, passíveis de serem estabelecidas a partir da obra do cineasta, e que articulam a obra audiovisual de Prelorán com a história da própria linguagem do cinema documentário, tal como esta linguagem foi sendo de variadas maneiras abordada, desdobrada e complexificada em espaços e tempos distintos.

A primeira das duas relações com esta história do gênero documentarístico é aquela que se insinua da necessidade, assumida pelo cineasta, de filmar indivíduos pertencentes a uma cultura específica, desde o lugar em que estes indivíduos habitam; necessidade que permitira a aproximação de Prelorán com cineastas pioneiros e renovadores do cinema etnográfico e antropológico.

Robert Flaherty (1884-1951), por exemplo, cinco décadas antes do cineasta argentino, postulava que, para captar o “espírito da realidade” e para narrar o sentido dramático da natureza enfocada, seria imperioso ao documentarista fazer dos habitantes dos lugares filmados, bem como destes ambientes, as verdadeiras “estrelas” do filme. Ao fazê-lo, o documentarista ofereceria ao “homem das ruas” a possibilidade de entrar em estreito contato com outras realidades, algo que favoreceria tanto a nota de autenticidade conferida às películas, quanto a “mútua compreensão entre os povos”, incitada pela reprodução verídica de outras formas de vida (Flaherty, In. Colombes, 1985: 57-60).

Outra aproximação possível seria com Jean Rouch (1917-2004), cineasta e etnólogo francês que situa seu projeto de documentação na esteira do cinema etnográfico iniciado por Flaherty, e defende que, para filmar uma cultura estrangeira, antes seria necessário conhecê-la em seu próprio espaço. Rouch evoca, portanto, a perspectiva do “viajante solitário”, relacionada por ele à “distância íntima com o mundo” atingida por antropólogos e poetas (Rouch, In. Colombes, 1985: 69-77).

Além disso, o projeto de Rouch foi abraçado como modelo pelo cinema documentário desenvolvido pelo Ethnographic Film Program, da Universidade da Califórnia (UCLA), universidade pela qual Prelorán se graduou em estudos fílmicos e na qual depois atuou como professor do Departamento de Cinema e Televisão. O Programa de Filmes Etnográficos era dirigido por Colin Young, figura com quem o cineasta argentino estabeleceu estreito contato. E a filosofia por detrás da proposta de cinema de Colin Young, segundo David MacDougall, um de seus mais destacados pupilos, era a de que cineastas deveriam fazer antropologia e antropólogos, cinema, de modo a criar *formas de conhecimento* que fossem capazes de inaugurar uma nova relação entre realizador, documentado e espectador (MacGougall, 2001-2002: 83-87).

la historia de cómo se fue formando el ser argentino [grifo meu]. [...] El noroeste fue mi elección número uno [...]. (Prelorán, 2006: 26).³

No trecho reproduzido acima, salta aos olhos a maneira como a cultura típica do Noroeste é identificada com uma espécie de reservatório impoluto em que estaria contida a “argentinidade” ainda intocada e autêntica. Sustento se dever este privilégio concedido à natureza, à população e às tradições culturais nortenhas ao particular modo de conversão desta região do país em paisagem; conversão esta efetivada por Prelorán mediante a figuração do Noroeste argentino como território inóspito, perdido, vazio e isolado. E para o desbravamento deste interior profundo do país, compreendido a partir do signo do *deserto*, o cineasta punha em funcionamento aquilo que o crítico literário Fermín Rodríguez denomina “máquina de ver e de escrever da viagem” (Rodríguez, 2012: l. 448).

Segundo Fermín Rodríguez, seria essa maquinaria da viagem possuidora de uma força performática harmonizante, responsável por condensar um tipo de mirada e de linguagem específicos, a partir dos quais o real seria retrabalhado, e o sensível seria redistribuído narrativamente (Rodríguez, 2012: l. 425-457). Deste modo é que, muito em torno do gênero do relato de viagens, teria se constituído na Argentina, a partir da segunda metade do século XIX, uma “literatura do deserto”, ocupada com a elaboração deste deserto territorial como artefato discursivo. Foi essa literatura, que se propagou entre a intelectualidade argentina ao longo das décadas seguintes, a principal responsável por traçar as coordenadas conceituais e sensoriais desta paisagem imaginada como vazia pelos letrados e escritores envolvidos com a consolidação da literatura nacional (Rodríguez, 2012: l. 191-243).

E a operar com essa maquinaria da viagem, que convertia discursivamente o Noroeste argentino em deserto, acredito que Jorge Prelorán tenha aprendido com a ciência folclórica de seu tempo, com a qual tanto esteve familiarizado. Isso porque, como será retomando mais adiante, o olhar do viajante folclorista teria sido emulado por Prelorán, para a construção narrativa de seus filmes produzidos para o “Relevamiento”, e porque nos estudos sobre folclore o cineasta teria sublinhado a lição de que o Noroeste não seria um lugar qualquer. Pelo contrário, em direção aos recônditos nortenhas é que se deveria viajar.

Voltando ao exame da proposta de cinema esboçada por Jorge Prelorán em seu livro, depois de defendido o argumento em favor da viagem rumo ao No-

3. “[...] Ao visitar o norte meu interesse cresceu, encontrei uma geografia mais variada, um ambiente natural que -podia ser mais dramático, mais interessante de fotografar. [...] Muitos documentaristas, entre os quais me incluo, encontraram personagens extraordinários que vivem de forma muito semelhante à [forma] como faziam seus antepassados, com *costumes e tradições que podem nos ensinar muito da história de como se foi formando o ser argentino* [grifo meu]. [...] O noroeste foi minha eleição número um [...] [tradução livre].”

roeste do país, o cineasta passa a enumerar uma série de recomendações para aqueles que se propusessem a realizar, como ele, películas etnobiográficas. Diz sobre os parâmetros nos quais deveria se pautar a eleição do lugar a ser filmado; alerta para necessidade de se fixar, durante o tempo de filmagem, em uma residência próxima à do protagonista; recomenda que sejam agendadas entrevistas periódicas com a personagem selecionada, e que, antes da gravação das imagens, seja registrado apenas o som dessas conversas regulares travadas entre o diretor e o protagonista; reflete sobre a relação que deveria ser estabelecida entre documentarista e documentado, bem como sobre as implicações éticas do tipo de documentação que propõe (Prelorán, 2006: 24-30).

E tudo isso para que pudesse ser bem-sucedida a captura da expressão mais íntima da personagem biografada, captura esta que deveria ser realizada a partir da própria perspectiva da figura documentada, e não mediante um ponto de vista externo lançado de maneira invasiva sobre o protagonista. Somente assim, se a película fosse estruturada de forma intimista, o documentarista veria cumprida uma de suas principais funções, qual seja, a de colocar em estreita comunicação a personagem e a audiência do filme (Prelorán, 2006: 34-35), de modo a contribuir para uma espécie de “educação humanística” do espectador, que se tornaria mais receptivo às diversidades culturais por conta deste contato com as películas etnobiográficas a que assistisse (Prelorán, 2006: 16-19).

Mas não apenas o espectador seria alvo dessa educação humanística:

Sólo una vez establecido el compromiso mutuo – el personaje compartirá los conocimientos de su cultura y el documentalista lo grabará con honestidad – se llegaría a la tan esperada filmación. Ya dentro de la propia documentación, recomiendo el tener en cuenta lo que yo llamo “ejercicio de la humildad”: la cualidad de dejarnos guiar como chicos. Nuestra misión es aprender y para ello es bueno dejarse sorprender por lo nuevo, lo distinto que se nos muestre, estar dispuestos a oír lo que se nos explica, sin discutirlo, ni criticarlo (Prelorán, 2006: 28-29).⁴

Por conta do que foi dito, o cinema etnobiográfico tal como concebido por Jorge Prelorán, poderia ser definido como a realização de películas pautadas em um duplo movimento de formação: formação ética do espectador, que dessa forma teria uma atuação social mais responsável, porque mais receptiva às diferentes formas culturais coexistentes no território que habita; e forma-

4. “Somente depois de estabelecido o compromisso mútuo – o personagem compartilhará os conhecimentos de sua cultura e o documentarista o gravará com honestidade –, se atingiria a tão esperada filmagem. Já dentro da própria documentação, recomendo levar em conta o que chamo de “exercício da humildade”: a qualidade de nos deixarmos guiar como crianças. Nossa missão é aprender, e para isso é bom se deixar surpreender pelo novo, pelo distinto que se mostre a nós, estarmos dispostos a ouvir o que explicam para a gente, sem discutir ou criticar [tradução livre].”

ção do próprio cineasta, que apenas com a experimentação deste contato com diferentes visões de mundo, propiciada pela gravação dos filmes, poderia exitosamente converter-se em um documentarista consciente de sua missão, que seria justamente a de documentar com empatia. E para ambos, espectadores dos filmes e realizador da película, a experiência da viagem seria essencial.

O olhar autóptico como exercício epistemológico e narrativo

Antes de nos determos na obra de Augusto Raúl Cortazar, acredito ser proveitoso o acionamento das reflexões desenvolvidas por François Hartog sobre “o olhar do viajante”, para o melhor desenrolar da análise que venho propondo da concepção de viagem passível de ser apreendida não apenas da proposta de cinema documentário concebida pelo cineasta, mas também da que pode ser extraída dos escritos do folclorólogo.

De acordo com o historiador, mais do que pela sua materialidade, a viagem importaria sobretudo como operador discursivo e esquema narrativo, como olhar distanciado que se vale da abordagem do diferente e da valorização do outro para refletir sobre si próprio. E a partir do olhar do viajante, Hartog afirma ser possível examinar as categorias que funcionam como operadores intelectuais e que conformam a “heterologia” daquele que viaja. Ou seja, a abordagem da perspectiva do viajante seria valiosa para o exame dos modos de pensar uma identidade para si mesmo a partir das concepções construídas acerca do outro (Hartog, 2004: 17-18).

Por exemplo, a viagem à Arcádia, empreendida pelos gregos na Antiguidade, é definida por Hartog como experiência limítrofe a partir da qual o viajante procuraria pela sua identidade. Seria, portanto, mais que uma viagem no espaço, uma viagem no tempo, rumo à época dos primórdios daquela identidade helênica mais primeva, e por isso mais autêntica. Deste modo o historiador explica a transformação discursiva da aridez do território em uma reserva de força: o isolamento e a desolação estavam intimamente atrelados à autoctonia buscada pelo viajante que se direcionava à Arcádia (Hartog, 2004: 151-153).

E a *autopsia*, como o historiador francês a define, seria um dos principais recursos discursivos mediante os quais o olhar do viajante poderia ser traduzido narrativamente. De matriz tucidiana, o procedimento autóptico repousaria na visão como sentido primordial para o conhecimento histórico. O verdadeiro, portanto, passava pelo ato de ter visto por si mesmo, ou pela escolha de incorporar à própria visão aquilo que os outros dizem ter visto, com a condição de colocar estas visões à prova de uma rigorosa crítica (Hartog, 2004: 79). E na medida em que o fato de ver localiza-se no centro da epis-

temologia atrelada ao procedimento autóptico de investigação e de construção discursiva (Hartog, 2004: 62), a viagem poderia ser tomada aqui como ação imprescindível para a elaboração de um relato descritivo que fosse verossímil.

Entremeando agora a discussão levantada por François Hartog sobre os modos de ver acionados pelo viajante e a aquela outra reflexão sobre a maquinaria da viagem, desenvolvida por Fermín Rodríguez, as várias Arcádias a partir das quais Jorge Prelorán realizava sua jornada em busca da “argentini-idade” eram a puna e os montes, eram os vales e as quebradas nortenhos. E este Noroeste, com a “literatura do deserto” o cineasta havia aprendido a figurá-lo espacialmente pelas chaves da autenticidade e do isolamento. Porque, como alerta o crítico literário argentino, não há “viagem original” sobre o pampa (Rodríguez, 2012: l. 1168).

Pelo contrário, o relato de viagem, gênero genuinamente marcado pela repetição, seria, de acordo com o crítico, um modo de escritura atravessado por uma rede intertextual que entremearia todos os discursos produzidos sob esse gênero. Daí a coincidência de paisagens nas obras produzidas pela literatura do deserto: porque se viaja para encarnar o lido e o escutado previamente (Rodríguez, 2012: l. 2021-2213).

Seguindo esta linha de raciocínio, sugiro que, como consequência desta rede intertextual subjacente às reflexões dos dois, Jorge Prelorán e Augusto Raúl Cortazar compartilhariam um mesmo modo autóptico de construção discursiva, mobilizado pelos dois para a estruturação narrativa de suas respectivas obras. Esta será a perspectiva a partir da qual analisarei adiante a adoção feita pelo folclorólogo e pelo cineasta da mirada do viajante.

A longa jornada do andarilho como método empático de descoberta de um país

Para Augusto Raúl Cortazar, intelectual atuante no “Relevamiento de Expresiones Folklóricas Argentinas”, e que, como já foi sugerido, funcionou como uma espécie de mentor para Jorge Prelorán, viajar também seria uma prerrogativa para todos aqueles estudiosos que, como ele, “consagrassem sua vida à investigação folclórica” (Cortazar, 2010: 15). Docente da Universidade de Buenos Aires (UBA) e diretor do Fundo Nacional das Artes (FNA), Raúl Cortazar foi uma figura bastante destacada no cenário intelectual bonaerense, por conta do relevo adquirido por ele no processo de disciplinarização da ciência folclórica no país, ocorrido ao longo da década de 1960. Em conformidade com sua intensa contribuição para a consolidação da disciplina folclórica, o professor Cortazar define nestes termos em que consistiria a especificidade do trabalho do folclorista:

[O folclorista] Es sencilla y modestamente un especialista que aspira a conocer la ciencia y la técnica folklóricas, como el botánico, el agrónomo o el geólogo las suyas. Para eso se habrá especializado en el estudio de esta joven disciplina que tan prodigioso desarrollo ha logrado, en el mundo entero, desde comienzos de siglo a nuestros días. [...]

Para eso no basta leer y estudiar durante arduos años. No todo es teoría. El folklore es ciencia de la vida tradicional del pueblo; por lo tanto, ciencia de la realidad y no de abstracciones metafísicas ni de puras doctrinas librescas. Su materia es la concreta existencia del folk, al que es preciso frecuentar y conocer profundamente para lograr el ideal de identificación con todos los aspectos (y no solo la música y la danza, como suele creerse) del mundo material y espiritual de la comunidad cuyo estudio se pretende. *Para lograr ese fin supremo es menester viajar* [grifo meu]. Salir de las aulas y bibliotecas en busca de ese pueblo [...] (Cortazar, 2010: 15-16).⁵

Com a proposta de ciência folclórica defendida por Cortazar, a tópica da viagem encontrava um novo alento, com a diferença de que nas mãos do folclorólogo ela passava a ser aproximada do necessário trabalho de campo que deveria acompanhar qualquer pesquisa etnográfica. Assim como as etnobiografias de Prelorán seriam expressões de um cinema comprometido com a captura da “realidade profunda” da Argentina (Prelorán, 2006: p. 16), o Folclore interpretado como ciência do real por Cortazar oferecia continuidade a uma larga tradição de relatos de viagem e de escritos descritivos sobre a cultura produzida pela população habitante das regiões interioranas do país.

E dessa herança carregada pela ciência que praticava – ao menos da herança legada pelos predecessores dos estudos folclóricos, antes de consolidados como ciência –, Cortazar estava bastante ciente:

[...] Viejos achaques de profesor me han hecho caer en la tentación de suministrar en discretas dosis, asimilables por cualquiera, conceptos y nociones que tienden, complementando lo anecdótico, a que nuestro folklore sea mejor comprendido y valorado. [...]

Quiera Dios que de mis palabras y de las imágenes surja una visión humana y veraz de aquellos folcloristas que no figuran por cierto en las carteleras publicitarias, pero que a través de las aulas, las bibliotecas y los viajes de estudio consagran su vida a un conocimiento fiel y profundo del pueblo y su cultura (Cortazar, 2010: 11-12).⁶

5. “[O folclorista] é simples e modestamente um especialista que aspira conhecer a ciência e a técnica folclóricas, como o botânico, o agrônomo e o geógrafo, as suas. Para isso terá se especializado no estudo desta jovem disciplina que tantos prodigiosos desenvolvimentos atingiu, no mundo inteiro, desde começos do século aos nossos dias. [...]

Para isso não basta ler e estudar durante árduos anos. Nem tudo é teoria. O folclore é ciência da vida tradicional do povo; portanto, ciência da realidade, e não de abstrações metafísicas, nem de puras doutrinas livrescas. Sua matéria é a existência concreta do folk, a que é preciso frequentar e conhecer profundamente para atingir o ideal de identificação com todos os aspectos (e não somente com a música e com a dança, como se costuma acreditar) do mundo material e espiritual da comunidade cujo estudo se pretende. *Para atingir este fim supremo é mister viajar* [grifo meu]. Sair das aulas e das bibliotecas em busca deste povo [...] [tradução livre].”

6. “[...] Velhos arroubos de professor me fizeram cair na tentação de administrar em doses discretas, assimiláveis por qualquer um, conceitos e noções que contribuem, complementando

Neste trecho em que o professor delinea o propósito do livro *Andanzas de un folclorista*, que vem sendo nesta seção do artigo examinado, fica também expressa a vocação educativa da sua obra: por meio das viagens, não somente o estudioso do folclore poderia compor um relato metodologicamente embasado e fidedigno sobre a cultura específica que fosse objeto de sua pesquisa, como também poderia contribuir para que seus leitores, a partir da sua experiência de viagem como folclorista, também compartilhassem com os estudiosos do folk os ideais humanistas e integrativos sobre a sociedade argentina.

E não apenas pelo cineasta, viagem e formação humanística são associadas. No livro de Cortazar também pode ser identificada uma correlação semelhante entre a experiência do percurso e o conseqüente alargamento da perspectiva ético-cultural.

¡Qué complejo mundo resulta ser la sencilla vida de estos pastores del Valle del Cajón, tras los cerros de Quilmes! [...] El folclorista recoge de su temporaria convivencia con estos simpáticos criollos de Toroyaco, más allá de los cerros de Quilmes, en aislados valles vecinos de las nubes, una formidable experiencia humana, un cúmulo de emociones imborrables y cree que algo de esto debe difundirse, como un mensaje cordial de fraternidad argentina (Cortazar, 2010: 63).⁷

Além do que, basta termos em mente que todos os locais citados por Cortazar situam-se no Noroeste argentino, para concluirmos que a escolha do espaço territorial a ser documentado seria a mesma, tanto para o folclorólogo, quanto para o cineasta. E não apenas a região eleita era a mesma, como o Noroeste era também percebido pelos dois a partir de uma figuração territorial similar, pautada na ótica do isolamento. Como já foi mencionado, esta ótica era precisamente aquela em que se fundamentava a originalidade das manifestações culturais emergentes nesta parcela do país, segundo os esquemas de pensamento articulados por Prelorán e Cortazar em suas obras.

Não se esgotam aí as convergências passíveis de serem identificadas nas obras destes dois intelectuais. Em termos de composição narrativa, cineasta e folclorólogo evocam constantemente suas respectivas experiências de via-

o anedótico, para que nosso folclore seja melhor compreendido e valorizado. [...]

Queira Deus que das minhas palavras e das minhas imagens surja uma visão humana e veraz daqueles folcloristas que não figuram, certamente, nos cartazes publicitários, mas que, por meio das aulas, das bibliotecas e das viagens de estudo consagraram sua vida a um conhecimento fiel do povo e da sua cultura [tradução livre].”

7. Que complexo mundo acaba sendo a vida simples destes pastores do Vale do Cajón, atrás das montanhas de Quilmes! [...] O folclorista recolhe da sua temporária convivência com estes simpáticos *criollos* de Toroyaco, mais além das montanhas de Quilmes, em isolados vales vizinhos das nuvens, uma formidável experiência humana, um acúmulo de emoções indelévels, e crê que algo disto deve se difundir, como uma mensagem cordial de fraternidade argentina [tradução livre].”

gem como fator validador daquilo que relatam, ou daquilo que sugerem como metodologicamente imprescindível para todos os desejosos de levar adiante projetos de documentação da cultura popular. Algo que pode ser identificado em seus textos pela recorrência com que empregam expressões que aludem ao que puderam ver ao longo de seus percursos pelo interior do país.

Apenas um exemplo de como ganha lastro no livro de Cortazar esse modo de proceder, pautado pela narração em primeira pessoa e pela adoção do olhar do viajante como ponto de vista a partir do qual o relato se estrutura, encontra-se bem expresso no fragmento transcrito a seguir:

En el curso de varios lustros de viajes de estudio *he conocido* [grifo meu] numerosos pueblos, aldeas, caseríos, ranchos aislados, desde la puna jujeña a la pampa bonaerense y a los valles patagónicos. Me han entristecido muchos casos de atraso y penuria, de estancamiento y agonía. Fuerzas, conflictos y cambios de índole económica, social y política, han rebotado en algunos de esos desconocidos rincones con violencias de cataclismos. [...]

Junto a estos casos de conflicto y catástrofe, otros hay más felices. Han quedado al margen del tiempo y su propio aislamiento los ha salvado. [...] Lugares así son para el viajero verdaderos oasis, no solo geográficos, sino espirituales (Cortazar, 2010: 29).⁸

E esta maneira de estruturação narrativa assemelha-se à mobilizada por Prelorán, quando diz: “*He visto* [grifo meu], en tantas películas que hice en el interior del país que, por lo general, el hombre rural tiene un tipo de economía de supervivencia múltiple” (Prelorán, 2006: 47).⁹ E se são similares os modos como os dois trechos citados foram estruturados narrativamente, isso se deve à mesma sutileza com que tanto Cortazar, quanto Prelorán aludem às suas aprendizagens acumuladas durante as viagens que realizaram, para oferecer maior grau de veracidade às suas interpretações sobre as culturas interioranas com as quais entraram em profundo contato.

Revigorado pelo folclorólogo e pelo cineasta, este modo de composição narrativa, centrado na perspectiva do viajante que viu, e que por isso estaria mais respaldado que qualquer outro alguém para dizer sobre os ermos lugares que conheceu, para atribuir a estes lugares significados e para oferecer sobre eles diagnósticos, foi um modo narrativo com larga entrada em muitas das obras de interpretação do país produzidas pela intelectualidade argentina,

8. “No curso de vários lustros de viagens de estudo, *conheci* [grifo meu] numerosos povoados, aldeias, casarios, ranchos isolados, desde a puna jujenha, ao pampa bonaerense e aos vales patagônicos. Entristeceram-me muitos casos de atraso e penúria, de estancamento e agonia. Forças, conflitos e mudanças de índole econômica, social e política acometeram-se sobre alguns destes desconhecidos rincões com violências de cataclismo. [...]

Junto a estes casos de conflito e catástrofe, existem outros mais felizes. Ficaram à margem do tempo e seu isolamento os salvou. [...] Lugares assim são para o viajante verdadeiros oásis, não apenas geográficos, como também espirituais [Tradução livre].”

9. “*Pude ver* [grifo meu], nas tantas películas que fiz no interior do país, que, em geral, o homem rural tem um tipo de economia de subsistência múltipla [Tradução livre].”

como nos alerta Adolfo Prieto, em seu *Los viajeros ingleses y la emergencia de la literatura argentina, 1820-1850* (1996).

Neste minucioso estudo, o crítico e historiador se dedica a refletir sobre a “mirada do viajante”, compreendida como uma perspectiva particular, mediante a qual escritores oitocentistas, como Domingo Faustino Sarmiento,¹⁰ afinados com a tradição da literatura de viagens, representavam o contorno físico do país como paisagem (Prieto, 1996: 101). Além de se deter na mobilização da figura do viajante como sujeito poético (Prieto, 1996: 169), Adolfo Prieto também sinaliza para a conformação, em torno da literatura de viagens, de um circuito de signos em comum, aberto à intertextualidade, por meio do qual escritores e letrados envolvidos com a tarefa da consolidação de uma literatura nacional argentina compunham suas obras (Prieto, 1996: 148).

Neste sentido é que o historiador sustenta que os expoentes desta tradição literária viajavam para escrever, e que eles escreviam enquanto viajavam, o que explicaria as constantes citações e o frequente compartilhamento de experiências, reflexões e reações que se fazem presentes na literatura de viagens, bem como nos escritos que nela se inspiraram (Prieto, 1996: 113-118).

Seguindo a trilha aberta pelo pesquisador, venho procurando, por meu turno, responder à pergunta sobre como seria possível conceber criticamente aquelas tantas convergências apontadas, entre as obras de Raúl Cortazar e de Jorge Prelorán, quanto ao modelo narrativo posto em funcionamento nas duas. A eleição da viagem como método incontornável para a realização de seus respectivos ofícios, o imperativo da ida ao Noroeste argentino como local pri-

10. Vale atentar para o projeto originador das *Viajes* (1849) de Domingo Faustino Sarmiento. Desfrutando de seu prestígio como periodista, o letrado, que então encontrava-se exilado no Chile, foi convidado para realizar uma viagem pela Europa, em missão oficial de estudo, para que pudesse escrever um relatório sobre o sistema de ensino europeu. Segundo Javier Fernández, as duas viagens realizadas por Sarmiento ao Velho Mundo, nos anos de 1841 e 1845, tiveram o mesmo propósito de saber mais sobre educação para poder educar melhor. Fernández, J. “Introducción del coordinador”. In: Sarmiento, D. F. (1997). *Viajes*. Madrid; París; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala; San José de Costa Rica; Santiago de Chile: ALLCA XX, p. XXIII.

Assumindo a viagem como percurso de pensamento, e adotando o olhar do viajante como elemento narrativo necessário a uma percepção aprofundada das imagens sorvidas ao longo do caminho, Sarmiento sugestivamente nos diz em suas *Viajes*: “Quem não diria ser este o mérito e o objeto de uma viagem, em que o viajante é forçosamente protagonista, por conta daquela solidariedade do narrador e da narração, da visão e dos objetos, da matéria de exame e da percepção, vínculos estreitos que ligam a alma às coisas visíveis, e fazem com que estas venham a se espiritualizar, convertendo-se em imagens, e modificando-se e adaptando-se ao tamanho e ao alcance do instrumento óptico que as reflete [Tradução livre]?” No original: [...]¿quién no dijera que ese es el mérito i el objeto de un viaje, en que el viajero es forzosamente el protagonista, por aquella solidaridad del narrador i la narracion, de la vision i los objetos, de la materia de exámen i la percepcion, vínculos estrechos que ligan el alma a las cosas visibles, i hacen que vengan éstas a espiritualizarse, cambiándose en imágenes, i modificándose i adaptándose al tamaño i alcance del instrumento óptico que las refleja?” Sarmiento, D. F. (1997). *Viajes*. Madrid; París; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala; San José de Costa Rica; Santiago de Chile: ALLCA XX: 6.

vilegiado, em que ainda repousaria intocada a mais autêntica “argentinidade”, a interpretação da jornada pelo interior do país como percurso necessário à uma formação humanística, todas estas convergências acredito que possam ser deslindadas analiticamente.

E um possível caminho para a realização deste deslinde, busquei sugerir ao conjugar, ao longo destas páginas, as discussões sobre a literatura do deserto, o procedimento discursivo da *autopsia* e a mirada do viajante.

Por fim, como último movimento deste artigo, e de modo a encaminhar estas reflexões para suas considerações finais, detenhamo-nos brevemente em apenas uma sequência do filme *Hermógenes Cayo* (1969), realizado por Jorge Prelorán enquanto membro do “Relevamiento Cinematográfico de Expresiones Folklóricas Argentinas”, de modo a ensaiarmos alguns comentários sobre o plano narrativo do documentário. O desafio consistirá em testar a conformidade da discussão até este ponto do texto acumulada com as indagações levantadas a partir da película, e em trazer como auxílio para este exame do média-metragem outras questões complementares, conforme seja necessário.

***Hermógenes Cayo* (1969): a cartografia de um deserto**

Película que ocupa um lugar destacado no conjunto da produção cinematográfica realizada pelo diretor Jorge Prelorán, *Hermógenes Cayo* (1969) com frequência é citado pelo cineasta como filme que teria funcionado como um divisor de águas para a proposta de cinema documentário que na década de 1960 começou a delinear, envolvida com a elaboração de etnobiografias documentais. Em entrevista concedida por Prelorán a Humberto Ríos, por exemplo, o documentarista afirma que o contato com Hermógenes Cayo teria sido fundamental para que iniciasse uma segunda etapa de sua obra audiovisual, em grande medida caracterizada, esta segunda fase, pela satisfação de se aproximar de pessoas como Hermógenes, e de se colocar a serviço delas (Ríos, 1985: 111-112).

Em linhas gerais, o filme gravita em torno da vida do artesão, pintor, musicista e imaginário Hermógenes Cayo. Porém, mais que pela biografia desta personagem, o documentário se interessa pela visão de mundo passível de ser apreendida a partir das palavras proferidas por Hermógenes, sendo a função de narrador desempenhada justamente, do início ao final do média-metragem, pela voz *over* atribuída à figura deste peculiar artista. E um dos acontecimentos relatados por Hermógenes ao longo do filme é a viagem realizada por ele duas décadas antes da filmagem do documentário.

No ano de 1946, Hermógenes Cayo integrou o “Malón de la Paz por la rutas de la Patria”, movimento que reuniu cento e setenta e quatro indígenas

que, ao longo de dois meses de caminhada, percorreram o extenso caminho que liga o Noroeste argentino à capital do país, com o objetivo de reivindicar a posse das terras que ocupavam, e que tradicionalmente pertenciam a seus antepassados.

Mas este não passa do pano de fundo que repousa por detrás da sequência que sobre o tema da viagem de Hermógenes vai ser fabulada. Nesta cena se prolonga vigente o principal esforço ao cumprimento do qual o documentário se inclina, qual seja, o de figurar como deserto o Vale de Humauaca, região de Jujuy em que Hermógenes habita. E a este empenho de figuração daquela recôndita parcela do território argentino a partir da chave do vazio, a esta função ao cumprimento da qual o filme se inclina está atrelada uma interpretação específica acerca do interior do país, que pode ser resumida pela tópica romântica fortemente presente na literatura do deserto, segundo a qual o vazio territorial seria o reservatório privilegiado de um patrimônio estético original (Fermín, 2012: l. 2825-2856).

A estratégia escolhida para representar aquele vale juvenho como deserto, combinando, para tanto, natureza e arte, foi curiosamente a de preencher com recursos cinematográficos excedentes o vazio da paisagem. Assim é que a decupagem das cenas torna-se mais refinada, intercalando diferentes ritmos de montagem; são integradas imagens em preto e branco de arquivo, assim como uma pintura feita pelo artista; a banda sonora do filme passa a contar com a reprodução de um *carnavalito*, gênero musical típico do Noroeste argentino; o desmensurado e inóspito território, enfocado por planos panorâmicos da puna, é apresentado ao espectador ao ser atravessado por uma ligeira locomotiva; exacerba-se a contraposição entre o interior da casa de Hermógenes, abarrotado de objetos, e o exterior desabitado e vazio; e tudo isso somado ao altíssimo valor poético dos segundos em que assistimos ao imaginário a tocar seu harmônio: eis a extensa lista dos mais variados procedimentos de que o documentário passa a lançar mão para a representação de Hermógenes Cayo tanto como expressão da reserva estética transbordante da árida paisagem que habita, como agente mais bem-acabado, produtor deste reservatório poético incitado pela contemplação do deserto.

Para a articulação de todos estes recursos manejados na sequência, cabe ressaltar a centralidade adquirida pelo tema da viagem. Isso porque todos os recursos cinematográficos manipulados ao longo da cena em que Hermógenes nos conta sobre sua viagem são postos em funcionamento com o propósito de dar conta da experiência do artesão ao percorrer seu país, experiência esta que, retomando de certo modo a análise de Philip Derbyshire sobre o filme, se assemelha à do próprio cineasta, uma vez que tanto Hermógenes, quanto Prelorán

teriam sido transformados pelo trajeto percorrido por eles (Derbyshire, 2012: 15).

Mas também o relato da viagem de Hermógenes é o elemento que oferece a deixa para que se inaugure nesta cena particular um dos momentos mais expressivos do filme, em razão da acuidade com que nestes minutos se delineia o traçado geográfico de Humauaca como espaço inóspito. Uma complexa trama de referências feitas à literatura do deserto é acionada – como é o caso da releitura feita pelo filme daquela tópica que associa natureza e arte –, juntamente com uma série recursos audiovisuais. Sendo que a figura do narrador viajante é a que opera esta intrincada estruturação da sequência.

E assim as coordenadas do desolado Vale de Humauaca serviriam ao traçado de uma cartografia inusitada, em que esta parcela desértica do território argentino passaria a operar como referente de um “mapa-metáfora”, conceito formulado por Carla Lois para designar o tipo de construção discursiva que permite pensar espacialmente temas abstratos, além de visualizar esta espacialização (Lois, 2015a: 1-3). Revisando a capacidade metafórica da imagem cartográfica, que passa então a ser compreendida como integrante de processos cognitivos, a historiadora e geógrafa argentina propõe uma definição de mapa como objeto de natureza gráfica que, por conta da sua capacidade de visualização de paragens desconhecidas, seria sobretudo produtor de espaços (Lois, 2015b: 3-4).

Neste sentido é que a figuração daquele vale jujenho onde habitava Hermógenes Cayo serviria como condutora de todo um debate em que estariam entrelaçados vazio territorial e “argentividade”, debate que esteve intensamente presente nas obras geradas pela “literatura do deserto”.

Considerações finais: a viagem como duplo percurso de formação humanística

Como maneira de garantir a visualização da forma de imaginação territorial que elabora no filme, acredito que Jorge Prelorán teria recorrido ao método da ciência folclórica com que esteve familiarizado nos anos do “Relevamiento”. Método que consistia, antes de mais nada, em viajar. Porque *aprender* com o itinerário seguido e *ensinar* por meio das descrições do vivido era a tarefa que, autoformulada por Cortazar e Prelorán, teria sido perseguida pelos dois, de modo a orientarem suas respectivas pesquisas.

Mas esta metodologia também se espalhava por um modelo autóptico de construção narrativa, que, pela evocação da experiência vivida ao longo do percurso, procurava com maior veracidade dar a ver ao espectador ou ao leitor tudo aquilo que teria sido sorvido pelos sentidos do andarilho ao desbravar

inóspitos caminhos. Daí a mobilização da figura do viajante como sujeito narrativo primordial, responsável pelas vívidas descrições que se fazem presentes nas obras de Prelorán e de Cortazar. Porque como percurso de formação humanística a viagem era compreendida pelo cineasta e pelo folclorólogo.

Ler nas linhas sinuosas do relevo e adivinhar nos emaranhados das rotas as mais valiosas lições: tal era a função de um cinema e de uma ciência do real.

Referências bibliográficas

- Colombres, A. (ed.). (1985). *Cine, antropología y colonialismo*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Cortazar, A. (2010). *Andanzas de un folklorista: aventura y técnica de la investigación de campo*. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Derbyshire, P. (2012). Imaginar en el aire: reflexiones sobre el cine de Jorge Prelorán. *Estudios Sociales del NOA (Nueva Serie), Revista del Instituto Interdisciplinario Tilcara*, (12): 5-17, Buenos Aires.
- Enrico, A. & Suárez, N. (2006). Instituto Cinefotográfico UNT (ICUNT): apuntes para una historia. *Actas del primer congreso sobre la historia de la Universidad*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Goethe, J. (2017). *Viagem à Itália*. São Paulo: Editora Unesp.
- Hartog, F. (2017). *Evidências da história: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Coleção História & Historiografia, 5)
- Hartog, F. (2004). *Memória de Ulisses: narrativas sobre a fronteira na Grécia antiga*. Belo Horizonte: Editora UFMG. (Coleção Humanitas)
- Lois, C. (2015a). El mapa como metáfora o la espacialización del pensamiento. *Terra Brasilis (Nova Série), Revista Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica*, (6): 1-26. São Paulo.
- Lois, C. (2015b). Quinta pars o terrae incognitae? La cuestión de la verosimilitud en la representación cartográfica de lo desconocido. *Terra Brasilis (Nova Série), Revista Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica*, (4): 1-19. São Paulo.
- MacDougall, D. (2001-2002). Colin Young, ethnographic film and the film culture of the 1960s. *Visual Anthropology Review*, 2(17): 81-88.
- Martin, M. (ed.). (1997a). *New Latin American Cinema – volume one: theory, practices and transcontinental articulations*. Detroit: Wayne State University Press.
- Martin, M. (ed.). (1997b). *New Latin American Cinema – volume two: studies of national cinemas*. Detroit: Wayne State University Press.

- Paranaguá, P. (ed.). (2003). *Cine documental en América Latina*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Prelorán, J. (2006). *El cine etnobiográfico*. Buenos Aires: Catálogos; Universidad del Cine.
- Prieto, A. (1996). *Los viajeros ingleses y la emergencia de la literatura argentina, 1820-1850*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Rodríguez, F. (2012). *Un desierto para la nación: la escritura del vacío*. [EBook] Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Sarmiento, D. (1997). Viajes. In J. Fernández (coord.), *Edición crítica* Madrid; París; México; Buenos Aires; São Paulo; Lima; Guatemala; San José de Costa Rica; Santiago de Chile: ALLCA XX. (Colección Archivos: 1ª reimp.; 27)

Filmografía

Hermógenes Cayo (Imaginer) (1969), de Jorge Prelorán.

Rearticulação de sentidos em filmes de compilação: uma análise de *Yellow Caesar* (1941), de Alberto Cavalcanti

Mariana Duccini Junqueira Silva & Danielle Divardin*

Resumo: Os documentários de compilação, construções narrativas com o uso de fragmentos imagéticos e sonoros provenientes de outros contextos enunciativos, tiveram uma grande produção na Primeira e Segunda Guerra Mundial como forma de garantir o apoio popular aos esforços de guerra dos países envolvidos nos conflitos (Leyda, 1964). Em *Yellow Caesar* (Alberto Cavalcanti, 1941), documentário britânico composto a partir de materiais de propaganda de guerra, analisamos como as imagens de arquivo foram rearticuladas para que, juntamente com planos encenados e a faixa sonora (a narração, a dublagem, a trilha musical e os efeitos sonoros), fossem criados efeitos de sátira em relação ao ditador Benito Mussolini.

Palavras-chave: documentário de compilação; arquivo; guerra; Alberto Cavalcanti; *Yellow Caesar*.

Resumen: Los documentales de compilación, construcciones narrativas con el uso de fragmentos de imágenes y sonidos provenientes de otros contextos enunciativos, tuvieron una gran producción en la Primera y Segunda Guerra Mundial como forma de garantizar el apoyo popular a los esfuerzos bélicos de los países involucrados en los conflictos (Leyda, 1964). En *Yellow Caesar* (Alberto Cavalcanti, 1941), documental británico compuesto a partir de materiales de propaganda de guerra, analizamos cómo se rearticulaban las imágenes de archivo para que, junto con los planos escenificados y la banda sonora (narración, doblaje, música, efectos sonoros), pudiesen crearse efectos de sátira en relación al dictador Benito Mussolini.

Palabras clave: documental de compilación; archivo; guerra; Alberto Cavalcanti; *Yellow Caesar*.

Abstract: Compilation documentaries, built up by an assemblage of fragments of sounds and images from previous works, were largely produced during the two World Wars. These films aimed to get the people's support to the countries involved in the wars (Leyda, 1964). Alberto Cavalcanti's *Yellow Caesar* (1941) is a British documentary made up of war propaganda materials. We analyse how compiled images from official archives with staged shots and the use of soundtrack (voice over, dubbing, music and noise) reach certain effects of satire on Benito Mussolini's fascist regime.

Keywords: compilation documentar; archive; war; Alberto Cavalcanti; *Yellow Caesar*.

* Mariana Duccini Junqueira da Silva: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes (IA). Programa de Pós-Graduação em Multimeios. 13083-854, Campinas, SP, Brasil. E-mail: marianaduccini@gmail.com

Danielle Divardin: Doutoranda. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes (IA), Programa de Pós-Graduação em Multimeios. 13083-854, Campinas, SP, Brasil. E-mail: ddivardin@yahoo.com.br

Submissão do artigo: 19 de dezembro de 2019. Notificação de aceitação: 11 de fevereiro de 2020.

Résumé : Les documentaires de compilation, constructions narratives utilisant des images et des fragments sonores d'autres contextes énonciatifs, ont connu une période de grande production pendant la Première et la Seconde Guerre mondiale comme moyen de garantir le soutien populaire aux efforts de guerre des pays impliqués dans les conflits (Leyda, 1964). Dans *Yellow Caesar* (Alberto Cavalcanti, 1941), un documentaire britannique composé de matériel de propagande de guerre, nous avons analysé comment les images d'archives ont été réarticulées de sorte que, avec les plans mis en scène et la bande sonore (narration, doublage, bande sonore) effets sonores et musicaux), des effets de satire ont été créés en relation avec le dictateur Benito Mussolini.

Mots-clés : compilation documentaire ; fichier ; guerre ; Alberto Cavalcanti ; *Yellow Caesar*.

Introdução

Yellow Caesar (1941), de Alberto Cavalcanti, é um documentário satírico, de aproximadamente 24 minutos, produzido na Inglaterra pelos Estúdios Ealing, durante a Segunda Guerra Mundial. Por meio da compilação de filmes¹ (imagens de arquivos britânicos, noticiários/cinejornais italianos), imagens fotográficas, ilustrações e trechos encenados, o filme apresenta a biografia do ditador Benito Mussolini, desde seu nascimento, em 1883, passando pela sua infância e juventude como líder sindicalista até a ascensão como ditador, encerrando em 1939, depois da segunda invasão à Líbia. De forma cômica e espirituosa, o filme faz uma crítica bastante contundente ao autoproclamado *Il Duce* e ao regime fascista. Lançado em 1941, no auge da Segunda Guerra Mundial, o documentário desconstrói a imagem de Mussolini, mostrando como sua vaidade, demagogia e covardia levaram milhares de pessoas à morte.

1. A terminologia “filme de compilação” é tributária do trabalho seminal de Leyda (1964), que reconhece nesse procedimento a apropriação e a rearticulação dos fragmentos visuais e sonoros em novos enunciados fílmicos, o que engendra enunciados distintos dos “originais” e, portanto, a possibilidade de ressignificação dos sentidos presentes nos materiais compilados. Sob essa visada, o autor atribui como expressões alternativas a “filmes de compilação” as de “filmes de montagem” ou “filmes de ideia”. Em perspectiva distinta, Wees (1993) procede à elaboração de um modelo triádico que articularia diferentes metodologias a determinadas tipologias fílmicas. Desse modo, a compilação estaria afim ao filme documentário; a colagem, ao filme de vanguarda; e a apropriação, aos videoclipes. O autor, portanto, restringe a noção de compilação aos filmes documentários, em uma visão que associa tal prática a uma estética de corte realista e a propósitos pedagógicos ou propagandistas (a argumentação de Wees perde de vista o caráter reflexivo próprio a toda empreitada de apropriação e reemprego audiovisuais, de forma a subestimar os trabalhos documentais em relação àqueles de fatura experimental, que o autor reúne sob o termo de “filmes de *found footage*”). Sjöberg (2001) apresenta uma crítica ao modelo de Wees, devido à excessiva vinculação da prática do reemprego aos gêneros fílmicos – e a uma conseqüente tendência à categorização dos procedimentos. Assim, retoma o termo “compilação” – mostrando-se partidário das reflexões de Leyda – como sistema conceitual (ou ainda como estratégia de composição) a respaldar o ato de se produzir filmes a partir de materiais alheios, em lugar de oferecer uma definição limitante sobre os critérios que constituiriam essa modalidade audiovisual.

A proposta deste artigo é analisar de que forma se operou a montagem a partir da estratégia de reemprego das imagens em conjunto com a faixa sonora, para tornar possível uma outra forma de se enxergar o ditador Benito Mussolini e o fascismo, ainda durante o período em que o regime vigorava.

É importante destacar que *Yellow Caesar* é um documentário produzido no contexto dos filmes de propaganda de guerra, mas que propõe um jogo satírico bastante eloquente, mobilizando imagens carregadas de um teor ufanista para subverter os sentidos então estabilizados – o filme chegou a ser comparado a *O grande ditador* (Charlie Chaplin, 1940), que ironiza Hitler e Mussolini.

Os filmes de compilação e as guerras

Em *Films beget films* (1964), Jay Leyda assinala que grande número de filmes de compilação realizados durante a Primeira Guerra Mundial, e nos anos imediatamente seguintes, tinham como objetivo principal a propaganda e não a preservação histórica para o futuro. Posteriormente, durante as décadas de 1930 e 1940, os filmes de compilação foram novamente utilizados como ferramentas de propaganda. Os países envolvidos na Segunda Guerra Mundial (Rússia, Alemanha, Itália, Japão, Inglaterra, França e Estados Unidos) empregavam material de arquivo para a produção de filmes que seriam utilizados para combater a propaganda de outros países e mobilizar a população para a guerra (Sjöberg, 2001: 24).

Pode-se verificar o grande volume de material filmado durante a Segunda Guerra Mundial pela extensa quantidade de filmes contendo imagens de arquivo de comícios nazistas, de Hitler, dos campos de concentração, de Pearl Harbor, entre outros (Sjöberg, 2001: 25). No caso da Inglaterra, o Estado demorou para se posicionar em relação ao conflito e, da mesma forma, não houve inicialmente um empenho para a produção de propaganda cinematográfica pacifista. Esse trabalho foi realizado por alguns estúdios independentes (Canuto, 2018). Os Estúdios Ealing, por exemplo, produziram, entre 1939 e 1946, 30 documentários de curta-metragem de propaganda (BFI, 2019).

Em 1934, Alberto Cavalcanti deixa a França, onde participara da vanguarda francesa,² e vai para Londres para trabalhar com John Grierson, na *General Post Office Film Unit* (GPO). O documentarismo britânico, baseado na produção de “propaganda do estado industrializado” (Canuto, 2018: 67), transforma-se com a chegada de Cavalcanti e suas experimentações estéticas –

2. O período que engloba praticamente toda a década de 1920 era referido por Henri Langlois como o “impressionismo francês” e reúne cineastas como Marcel L’Herbier, Louis Delluc, Abel Gance, Germaine Dulac, René Clair e Jean Epstein. Cavalcanti desempenhou trabalhos como cenógrafo e como realizador (dentre eles, o célebre *Rien que les Heures* [1926]) (Adriano, 1997).

“uma interpretação criativa da realidade”,³ com poesia e um novo olhar sobre o proletariado. Em 1940, Cavalcanti assume como diretor e produtor executivo dos Estúdios Ealing. Na nova unidade, o diretor realizaria filmes de propaganda de guerra e de instrução, além de obras de ficção (algumas sobre a própria guerra), incorporando elaborações estéticas bastante pessoais. É o caso, por exemplo, do filme ficcional *Went the day well* (1942), que retrata o ataque de paraquedistas alemães disfarçados de ingleses a uma pequena cidade britânica. Quando a população descobre que se trata dos inimigos, revela toda a sua violência para combatê-los.

Em *Yellow Caesar* (1941), Cavalcanti se aproxima da montagem eisensteiniana, em vista da associação de fragmentos orientada pelo efeito de desvio que subverte as associações signílicas corriqueiras e o próprio teor de realismo originalmente proposto pelas imagens em reemprego. O impacto causado pelos cortes, aliado às encenações (marcadas por interpretações hiperbólicas e dissonantes), dá compleição aos efeitos cômicos e, conseqüentemente, à crítica ao totalitarismo fascista.

A aparência fragmentária do filme, que chegou a ser criticada na época de seu lançamento,⁴ é uma característica proeminente nos filmes de compilação. Conforme destaca Sjöberg (2001: 33), a fragmentação está presente em outros tipos de filme, mas, no caso da compilação, isso é mais perceptível porque se trata da reunião de diversos tipos de materiais audiovisuais. Segundo o autor, a busca pela totalidade seria uma ideia fracassada em qualquer tipo de filme. Sjöberg também destaca que, no audiovisual, a relação entre a imagem e o som está totalmente imbricada, de forma que a análise só será coerente se levarmos em conta essa relação. Em *Yellow Caesar*, a articulação dos fragmentos imagéticos com a banda sonora (a narração, a trilha, os efeitos sonoros e a dublagem) é fundamental para a construção do filme, garantindo a sua unidade e criando efeitos de sentido expressivos.

A cartela inicial traz a informação de que o filme fora produzido dois anos antes de seu lançamento, em 1939, com a função de realizar uma reconstituição ou uma avaliação da vida e da ascensão ao poder do ditador Benito Mussolini, mas que, naquele momento, o filme seria revivido como um obituário, o que pode ser compreendido, metaforicamente, como um registro de seus fracassos políticos e da decadência de sua própria imagem, já que a morte factual do ditador, fuzilado por partisanos antifascistas, só ocorreria em abril de 1945.

Em 1940, Mussolini declarou apoio a Hitler, acreditando que a vitória do Eixo sobre os Aliados seria rápida. No entanto, as forças armadas sofreram

3. Alusão à célebre definição griersoniana sobre o gênero documentário.

4. Ver a esse respeito: Duguid, 2003a.

sucessivas derrotas, e o ditador começou a perder o apoio popular. Quando *Yellow Caesar* foi lançado, em 1941, a imagem de *Il Duce* estava bastante desgastada. Um jornal da época faz essa observação, dizendo que, se o filme tivesse sido lançado um ano antes, momento em a população ainda não havia se dado conta da fraude que era o ditador, teria sido mais interessante, porém dificilmente passaria pela censura.⁵

É pertinente pensar na recepção do filme em relação aos diferentes contextos enunciativos: a forma como os ingleses o receberam em 1941 é certamente diferente de como os italianos o fizeram. Hoje, diante do atual cenário político, podemos compreender o filme de maneira diferente do que há uma ou duas décadas, quando a ideia de um retorno ao fascismo parecia impossível. Sarlo (2007) aponta essa questão no estudo de Paul Ricoeur sobre as diferenças entre história e discurso:

[Em seu estudo, Ricoeur se pergunta] em que presente se narra, em que presente se rememora e qual é o passado que se recupera. O presente da enunciação é o ‘tempo de base do discurso’, porque é o presente momento de se começar a narrar e esse momento fica inscrito na narração. Isso implica o narrador em sua história e a inscreve numa retórica de persuasão (o discurso pertence ao modo persuasivo, diz Ricoeur). (Sarlo, 2007: 49).

Ancoramos nossa argumentação no trabalho de Jay Leyda (1964), que destaca que uma característica fundamental do filme de compilação é sua capacidade de nos fazer enxergar o novo e, para que isso aconteça, o reconhecimento do contexto enunciativo de que provêm as imagens é imprescindível. Ou seja, é justamente a partir do reconhecimento desse posicionamento “original” que é possível criar outras possibilidades estético-narrativas e, conseqüentemente, outros sentidos:

Como na ironia, em que aquilo que é dito não é sua literalidade, o efeito total depende do reconhecimento de que aquilo que está sendo significado não é o que o fragmento apresentado originalmente expressou, mas, justamente, a transformação desse sentido inicial. (Nichols, 2014: 150, tradução nossa).

Esse mesmo recurso, mobilizado com o intuito de ironizar, é empregado por Cavalcanti ao retirar as imagens de Benito Mussolini de um contexto enunciativo muito indicativo e deslocá-las para criar, em conjunto com a faixa sonora, um novo sentido. O exercício de compilação audiovisual, dessa maneira, mostra-se estritamente dependente das práticas sociais que conferem valor a determinadas crenças e representações em dado momento histórico: se a resignificação de excertos visuais ou sonoros é factível, isso ocorre justamente

5. Ver a esse respeito: Documentary News Letter (1941).

porque as dinâmicas sócio-culturais que engendram as formas de visibilidade de uma época suscitam essas rearticulações.

Na Itália, a grande produção de cinejornais e documentários esteve totalmente relacionada à criação, em 1924, da L'Unione Cinematografica Educativa (LUCE). Desenvolvida com o apoio de Mussolini, que compreendia o potencial propagandístico e educativo do cinema, a LUCE realizava registros de todos os eventos relacionados ao ditador e seus negócios⁶ (eventos públicos, comemorações diversas, inauguração de obras, atividades esportivas), com o objetivo de estabelecer uma identificação entre o ditador e a população, assegurando, por meio do culto à personalidade, a autoridade do líder (Brunetta, 2003). Esse mesmo material, que originalmente visava exaltar a imagem do ditador, foi usado por Cavalcanti em *Yellow Caesar* para ridicularizá-lo.

Não é difícil perceber como foram produzidos os registros fílmicos para criar o culto à personalidade: as imagens mostram Mussolini discursando com bastante eloquência, sua postura é sempre ereta, altiva (com o queixo levemente erguido); exibe força e virilidade ao executar trabalhos manuais (no campo e na cidade) e em atividades esportivas; denota distinção pela maneira de se vestir (aparece em alguns momentos com chapéu aristocrático e mesmo seus uniformes são bastante alinhados); está em muitas imagens com cavalos, animal que remete a força, poder e virilidade. Mesmo que não se conheçam todos os detalhes sobre a personalidade do ditador (vaidoso, com grande poder de oratória, violento), trata-se de uma figura que está inscrita no imaginário popular e, por isso, é possível identificar o jogo desestabilizador que se opera no filme de Cavalcanti.

Existe pouco material sobre o filme disponível na internet – e mesmo o acesso à cópia para a realização deste artigo não foi tarefa fácil.⁷ A seguir, realizamos uma análise mais detalhada do documentário para que, mesmo sem assisti-lo, seja possível, de alguma forma, compreender suas estratégias de composição.

6. O Estado alemão também se apropriou do cinema para a propaganda da ideologia nazista. Josef Goebbels, ministro da Cultura Popular e Propaganda, acreditava no poder do cinema como instrumento de comunicação e criou um departamento para seu desenvolvimento. Vários filmes documentários e de conteúdo jornalístico foram produzidos no período, incluindo o clássico *O Triunfo da Vontade* (Leni Riefenstahl, 1934). No Brasil, o cinema foi utilizado para propagar a ideologia nacionalista do governo de Getúlio Vargas com o INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo). O INCE foi criado em 1937, no âmbito do regime autoritário do Estado Novo.

7. O arquivo do filme foi gentilmente enviado por Cláudio Valentinetti, pesquisador e co-autor de: Pellizzari, L. & Valentinetti, C. (1995).

Do intuito propagandístico às imagens em desvio: gênese de um imperador covarde

A sátira está presente desde o início do documentário, quando, em voz *over*, o narrador enuncia: “Esta é a história de um homem que ascendeu até se tornar um ditador e esta é a nação que afundou sob ele”,⁸ e o crédito inicial apresenta Benito Mussolini como o *Yellow Caesar*, ou o imperador traidor.⁹ As imagens de fundo são compostas pelo símbolo do fascismo¹⁰ e por uma caricatura do ditador.

O primeiro plano é encenado – um tocador de realejo entra em cena com o mapa da Itália ao fundo. O tocador gira a manivela, e seu movimento circular, suficientemente destacado por meio de um plano de detalhe, ganha continuidade com a cena seguinte, em que Mussolini (imagem de arquivo) aparece discursando e fazendo gestos circulares com as mãos. O paralelismo entre as expressões gestuais circunscreve tanto os signos de manipulação (literalmente, “manejar substância” ou “influenciar”¹¹) quanto de aleatoriedade: analogamente ao tocador de realejo, que gira a manivela a esmo para anunciar a sorte do consulente, Mussolini tem nas mãos – aparentemente ao sabor do acaso – o destino da Itália. A partir daí, a história da vida do ditador será apresentada em ordem cronológica, com início em 1883, ano de seu nascimento.

A biografia começa por referir, via imagens fotográficas, como em um álbum de família, a origem de Benito Mussolini, seus pais e a casa onde nasceu. A narrativa segue intercalando imagens de arquivo com planos encenados. Na infância, Mussolini, apesar da vida pacata na pequena vila italiana em que morava, dá sinais de agressividade – ele ameaça colegas de escola com uma faca. Em plano encenado, o “pequeno Beni”, como é chamado pelo narrador, aparece de costas, de castigo na escola, com chapéu de burro. O narrador comenta satirizando: “Mussolini começou cedo”.

Em 1902, vai para a Suíça em busca de trabalho. Sem emprego, vivendo como um vagabundo, é preso três vezes (o plano de Mussolini na prisão é

8. Na narração original do filme: “This is the history of a man who rouse to become a dictator and this is the nation that sank under him”.

9. Em muitos países, a cor amarela é utilizada como referência à traição, para estigmatizar os traidores da classe operária (Eisenstein, 2002, p. 85). No filme, Mussolini “representa” o imperador traidor.

10. O “fascis” fazia parte da iconografia fascista e simbolizava a união. O símbolo é constituído por um feixe de varas de madeira amarrados juntamente com um machado. O machado duplo era usado na Grécia antiga, porém, não encontramos essa forma nas representações fascistas.

11. Verbete “manipulação”, em <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=MdVw8> (consulta em 16/12/2019).

encenado por Jack Warrock)¹² e não assume o serviço militar. Seu trabalho será como violento agitador sindical. Em 1911, a Itália estava em guerra com a Líbia. As sequências que ilustram a narração são formadas prioritariamente por imagens de arquivo, mas também é possível que alguns planos tenham sido filmados para a ocasião. Mussolini trabalha no escritório de um jornal e vai preso novamente ao se declarar contrário à guerra (planos encenados).

O país entra na Primeira Guerra Mundial em 1915 e, dessa vez, Mussolini vai para o combate, mas é ferido por uma explosão de bomba dos próprios italianos. Ele volta para o jornal e muda seu posicionamento político (de socialista para fascista). Como chefe do partido, organiza a marcha miliciana dos “camisas negras” para Roma, mas ele mesmo vai de trem. Em plano encenado, Mussolini aparece de costas comendo macarronada no vagão. O narrador pergunta: “Cadê Musso?! Almoçando...”. Tanto na cena do escritório do jornal como na cena do trem em direção a Roma, o ator que representa Mussolini está de costas. A marca de um “X” é inserida para indicar de quem se trata, conforme alude o narrador na primeira cena.

Em 1922, Mussolini torna-se ditador. Seu primeiro ataque foi à ilha de Corfu, na Grécia, onde só havia um monastério, crianças e trabalhadores sem nenhum tipo de arma. Uma sequência de imagens de arquivo o exibe trabalhando no campo (sem camisa, em meio aos trabalhadores) e na cidade (devidamente fardado, junto aos trabalhadores em grandes obras de demolição de edifícios). O narrador comenta que há mais de um fotógrafo para fazer as imagens do ditador – e procede a uma espécie de interação comentada dessas imagens, dando pequenos conselhos: “Cuidado com o chapéu”, “Tome cuidado! Você pode pegar uma insolação!”, e proferindo ainda palavras de ânimo para que o personagem continue o trabalho: “Vá lá, garoto...”.

Tal figurativização ambígua do povo, exposta por meio do comentário reflexivo da instância narrativa, reverbera um ponto fulcral dos regimes totalitários, que encaram os estratos populares conforme o paradoxo da sujeição e, concomitantemente, da promessa de redenção. Assim, aos planos alternados de mulheres e homens extenuados pelo trabalho braçal, sobrepõe-se a narração: “O povo italiano ainda tinha de trabalhar. Ele deveria pagar pela própria glória. Deveria pagar com seu suor”. É nesta dimensão que se afigura, como signo, a coletividade: o povo como massa indistinta, em seu caráter exemplar. Não há margem para as representações individualizadas dos sujeitos, sob o risco do decréscimo do culto à autoridade do ditador:

12. Aparentemente foi o único trabalho como ator de Jack Warrock – só encontramos referência em relação a sua atuação em *Yellow Caesar*.

Só o povo efetivamente reunido é povo e só o povo efetivamente reunido pode fazer aquilo que é especificamente próprio da atividade desse povo: pode aclamar, isto é, pode exprimir com um simples grito sua aprovação ou repulsa, gritar viva ou abaixo, saudar com júbilo um chefe ou projeto, dar um viva ao rei ou a qualquer outro, rejeitar a aclamação com o silêncio ou com o murmúrio (...). Basta o povo se reunir efetivamente, não importa o objetivo (desde que não apareça como um grupo de interesses organizados), mais ou menos como ocorre nas manifestações de rua, nas festas públicas, nos teatros, no hipódromo, no estádio, para que esse povo aclamante esteja presente e seja, ao menos em potencial, uma grandeza política. (Schmitt, *apud* Agamben, 2011: 277).

O filme, é certo, serve-se das imagens de um povo aclamador, submisso ao Duce, mas instila nessas construções, de forma a desestabilizá-las, o aspecto repulsivo inerente a um exercício de poder lastreado na figura egótica de Mussolini. Em uma metáfora semelhante à realizada por Eisenstein no filme *Outubro* (1927), na sequência em que Kerensky é comparado ao pavão de metal, indicando a vaidade do primeiro-ministro, Cavalcanti aproxima o ditador italiano a um sapo (*bullfrog*):¹³ surge a imagem desse animal e, em seguida, em efeito de *fade*, a imagem de perfil do ditador. Nesse caso, a analogia serve para ridicularizar sua aparência rechonchuda¹⁴ e personalidade agressiva.

Na sequência posterior, Mussolini aparece caminhando. A cena é repetida, em *forwards* e *backwards*, e a velocidade é ralentizada. Uma trilha musical de valsa e a interjeição do narrador completam a interferência no plano, fazendo parecer que o ditador dança de forma delicada ou afeminada (Leyda, 1964: 54). Adicionalmente, o movimento de avanço e recuo, obtido com a referida manipulação da imagem, viabiliza o efeito de indecidibilidade que se atrela ao personagem, reforçado pela composição sonora: a trilha de valsa é subitamente interrompida, dando lugar ao início da canção *La donna è mobile*, ária da ópera italiana *Rigoletto* (Giuseppe Verdi, 1851), amplamente reconhecida no repertório operístico ocidental. Os primeiros versos da ária carregam um tom altamente destitutivo em relação à mulher, que a narrativa fílmica relaciona à própria figura de Mussolini (“A mulher é volúvel/Como pluma ao vento/Muda de palavra/E de opinião”).¹⁵

A dúvida quanto à masculinidade do ditador (pontual a essa sequência) endossa como efeito colateral uma expressão de misoginia (por sua vez, já presente na ópera de Verdi) altamente passível de crítica no debate público contemporâneo, mas certamente referendada nos anos 1940 – na perspectiva

13. O *bullfrog* é uma espécie de sapo agressivo.

14. Mussolini também era extremamente vaidoso – característica comum aos ditadores.

15. No original: “La donna è mobile/Qual piuma al vento/Muta d’accento/E di pensiero”.

da composição fílmica, ela rentabiliza o sentido disforizante de que o documentário impregna a figura de Mussolini.¹⁶

A sequência seguinte, composta por vários fragmentos de arquivo, mostra o lado “carismático” do líder popular, que cumprimenta vários cidadãos, e seu lado esportivo, viril e vaidoso (o ditador se exibindo sem camisa). Justaposto a essa sequência, está o plano de Mussolini discursando em um pódio¹⁷ – a dublagem do discurso em inglês carrega um forte sotaque italiano. A edição da banda sonora, uma trilha musical alegre (que lembra o estilo circense), é sincronizada com os gestos e a fala do ditador, como se ele regesse, sem muita precisão, a execução da música. A dublagem faz parecer que o ditador está com um embaraço na garganta, pigarreando – mais uma vez, engendra-se a analogia em relação à imagem do “sapo agressivo”, com seu costumeiro movimento dos brônquios. A articulação desses elementos atinge um efeito cômico e ridicularizador.

“Orgulhem-se de seus filhos”: a ressignificação de um ideal nacionalista

As imagens de arquivo conferem uma dimensão ilustrativa e referencial à narração que vai enumerando as ações do ditador: supressão da liberdade de expressão, fechamento dos sindicatos, transformação da polícia em instrumento de combate da própria população e a formação de um “sindicato de ditadores” – o narrador se refere ao encontro de Mussolini com seu “primeiro recruta” – Hitler. Em seguida, vemos o encontro com Ransay Macdonald, primeiro ministro britânico.

Em forma de depoimento (com plano encenado), uma senhora britânica elegantemente trajada toma chá e fala sobre as proezas do “querido italiano”, como o fato de ele ter implantado a pontualidade no sistema de trens da Itália. Essa senhora é representada por Douglas Byng, cantor e compositor inglês cômico, famoso por suas interpretações de personagens femininas. O plano seguinte mostra a opinião de outra pessoa sobre o ditador: o pintor Feliks Topolski¹⁸ desenha a caricatura de Mussolini – gorducho, com o queixo erguido em postura majestosa e vaidoso, com uma indumentária pomposa.

16. Outras inferências quanto à construção de sentido são possíveis por meio da análise desse excerto, que toma *Rigoletto* apenas incidentalmente, mas com efeitos de grande expressividade. É interessante depreender que um dos personagens principais da ópera, o Duque de Mântua, é pérfido e cruel e termina por desonrar, sem que tivesse consciência disso, a filha de Rigoletto, o fiel bobo da corte (aqui identificado à representação da plebe). O termo em latim de que deriva a palavra “duque” (*dux*) também responde pela filiação etimológica de “duce”, qualificativo que se tornaria indissociável do nome de Benito Mussolini.

17. A câmera em contra-plongê é utilizada para criar um efeito de superioridade.

18. Feliks Topolski, artista nascido na Polônia e radicado na Inglaterra, reconhecido por seus desenhos e pinturas expressionistas. Entre seus trabalhos estão os retratos de Winston Churchill e George Bernard Shaw, bem como os eventos da coroação da rainha Elizabeth II (Artnet, 2019).

O filme segue exibindo, por meio de imagens de arquivo, os investimentos italianos na guerra: aviões, artilharia pesada, navios de combate. Mussolini decide atacar a Abissínia: as imagens do conflito mostram a devastação, pessoas feridas e mortas. Em seguida, as imagens revelam os ataques na Espanha:¹⁹ a população correndo pelas ruas, explosões, bombas sendo lançadas, prédios destruídos – uma criança morta aparece em primeiro plano. O tom da narração é alterado, passando de jocoso a firme, sério. Imediatamente justapostas a esse plano, são inseridas imagens de arquivo de Hitler e Mussolini em alguma circunstância comemorativa: os dois apertam-se as mãos de modo efusivo – a associação que imediatamente se constrói pelo artifício da montagem é a de que os ditadores se rejubilavam pela “eficácia” da maquinaria de guerra, cujo saldo evidente era o assassinato de milhares de civis.

A crítica à política beligerante de Mussolini é mais uma vez demarcada com a repetição de um sintagma que operacionaliza o sentido de paralelismo: ainda que as campanhas sejam aparentemente distintas, as ações do ditador são análogas em todas essas ocasiões e acabam por deixar patentes o disparate de sua liderança, que espalha a miséria e a morte nos países atacados e entre os próprios italianos.

Essa construção em conjunto é deslanchada, no filme, com a cena de uma locutora da Rádio Roma, em plano encenado (com efeito bastante caricatural), que apresenta o noticiário sobre os combates na Abissínia, elevando a imagem do Duce. Dentro das instalações da rádio, a cada vez que se ouve uma referência a Mussolini, corresponde a conhecida saudação (por parte de toda a equipe) com o braço direito levado à frente do corpo.²⁰ A locutora termina, então, dizendo: “Mães da Itália, tenham orgulho de seus filhos”. Haverá mais duas inserções do plano da rádio, com a repetição da mesma frase para sinalizar cada novo ato de agressão – numa circunstância, Mussolini ataca a Albânia; noutra, decide participar, ao lado de Hitler, da Segunda Guerra Mundial, com a invasão à Polônia. Os dois eventos, que ocorrem no ano de 1939, são construídos para amplificar a ideia da covardia própria aos atos de Mussolini, mas, como veremos, devido a razões opostas.

A Albânia é mostrada como um país periférico, eminentemente agrário – a ostensividade do exército italiano destoa da vulnerabilidade da região atacada,

19. A Espanha vivia uma Guerra Civil e Mussolini decide colaborar com o general Franco enviando a força aérea para atacar as cidades espanholas de Madrid, Valência e Barcelona.

20. Comum na codificação dos gestos em regimes totalitários, tal manifestação teria como origem a manifestação “Ave, Cesar”, empregada pelos gladiadores para saudar o imperador na Roma antiga. No âmbito do nazismo, encontra ressonâncias em “Heil, Hitler”. Curiosamente, no Brasil o gesto foi incorporado como cumprimento oficial entre os membros da Ação Integralista Brasileira, que o acompanhavam da palavra “anuê” (de origem tupi, o termo significaria “Tu és meu irmão”).

em franca disparidade de condições – e a narração chega a pontuar a própria inexistência de um exército albanês. Já em relação à Polônia, trata-se de uma “guerra de verdade” e, de início, Mussolini não se atreve a integrar o combate, pois, de acordo com a narração, sabia que o exército francês era o melhor do mundo, pois assistia ao longe ao treinamento das equipes nos Alpes. A pusilanimidade do Duce, nesse caso, revela-se com a constatação de que “o *Yellow Caesar* só declarou guerra quando sentiu que a paz espreitava na esquina”, ou seja, quando acreditou que a vitória alemã era certa. O conflito, no entanto, continuou e Mussolini decidiu atacar a Grécia e a Líbia – vencendo apenas devido à intervenção alemã.

Pontuando o final da narração sobre os dois conflitos, conforme aludimos, reitera-se a sequência da locutora, que conchama as mães italianas a se orgulharem de seus filhos. No entanto, quando da conclusão da narração sobre a invasão polonesa, há a inserção de um plano de um burocrata da Rádio Roma aos prantos – ora os valentes filhos da pátria são conotados como bebês chorões. A imagem inicial do filme, em que Mussolini discursa, é então retomada, bem como a frase inicial: “Esta é a história de um homem que ascendeu até se tornar um ditador e esta é a nação que afundou sob ele”. Imagens dos prisioneiros italianos no Norte da África são apresentadas, enquanto um depoimento de Churchill é inserido, em voz *over*, falando sobre as ações escabrosas do ditador que levaram o povo italiano ao sofrimento. Como em um epitáfio, a voz do narrador sentencia: “Mussolini entrará para a história como o *Yellow Caesar*”.

Considerações finais

Alberto Cavalcanti produziu um filme bastante criativo, em que o jogo entre as imagens de arquivo, os planos encenados e a faixa sonora (a narração, a trilha musical cômica, a dublagem e os efeitos sonoros) produzem um gesto satírico inovador, principalmente por se tratar de uma obra cujas imagens principais têm origem no domínio da propaganda de guerra.

O texto, escrito e narrado em voz *over* por Michael Foot,²¹ contém uma crítica sarcástica ao ditador, debochando dele e denunciando seus crimes. As imagens de arquivo e os planos encenados não são utilizados apenas como recurso de preenchimento para o discurso enunciado, em uma empreitada meramente ilustrativa, mas compõem a tessitura desse mesmo discurso, tendo em vista a proposta desestabilizadora por parte da instância de enunciação. Adrian

21. No filme aparece creditado como Michael Frank, que, supostamente, seria um pseudônimo compartilhado para os jornalistas Michael Foot e Frank Owen (DUGUID, c2003-14b). Michael Foot fez parte do Parlamento inglês como líder do Partido Trabalhista.

Brunel, diretor reconhecido pelas comédias burlescas, é creditado como responsável pelas cenas adicionais e pelos diálogos. Talvez por esse motivo os planos encenados sejam igualmente estilizados e cômicos.

Cavalcanti também propõe intervenções nas imagens compiladas a partir de arquivos, como na cena em que Mussolini parece dançar uma valsa, e em algumas sequências de pronunciamentos – aqueles proferidos pelo ditador são factuais, mas enunciados por atores, com uma prosódia italiana bastante acentuada.

Cada imagem, cada detalhe, cada corte ou efeito sonoro mostram o desprezo absoluto do diretor (que contribui para o desprezo dos espectadores) em relação ao demagogo desonesto. De fato, o jeito extravagante e teatral de Mussolini o transforma em uma caricatura, e fez Cavalcanti perceber que poderia utilizar a própria imagem do ditador para ironizá-lo. Em sua irônica manipulação, Cavalcanti não deixou uma pedra de montagem sem mover. [...] Todo o filme mostra como um trabalho urgente pode ser feito de maneira esplêndida. *Yellow Caesar* é uma compilação profética. (Leyda, 1964: 54-55, tradução nossa).

O filme se constrói com imagens de arquivo, referenciais, mas não há o compromisso estrito com um realismo de base factual – é isso que o difere dos demais filmes de propaganda de guerra produzidos na época, como a série documental *Why we fight*, dirigida por Frank Capra (em sua maioria), entre 1942 e 1945. Sendo assim, ainda que o diretor tenha utilizado imagens oficiais para representar fatos históricos ou outras situações que não tenham relação com seu contexto de produção original, isso não compromete em nada o filme; ao contrário, o caráter inovador da obra provém justamente da exposição irretorquível do caráter violento e opressor do fascismo, tendo como matéria-prima a própria imageria diligentemente construída pelo regime.

Em *Yellow Caesar*, o narrador opina, ridiculariza e propõe um novo olhar sobre Mussolini – ele desmascara o pomposo ditador ao mostrar sua covardia. Cavalcanti utilizou algumas imagens fortes dos conflitos, especialmente a de uma criança morta, em primeiro plano. No entanto, a potência inerente ao contexto da guerra civil espanhola nesse excerto se perfaz com a inserção da narração, sobretudo em vista de duas frases que são repetidas no filme: “Os aviões italianos irão escurecer o céu” e “Não há som mais bonito do que o das metralhadoras”.

Cavalcanti produziu outros filmes de compilação, como *Filme e Realidade* (1939-1942), *Um homem e o Cinema* (1976) e até mesmo *Rien que les heures* (1926), o que demonstra seu amplo conhecimento sobre as possibilidades geradas pela apropriação, reemprego, desvio e ressignificação das imagens.

Sem que esse aspecto seja tomado sob o signo da diminuição quanto ao indiscutível talento do cineasta, é evidente que sua experiência britânica, amalgamada nos estúdios GPO e Ealing, facultaram-lhe as condições necessárias para que, como em tantas outras ocasiões em sua carreira, transcendesse os limites de um gênero específico²² (nesse caso, o da propaganda de guerra – ou, mais acuradamente, o da contrapropaganda) para oferecer ao universo do cinema uma obra marcada pela contundência reflexiva de um artista que percorreu diversos domínios e geografias, mas que não se deixou cooptar por nenhum deles.

É assustador observar que a ascensão ao poder de um líder político autoritário, agressivo e covarde e a instalação do fascismo, como representado em *Yellow Caesar*, podem ser tão atuais. A sátira elaborada por Cavalcanti desconstrói a imagem do ditador expondo os absurdos e o ridículo do regime fascista. Porém, se desde o pós-guerra o retorno deste ideário fundamentado em preconceitos e ódios, movido pela frustração de um povo que perdeu a confiança nos políticos e desesperados por um salvador, parecia improvável, hoje parece quase inevitável.

Em menos de 75 anos fomos capazes de esquecer, ou levados a esquecer, que este caminho desumanizante só nos levaria, novamente, ao horror. Além do contínuo massacre aos pobres, muitos países do mundo, com destaque para o Brasil pós 2013, estão em guerra contra o conhecimento, a cultura e tudo mais que possibilite ao povo construir um pensamento crítico.

Não há como assistir a *Yellow Caesar* sem o relacionar com o cenário político que vivenciamos atualmente no Brasil – a eleição de um militar reformado, fascinado por armas, representante de convicções altamente conservadoras e, que, tendo sido eleito como epítome da anticorrupção, sedimentou a crença de afastar de vez a “ameaça comunista” no país. O próprio *slogan* da campanha e do governo, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, pode ser considerado uma referência ao *slogan* nazista “*Deutschland über alles*” (Alemanha acima de tudo). O discurso do ex-secretário especial da Cultura, Roberto Alvim,²³ emulando Goebbels,²⁴ tanto nos aspectos formais quanto no conteúdo, foi apenas mais uma prova disso.

Se a conjuntura do nazismo causava espanto a Walter Benjamin, em 1940, como descrito na tese VIII de *Sobre o conceito de história*, chegamos à con-

22. Ver, a esse respeito: Cairns (2005) e Jackson (2010).

23. Discurso exibido em 16/01/2020 para divulgar o “Prêmio Nacional das Artes”, espécie de patrocínio para determinadas produções culturais. Em um dos trechos do discurso, Alvim declara: “A arte brasileira da próxima década será heroica e será nacional, será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional, e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada às aspirações urgentes do nosso povo – ou então não será nada.”

24. Joseph Goebbels foi ministro da propaganda na Alemanha nazista.

clusão de que talvez tenhamos avançado muito pouco – e que os estados de exceção sempre estiveram à espreita:

A hipótese de ele [o fascismo] se afirmar reside em grande parte no fato de seus opositores o verem como uma norma histórica, em nome do progresso. O espanto por as coisas a que assistimos “ainda” poderem ser assim no século vinte não é um espanto filosófico. Ele não está no início de um processo de conhecimento, a não ser o de que a ideia de história de onde provém não é sustentável. (Benjamin, 2016: 13).

Na eterna luta entre civilização e barbárie, memória e esquecimento, as investidas autoritárias, disfarçadas de democracia, colhem seus frutos enquanto o povo iludido é relegado à própria miséria.

Referências bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *O reino e a glória: uma genealogia teológica da economia e do governo*. Homo sacer II, 2. São Paulo: Boitempo.
- Adriano, C. (1997, fevereiro 2). Na proa da história do cinema. *Folha de S. Paulo, Caderno Mais*. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/2/02/mais!/13.html
- Artnet, F. (s.d.). Disponível em: www.artnet.com/artists/feliks-topolski/
- Benjamin, W. (2016). Sobre o conceito de história In *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Brunetta, G. (2003). *Enciclopédia de Cinema*. Instituto Nazionale L.U.C.E. Disponível em: [www.treccani.it/enciclopedia/istituto-nazionale-l-u-c-e_\(Enciclopedia-del-Cinema\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/istituto-nazionale-l-u-c-e_(Enciclopedia-del-Cinema)/)
- Canuto, R. (2018). *Alberto Cavalcanti: homem cinema*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Cairns, D. (2005). Cruzando a fronteira (os filmes ingleses de Alberto Cavalcanti). *Contracampo Revista de Cinema*, (71). Disponível em www.contracampo.com.br/71/cruzandoafrenteira.htm
- Documentary News Letter. (1941) New Documentary Films. London, (4), abril: 67. Disponível em: <https://archive.org/details/documen02film/page/66>
- Duguid, M. (2003a). *Yellow Caesar* (1941) BFI Screenonline. Disponível em: www.screenonline.org.uk/film/id/1423861/index.html
- Duguid, M. (2003b). *Ealing at War*. BFI Screenonline Disponível em: www.screenonline.org.uk/film/id/445448/index.html

- Ealing Studios: Propaganda Shorts. BFI (s.d.). Disponível em: www.bfi.org.uk/archive-collections/introduction-bfi-collections/bfi-mediatheques/ealing-studios-propaganda-shorts
- Eisenstein, S. (2002). *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Jackson, K. (2010, julho 3). Our debt to Alberto Cavalcanti. *The Guardian*. Disponível em: www.theguardian.com/culture/2010/jul/03/alberto-cavalcanti-film-director-ealing
- Leyda, J. (1964). *Films Beget films*. London: Allen&Unwin LTD.
- Nichols, B. (2014). Remaking History: Jay Leyda and the Compilation Film. *Film History: An International Journal, Indiana University*, 26: 146-156.
- Pellizzari, L. & Valentineti, C. (1995). *Alberto Cavalcanti*. Edizione du Festival Internazionale del Film di Locarno. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi.
- Sarlo, B. (2007). *Tempo passado: cultura e memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG.
- Sjöberg, P. (2001). *The word in pieces: a study of compilation film*. Stockholm: Aura Förlag.
- Wess, W. (1993). *Recycled images: The art and the politics of found footage films*. New York: Anthology Film Archives.
- Wood, L. (2003). Cavalcanti, Alberto (1897-1982). BFI Screenonline. Disponível em: www.screenonline.org.uk/people/id/446878/index.html

Filmografia

- Yellow Caesar* (1941), de Alberto Cavalcanti. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1iW4xm-RkDPbXX8Txqst_BhcvJciK9u64

Cinema do oprimido – o disfarce, a encenação e a cena

Carlos Antonio dos Santos Segundo*

Resumo: O lugar da cena ocupado pelo personagem por vezes causa pavor, especialmente àqueles que estão ainda dando seus primeiros passos na realização de documentários. Como um processo de auto-defesa, busca-se o maior controle possível da cena, evitando assim o risco. É preciso entender e experimentar a potência do corpo e da subjetividade desses personagens, seus disfarces e encenações, para que se ampliem as possibilidades, os desvios e os percursos fílmicos.

Palavras-chave: documentário; teatro do oprimido; personagem; disfarce; encenação.

Resumen: El lugar de la escena ocupado por el personaje a veces causa terror, especialmente a aquellos que todavía están dando sus primeros pasos en la realización documentales. Como proceso de autodefensa, se busca el mayor control posible de la escena, evitando así el riesgo. Es necesario comprender y experimentar el poder del cuerpo y la subjetividad de estos personajes, sus disfraces y puestas en escena, para expandir las posibilidades, los desvíos y los recorridos fílmicos.

Palabras clave: documental; teatro del oprimido; personaje; disfraz; puesta en escena.

Abstract: The place of the scene occupied by the character sometimes causes dread, especially to those who are still taking their first steps in documentary filmmaking. As a process of self-defense, the most possible control of the scene is sought to avoid the risk. It is necessary to understand and experience the power of the body and the subjectivity of these characters, their disguises and enactments, in order to expand the possibilities, deviations and filmic paths.

Keywords: documentary; theater of the oppressed; character; disguise; staging.

Résumé : La place de la scène occupée par le personnage fait parfois peur, surtout à ceux qui font encore leurs premiers pas dans la réalisation de documentaires. En tant que processus d'auto-défense, le plus grand contrôle possible de la scène est recherché, évitant ainsi le risque. Il est nécessaire de comprendre et d'expérimenter la puissance du corps et la subjectivité de ces personnages, leurs déguisements et mise-en-scène, afin d'élargir les possibilités, les déviations et les parcours filmiques.

Mots-clés : documentaire ; théâtre des opprimés ; caractère ; déguisement ; mise-en-scène.

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Departamento de Comunicação. 59078-970, Natal, Brasil. E-mail: dir.carlossegundo@gmail.com

Submissão do artigo: 15 de janeiro de 2020. Notificação de aceitação: 15 de fevereiro de 2020.

Cinema do oprimido e os “espect-atores”

Todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos “espect-atores”. (...) Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! (Boal, 2012: 13).

O diretor e pesquisador teatral Augusto Boal possui um trabalho consolidado dentro de um campo mundialmente conhecido como *teatro do oprimido*. De forma geral, o *teatro do oprimido* é um método teatral com forte apelo político desenvolvido pelo autor, que estimula o reposicionamento do papel social do ser se apoiando na troca real entre ator e espectador a partir da encenação de situações reais. Para o diretor, romper é transformador. Assim, a partir do jogo teatral, procura-se instigar o espectador, tirando-o do lugar de passividade [segundo ele causado pela opressão] e trazendo-o para a cena, para o lugar de agente [em um movimento de resistência ao opressor]. Esse movimento que Boal tenta provocar no teatro, em certa medida, dialoga e pode também ser pensado dentro do processo de elaboração do documentário. Não de uma forma clara e similar, afinal, sabemos que diferente do cinema, o teatro tem sua força na presença, no aqui e agora. O documentário, por sua vez, vivencia o aqui-outrora. Contudo, o documentário no seu tempo e espaço, de forma simbólica e real é o domínio cinematográfico que mais provoca esse deslocamento – talvez como um possível *cinema do oprimido*.

Para esta análise, em meio ao amplo pensamento que envolve o *teatro do oprimido*, interessa-nos, especificamente, o termo “espect-atores” que o autor apresenta. Esse duplo lugar que se refere a estar na cena e fora dela dialoga muito com o nosso trabalho e nos auxilia a pensar esse movimento do sujeito em direção à cena [ao personagem]. De sua ausência à sua presença em frente a câmera, àquela duplicidade de localização que, nesse caso, tanto o teatro quanto o cinema documental podem evocar.

O personagem do documentário quando em cena é sempre e antes de tudo um sujeito fora da cena. De fato, a relação sujeito/personagem, entre estar ou não em cena, é abissal. Dentre todos os sujeitos que estão no mundo e os que chegam a ser capturados pela imagem há uma multidão considerável. Somente o fato de ser um “espect-ator” não garante ao sujeito seu lugar de prestígio em frente a câmera. Ao mesmo tempo, esse “espect-ator”, mesmo ausente da cena, não deixa de fantasiar um mundo, de se refazer constantemente enquanto indivíduo, de se transvestir minimamente no cotidiano.

Como reforça Boal, todos atuam, agem e interpretam. Em diferentes níveis e situações, estamos sempre aptos a nos transformarmos em outro; o outro que, ainda assim, diz muito sobre nós. Estar ou não em cena pode ser apenas uma questão de escolha [sensibilidade] do diretor, ou astúcia do sujeito. O disfarce

diário e a encenação em frente a câmera, às vezes, são faces de uma mesma performance dentro do documentário. O sujeito do mundo enquanto “espectador” se mostra constantemente pronto para a cena, bastando por vezes apenas ligar a câmera. É sobre o disfarce e a encenação do sujeito que sigo nessa investigação.

O disfarce

Fazendo-me outro, faço-me de novo, e o fazer conta mais que a forma, verdadeira ou mentirosa, daquilo que me tenho feito durante a vida. (Fábio Herrmann, 1999).

No carnaval de Recife em 2001, a imagem de Marcelo Nascimento da Rocha ficou conhecida nacionalmente quando, ao vivo, durante a cobertura do evento, Amaury Jr. – jornalista popularmente conhecido por entrevistar e se relacionar com a alta sociedade econômica do Brasil – também o entrevistou. Na ocasião, Marcelo havia assumido a falsa identidade de Henrique Constantino, um dos filhos do proprietário da *Gol Linhas Aéreas*. Ele, assumindo aquele personagem, por ali desfilava em meio às celebridades que passaram a lhe cercar sem desconfiar da farsa que ali estava posta. Marcelo, também conhecido como Denis, Henrique e outras mais de quinze identidades que aquele sujeito assumiu, transitou durante anos por uma série de atividades distintas: piloto de pequenos aviões utilizados para transportar drogas para fora do país produtor do programa *Domingão do Faustão*, líder da facção criminosa PCC entre outros. Podemos dizer que a vida de Marcelo foi, quase sempre, envolta pela farsa e pelo disfarce. Em uma simples comparação, se ele fosse um ator profissional seria como se a vida e o palco tivessem se fundido em um só lugar, sem limite ou separação. Marcelo tem aquilo que muitos atores buscam: a real crença na imaginação, na fabulação que constrói, continuamente, esse outro que absorve e vive como real. Marcelo teve sua história publicada em livro, inspirou filmes e se transformou em uma lenda, apontado como um dos maiores falsários da história do Brasil.



Marcelo Rocha e Amaury Jr.



Vips - imagem do filme



Vips - imagem do filme

Buscando uma reflexão mais direta sobre a questão do disfarce, abro um diálogo com a obra *A psique e eu*, de Fábio Herrmann. Segundo o autor, aquele mundo imaginário, ficcional, de fabulação que Marcelo construiu – qual em maior ou menor grau encantou as pessoas – seria encontrado em todo indivíduo, imerso ou não, na sociedade. “O disfarce é uma atitude eminentemente social que regula ou desregula a relação com o outro e que depende de uma convenção socialmente compartilhada, para poder tornar-se efetiva” (Herrmann, 1999: 146). O disfarce como uma forma de interação, uma alternativa no jogo diário do contato com o outro está presente no cotidiano. Disfarçar não deixa de ser um ato de criação que responde a um processo natural de encantamento e proteção social. “Disfarçar-se é uma das grandes paixões humanas. Não há ninguém que não tenha experimentado suas delícias, muitas vezes, desde a infância. Quase toda brincadeira infantil envolve alguma proposta de mudança de identidade” (Herrmann, 1999: 145).

Quase sempre inocente, o jogo de mudança do ser e de transformação em outro, em tantos outros, constantemente cruza nosso caminho. Essa força que vem de fora nos obriga a uma modificação constante e essa modificação passa a fazer parte da nossa construção subjetiva e social. “O que invento é” nos dirá Manoel de Barros. E esse jogo de recriação é o que nos alimenta e nos edifica. “Nossa vida cotidiana é toda ela recheada de jogos, disfarces de graus e tipos diferentes (...) acrescentando-lhe por vezes graça e surpresa, outras vezes com efeito nefasto, ou pelo menos embaraçosos” (Herrmann, 1999: 145). Disfarçamos como uma forma de sobrevivência e há quem chegue até a aceitar o fato de ser reconhecido por outrem, assim se deu com Elmyr de Hory, personagem em *F for fake* (1975) de Orson Welles.

Em seu documentário, traduzido para o português como *Verdades e mentiras*, Welles nos introduz a história de Elmyr, um artista detentor de uma habilidade fenomenal na arte da pintura que, diante da impossibilidade de vender seus próprios quadros e completamente sem dinheiro, descobre em seu talento a faceta de sobreviver reproduzindo e criando pinturas de artistas renomados, como *Amedeo Modigliani* (1884-1920). Se Marcelo disfarça-se pela performance, por sua vez, Elmyr o faz a partir do traço, à sombra das pinturas de outros que, na verdade, são suas. Mas ao contrário de Marcelo, Elmyr não se propõe de maneira alguma transvestir-se como esse ou aquele artista. Se Elmyr existe é justamente por esconder sua identidade. O personagem desaparece enquanto tal para que o sujeito surja como o artista. É justamente de sua inexistência física que surge sua existência “artística”. Há, portanto, no personagem Elmyr uma questão de sobrevivência que se sobrepõe.

O personagem falsário pintor em *F for fake* é muito bem explorado por Welles que utiliza-se dele para jogar com o público a todo tempo, em uma construção fílmica que, como o próprio título sugere, é permeada de incertezas sobre as asserções apresentadas. *F for fake* é um documentário que propõe um jogo entre verdades e mentiras e que acaba por se perder – ou se achar – em meio à *potência do falso* de seus personagens que o filme revela. Nele misturam-se a história de Elmyr, as declarações de seu biógrafo Clifford Irving e a história pessoal de Welles. Um enredo que coloca os três como grandes charlatões em suas determinadas funções. Diante dos acontecimentos, pouco interessará discorrer sobre o que é ou não mentira, mas de entender o nível de verdade que essas mentiras constroem.



E esse é o grande segredo do disfarce: a invenção de uma verdade momentânea, a criação em ato de um mundo porvir. Organizado a partir de uma argumentação e um roteiro cuidadosamente estruturado e de uma montagem precisa que conduz o espectador pelo labiríntico caminho que se abre, *F for fake* não deixa de falar, dentre outras coisas, do poder do disfarce. Também, apresenta-o em seus vários níveis, do personagem ao próprio filme, deixando transparecer certa onipresença nas várias estruturas que se espalham em diferentes camadas e estratos sociais. Tal conluio acaba por gerar uma rede que, paradoxalmente, se alimenta daquilo que poderia sugerir sua destruição: alimenta-se dos disfarces que são diariamente tecidos.

A primeira coisa que nos maravilha na arte do disfarce é, com toda certeza, a economia extraordinária de meios sobre os quais se suporta. Basta um mínimo, uma sugestão apenas de identidade, um sinal quase imperceptível no rosto ou no corpo e a convenção teatral da sociedade, se a aproximação é lícita, incubem-se de imediato ao resto da tarefa: o indivíduo alberga-se na identidade suposta sem nenhum esforço visível. (Herrmann, 1999: 146)

O outro construído carrega consigo outra história entrelaçada que, quando aceita pelo núcleo a que ele pertence, passa também a ser parte desse novo ser. Ele se mistura à narrativa que se constrói, ele se transforma no personagem de um enredo que ele mesmo cria, de uma história que se apresenta, tamanha

a habilidade do sujeito, em uma totalidade coerente. Mas todo disfarce cria, a propósito de uma identidade, uma sentença negativa, revelando o outro que posso afirmar também não ser eu, como um curto-circuito identitário e representativo e, uma forma de segurança.

Nesse novo contexto, o jargão popular que glorifica o *teatro da vida*, passa a fazer todo o sentido. Ao morrer o personagem, um dentre os vários, ainda nos resta o ator. No fundo também negamos nossa miséria ao disfarçarmos e encarregamos o personagem que a transporte pelo drama de uma vida. A máscara do jogo teatral ganha novas funcionalidades nesse jogo da vida. Ao final desse novo filme cotidiano, tenha ele o intervalo que for, nos jogamos em outra performance e partimos em busca de outra cena. As várias máscaras que construímos em meio a uma sociedade que se vê cada vez mais desconfiada da verdade – desconfiada das construções seculares da moral e da ética – nos confundem e nos colocam a pensar sobre várias questões, que não deixam de serem elas questões históricas. Quem de fato “estou”? Que parte do mundo eu compreendo? Para Henri Bergson – autor de *Matéria e memória* (1999) – nós não somos, mas estamos em constante construção, em constante atualização.

Todo esse processo de disfarçar-se como forma de ocultamento não é uma qualidade exclusiva da sociedade contemporânea – nela talvez isso tenha se evidenciado mais. Encontraremos também jogos semelhantes de adivinhação e desvelamento nos mitos, nos folclores, nas histórias infantis, que surgem como forma de celebrar a “necessidade de proteção mágica do núcleo mais valorizado da personagem humana: o eu”. O eu, mesmo desconhecido, segundo Herrmann, é o grande tesouro. “O eu garante o valor de tudo o mais: de que serve a promessa de reencarnação de certas religiões, se a vida futura prometida não conserva a memória da presente?” (Herrmann, 1999: 159).

No entanto, o disfarce se mostra como algo a mais na construção humana do que simplesmente proteção. O disfarce provoca um retorno à própria identidade. Ao nos colocarmos como outros não deixamos, por isso, de carregar, engendrado a esse outro, muito do que realmente somos. E é nesse ponto que toda discussão centrada ao redor do disfarce começa a nos interessar. Pois acreditamos que é nesse lugar do disfarce que a fabulação começa a se engendrar e fazer sentido dentro do discurso documental. Não se trata de dizer aqui que o disfarce e a fabulação se assemelham, mas que se cruzam, se combinam e se alimentam. Ainda com Herrmann:

Repetindo o processo original de constituição do eu, o ato de disfarçar-se está mais próximo do verdadeiro eu do sujeito que a identidade comum, quotidiana. O disfarce, embora assinale um eu divergente daquele que creio ter, não apenas revela muito mais de mim para mim, como principalmente revela o essencial: que meu eu é uma criação de mentira, é uma máscara inventada, cuja

invenção seja quem sabe a obra principal da minha vida, pelo menos aquela que eu dedico maior esforço, com certeza. (Herrmann, 1999: 162).

O disfarce em meio à vida ordinária de forma direta alimenta, dialoga e potencializa uma fabulação na cena. Pois o sujeito/personagem, ao se camuflar sob a máscara social, não deixa de revelar todo um campo subjetivo que aparentemente se escondia e que, no fim, o recriava. Podemos afirmar ainda, apoiados no autor, que “o ato de criar uma identidade, por mais falsificadora que seja, está mais próximo da representação plena do eu, que o uso constante do amplo disfarce que é a identidade convencional” (Herrmann, 1999: 162). E, talvez aqui, fique mais compreensível a máxima de Godard, tão repetida por vários teóricos, na qual o cineasta afirma que todo documentário tende à ficção e toda ficção tende ao documentário.

Ao fabular, ao criar em ato e inventar um mundo que aparentemente se distancia do real, o sujeito ou o personagem não faz outra coisa que nos aproximar e reafirmar ainda mais o que de intenso e de verdadeiro ele carrega em si. Dentro da história do cinema documentário é perceptível que a compreensão desse paradoxo, absorvida pouco a pouco pelo(a) documentarista, o(a) levou a abandonar a busca pela verdade sugerida pelo mundo em troca de uma verdade fílmica, proporcionada por esse outro em cena.

Em *F for fake*, por exemplo, ao fazer asserções sobre o falsário Elmyr, Welles expõe – ao mesmo tempo em que demole – toda uma lógica tida como verdadeira do personagem intocável da arte, o especialista, aquele que compra e vende as falsificações. Quem é o verdadeiro falsário em questão? Todos o são, nos apontará Nietzsche. “Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos – e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos?” (Nietzsche, 1998: 07). Não somos senhores da nossa casa, nos reforçará Sigmund Freud. Ainda em *F for fake* tudo rui, toda lógica da verdade que circunda aquele universo se desmancha diante dos encadeamentos propostos, diante da verdade fílmica.

Utilizamos como exemplo o filme de Welles, mas poderíamos apontar leituras diferentes em outras obras: *Branco sai Preto fica* (2014), de Adirley Queiróz; *Isso não é um filme* (2011), de Jafar Panahi; *Terra deu terra come* (2010), de Rodrigo Siqueira; *A onda trás o vento leva* (2012), de Gabriel Mascaro entre outros. Em grande parte, tudo o que ressaltamos aqui vem sendo discutido e rediscutido pela arte e absorvido pelo cinema de várias maneiras. A apropriação de toda essa virtualização que o mundo apresenta, de toda potência do falso que o personagem pôde – e pode – acrescentar à cena, pouco a pouco refletiu na relação estabelecida entre o diretor e o personagem. Se todo

sujeito se disfarça, em maior ou menor grau, às vezes chegando até a se disfarçar de si, muito de sua construção será aproveitada no cinema documental. O jogo das máscaras sociais, a vida como uma grande e complexa encenação inundou a cena e transformou a relação da câmera com o mundo e, consequentemente, dos espectadores com os filmes.

A encenação

Não se faz encenação no papel ou na cabeça, mas sim na realidade, e que esta realidade faz o cineasta lidar com elementos sobre os quais o controle é, quando muito, incerto. (Aumont, 2008^a: 169).

O ato de encenar acompanha a sociedade desde a sua mais remota aparição, seja em meio às celebrações ou presente nos rituais de agradecimento aos deuses, a encenação atravessa toda a existência humana. O surgimento do teatro incorporou essa atividade à cena e acrescentou a ela uma narrativa. Com isso, passamos a contar uma história, a vivenciar um acontecimento preestabelecido que se desenvolve em uma linha discursiva, em sua grande maioria, com início, meio e fim. No cinema tal procedimento foi absorvido e readaptado. Das primeiras gags ao cinema *mainstream* de ficção – que ao longo do tempo se consolidou socialmente como o grande domínio do cinema – a encenação esteve sempre encrustada, sendo um dos seus principais alicerces. Mas, ao contrário do que se pode imaginar, no campo do cinema documental o ato de encenar também esteve presente e fez parte de sua estrutura desde a fundação. Para além disso, o documentário “nasceu” em meio à encenação.

Nanook of the north (1922), de Robert Flaherty – repetidamente usado como exemplo por vários autores em diversas obras sobre o estudo do documentário por ser considerado o primeiro filme a ganhar tal denominação –, é um filme que carrega em seu corpo a marca de ter como personagem principal um ator. Nanook é um esquimó que no filme foi interpretado [ou substituído] por um ator, outro esquimó que tomou o seu lugar. Ou seja, historicamente, o primeiro filme que recebe a denominação de “documentário” tem como personagem central alguém que encena, nos moldes de atores profissionais da época. Nesse caso, a diferença fundamental que deu a *Nanook* o *status* de documentário encontra-se no modo como foi desenvolvido a encenação no filme. O ator, diferentemente do processo corrente, já fazia parte *do* e estava imerso *no* universo que se pretendia dar relevo, inserido em meio àquela sociedade que o filme iria abordar. Portanto, o tom da encenação vai de encontro ao ritmo e à característica de um determinado povo e o personagem necessariamente tem de entrar em um processo de simbiose com aquela nova identidade.



Ao mesmo tempo, se restringirmos mais o campo de abrangência e definirmos a encenação no cinema, por exemplo, como uma simples situação cênica distanciada momentaneamente da necessidade de um ator profissional, poderemos encontrar alguns vestígios de um tipo de encenação em obras como a dos Irmãos Lumière. As repetições das cenas à porta da fábrica que se modificam a cada nova sequência nos serviriam muito bem de parâmetro. Entre a primeira sequência filmada, onde assistimos a saída dos trabalhadores, e a sequência seguinte é gritante a transformação cênica dos sujeitos. Eles, que anteriormente trajavam roupas comuns de trabalhadores, na sequência seguinte se vestem de forma muito mais requintada, como se estivessem a caminho de uma festa ou acabado de sair de um evento. Uma transformação muito mais estética do que performática, mas que não deixa de refletir na postura daqueles homens e mulheres que, minimamente, começavam a reconhecer a câmera e, por conseguinte, um lugar na cena.

Desde o nascimento do ato cinematográfico ocorre um duplo processo de individualização e, se assim posso dizer, de subjetivação do sujeito filmado, de modo que aquele que é filmado se torna personagem de um filme e, através dessa parte dele mesmo que posa e se posiciona, ele se presta e se oferece ao olhar do outro. (Comolli, 2008: 81).

Se os operários encenam em seu próprio cotidiano para o registro da câmera de Lumière, se o esquimó-ator encena camuflando-se como um outro esquimó para a construção de um olhar particular de Flaherty sobre um determinado sujeito, por sua vez, em *Os mestres loucos* (1955), de Jean Rouch, [realizado a partir do ritual dos Haouka] a câmera captará uma encenação que não fora feita, a priori, para ela.

Os Haouka, anualmente, reapresentam um rito que, mesmo parecendo bárbaro aos olhos ocidentais, tem como foco discutir a reação daqueles cidadãos ao exploratório modelo de civilização que é imposto pelo europeu. O rito está diretamente ligado à contestação da presença do branco, de suas crenças, seus preconceitos raciais que acentuam, dentre outras coisas, a divisão de classes. Um processo que vem, discretamente e objetivamente, sob o jugo do controle

político e da violência militar. Esse rito, no entanto, não se enquadra dentro de uma tradição antiga e milenar, de um costume cultural que tenha sido passado de geração para geração.

As encenações aqui são construídas a partir de uma realidade que se instaura na modernidade, “não se originam na tradição cultural africana, mas nascem do contato da África subdesenvolvida e miserável com as potências capitalistas coloniais que a exploram” (Almeida, 2009). A encenação dos Haouka surge como forma de resistência à invasão cultural e econômica dos países desenvolvidos e exploradores. Eis a encenação na sua essência, a fabulação na sua maior potência, falando do que aparentemente se esconde, recriando e rediscutindo a realidade, comprovando essa ligação direta entre o homem e a criação como forma de transformação e reflexão da sociedade e não apenas como um ato de fantasia sem precedente. A encenação dos Haouka vem noutra direção, como uma resposta direta à violência social.

De forma geral, vivemos em uma sociedade da encenação. Encena-se dentro do estúdio, encena-se fora dos estúdios, encena-se sozinho, encena-se em meio às outras pessoas, encena-se para essas e outras pessoas. Encena-se sem a câmera, com a câmera, atrás da câmera e, principalmente, de frente para a câmera. Pois, de encenação em encenação, de disfarce em disfarce, diante as imagens que compõem o mundo, nos moldamos e edificamos um passado que constantemente se acumula, reencontra e se reconstrói com o presente. Assim nos ensina Bergson:

Que somos nós, com efeito, que é nosso caráter, senão a condensação da história que vivemos desde nosso nascimento, antes mesmo de nosso nascimento, já que trazemos conosco disposições pré-natais? Sem dúvida, pensamos apenas com uma pequena parte de nosso passado; mas é com nosso passado inteiro, inclusive nossa curvatura de alma original, que desejamos, queremos, agimos. Nosso passado, portanto, manifesta-se-nos integralmente por seu impulso e na forma de tendência, ainda que apenas uma sua diminuta parte se torne representação. (Bergson, 2005: 06).

A encenação cotidiana ou mediada pela câmera não faz outra coisa que contribuir com a ação constante de atualização da vida, dentro de um processo de reconstrução permanente, de um devir-cena, em meio a esse turbilhão que por vezes se torna insuportável. A cena como um processo de manutenção da vida. “Nossa personalidade, que se edifica a cada instante a partir da experiência acumulada, muda incessantemente. Ao mudar, impede que um estado, ainda que idêntico a si mesmo na superfície se repita algum dia em profundidade” (Bergson, 2005: 06). E, de forma inevitável, desse acúmulo de passado e de toda essa constante mudança engendrada na subjetividade do sujeito – mais do que nunca moldado pelo poder da imagem – exponencialmente se amplia

no desejo alucinógeno de estar em cena e de encenar-se. Uma mistura perigosa de fetiche e um sentimento de eternidade.

Atento a toda essa situação, o documentarista pode jogar com o sujeito e todo esse desejo humano em seus filmes. Ao olhar para o mundo histórico, o cineasta não descarta a virtualidade que se apresenta, ao contrário, utiliza-se de tal potencialidade provocando fissuras da narrativa, tornando-a cada vez mais não-verídica. Por efeito, fissa-se também a crença do espectador. Na tela, mais do que o real, é a poesia da vida que transborda e se mostra ainda mais bela, como defendida por Tarkoviski; “no que me diz respeito, só admito um cinema que esteja o mais próximo possível da vida – ainda que, em certos momentos, sejamos incapazes de ver o quanto a vida é realmente bela” (Tarkoviski, 1998, p. 20). Ao se aproximar da vida, o cinema se coloca em diálogo com o que ela tem de mais fascinante: seus disfarces, encenações, fabulações, erros, ruídos e incertezas. Essa é a vida real e possível, atualizada e virtualizada que veremos transbordar na tela.

A cena

Se o mundo tornou-se cena, tudo o que ameaça essa cena tornando-a menos controlável – efeitos de real, acidentes, acontecimentos aleatórios, epifanias documentárias... – vem dar novo impulso a nossa crença em uma representação que não se limita e não se esgota em si mesma. No centro das *mise-en-scène* realistas, a utopia de um real que não se deixa colocar em cena. (Comolli 2008: 222).

O lugar da cena é o lugar do risco. Posto isso, fica claro que esse não é um ato isolado, ele está diretamente ligado ao campo da incerteza, do inesperado e da indeterminação. Pois da cena é que tudo pode emergir. Assim, o ato de encenar torna-se o momento de maior pavor para o(a) diretor(a). O medo diante do incontrolável, dos acidentes e acasos, leva vários diretores(as) a buscar diferentes estratégias, tentando ao máximo minimizar seu impacto. São realizadores(as) que muitas vezes tremem diante da vida e buscam pela verdade de um mundo que acreditam estar pronto e acabado. Não são diretores(as) que fazem filmes, pelo contrário, tentam transcrever em imagem e som pensamentos e ações predeterminadas.

Por sua vez, nomes como Agnès Varda, Glauber Rocha e Abbas Kiarostami, têm por interesse justamente o que não está predefinido, esperando constantemente por esse real que invade a cena, como nos diz Comolli. Para esses(as) diretores(as), estar exposto ao risco diante da presença do outro é o que move seu trabalho. Em obras como *Close-up* (1990), *Gosto de Cereja* (1997), *Dez* (2002) dentre outras obras de Kiarostami, podemos perceber essa relação

sensível com a cena e esse pulsar fabulativo que entrelaça ao desejo de estar na imagem que persegue o sujeito no mundo e que rompe o tempo todo com o que parecia estar pronto e definido. Youssef Ishaghpour diz que aos olhos de Kiarostami “parece que todo mundo só tem um desejo: ser fotografado, ver-se num filme, aparecer na tela. A tal ponto que seria necessário transformar a fórmula de Descartes num novo *tenho uma imagem, logo existo*” (Ishaghpour, 2004:101).

Apoiado nessa crença é que Kiarostami possivelmente tenha construído todo seu percurso cinematográfico. Filmes que giram em torno das potências cênicas que a própria vida pode apresentar e/ou recriar. Pelo menos é isso que se escancara em *Close-up*, uma de suas obras que, a nosso ver, concentra toda a genialidade do diretor no que tange, principalmente, o cuidado com a relação estabelecida entre ele e seu personagem. Ao mesmo tempo, essa é uma obra que promove uma ilustração simples e direta – mas nem por isso menos complexa – sobre o que discurremos até agora.

O filme de Kiarostami nos apresenta Hossaim Sabzian, um homem pobre e humilde que foi preso e será julgado por enganar uma família ao tentar se passar pelo renomado diretor iraniano Mohsen Makhmalbaf. Sabzian, personagem que assume a identidade de Makhmalbaf, se diz um homem apaixonado pelo cinema, em especial pelas obras do diretor, e tem um desejo particular, qual é revelado durante o filme, de um dia também se tornar diretor de cinema [algo que o mesmo admite ser praticamente impossível de acontecer, devido a sua situação social e econômica].

Todo o acontecido que antecede o filme se inicia por acaso. Um dia qualquer, enquanto transitava de ônibus pela cidade, Sabzian foi confundido por uma mulher que acreditou por um momento ter sentado ao lado do diretor Makhmalbaf. Naquele momento Sabzian percebeu a possibilidade de, em parte, realizar seu sonho, e decidiu assumir a identidade daquele diretor. A partir de então se inicia todo processo fantasioso de encenação. Sabzian passa a frequentar periodicamente a casa daquela família preparando ensaios que seriam futuramente filmados. Um jogo de confiança que não duraria muito tempo. Sabzian acaba se perdendo dentro da fantasia, a farsa é descoberta e o falso diretor preso.



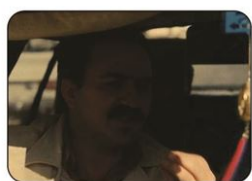
Se levarmos em conta todo disfarce proposto, o nível de encenação estabelecido e o tempo de envolvimento da família com Sabzian, essa história poderia ser considerada até pouco criativa, quando comparada, por exemplo, à de Elmyr – o falsificador de quadros de grandes pintores – ou com a de Marcelo – o falsário herdeiro da companhia aérea Gol. Mas Kiarostami, ao reconstruir toda situação a partir de diferentes elaborações e fabulações, faz com que esse pequeno disfarce e essa encenação “menor” se transforme em uma narrativa poética de uma riqueza representacional única, em um filme que atravessa e transborda a própria vida. Por ela podemos ver todo devaneio e desejo de imagem que Sabzian carregava inundar a tela. Kiarostami se apropria da história do personagem, reconstrói todo acontecimento e, simultaneamente, realiza o desejo daquele sujeito, fazendo-o personagem de seu próprio filme.

Ter a própria imagem talvez permita escapar ao fluxo ininterrupto, ao magma anônimo do qual fazemos parte, ser escolhido, distinguido, diferente da massa dos sem-nome dessa terra. Assim como cada coisa, ao que se diz, espera que o poeta a nomeie para que, enfim, exista realmente, é possível que espere, ele também, a sua própria imagem. (Ishaghpour, 2004: 101).

Sabzian é a atualização desse desejo que Ishaghpour grifa. Ele sonha com a cena, esteja ele no centro dela ou não. Em uma passagem do filme, o personagem diz que não tinha intenção de roubar ou mesmo prejudicar aquela família, ele apenas se utilizou da possibilidade que lhe surgiu de, ao menos uma vez, ter o reconhecimento que um grande diretor normalmente tem: a possibilidade de sair do anonimato. Sabzian se torna o arquétipo de uma sociedade que constantemente vê a possibilidade – às vezes ilusória, mas quase sempre real – que o cinema e a TV têm de retirar o sujeito do anonimato e dar-lhe um lugar no mundo. O diretor de *Close-up* tem total noção de tal poder e, a partir dele, aliado à potência lúdica do personagem, constrói essa obra ímpar do cinema. *Close-up* é um filme sobre disfarce e encenação; é um documentário sobre o desejo de estar em cena.

Kiarostami entrevista Sabzian, filma seu julgamento, interfere fazendo-lhe questionamentos e, por fim, reencena toda trama – grande parte em formato tradicionalmente ficcional – com todos os principais personagens que com-

põem a história, todos desempenhando seus respectivos papéis. Um processo que mistura o desejo de estar na imagem que se disfarçava e se escondia por trás da cena perpassando todos os envolvidos. Mais do que um desejo pessoal de Sabzian, há estampado no filme um desejo coletivo de imagem, de serem filmados, de serem todos percebidos; do repórter que escreveu a notícia de que Kiarostami teve acesso, ao filho desempregado da família que desejava ver Sabzian preso.



O cinema e a TV [se expandindo cada vez mais nas plataformas da internet], em sua plenitude contemporânea, constantemente tiram proveito da máxima de George Berkeley, sobre a necessidade de sermos percebidos. Nas redes sociais, os *selfies*, *videologs* e tantos outros vídeos pessoais que se espalham pelas plataformas vêm diariamente confirmar tal pensamento. “Nos dias atuais, entende-se principalmente como sensação aquilo que, magneticamente, atrai a percepção: o espetacular, o chamativo” (Türcke, 2010: 39). Um sentimento que também será percebido nas produções documentais, como nos aponta Consuelo Lins:

Desde o início dos anos 1990, é possível identificar sinais de uma questão que se tornou essencial para o documentário a partir do final da década: sua relação obrigatória, incontornável com a mídia, sobre tudo com as imagens produzidas nos programas de televisão, particularmente, aquelas do telejornalismo. (Lins & Mesquita, 2008: 163).

De forma geral, com uma mudança de postura do sujeito em relação às imagens – e de forma muito particular à sua própria – a lógica sobre o real também muda, e o documentarista passa a ter que se preocupar ou se preparar melhor propondo outras formas de inserção e diálogo com o mundo. Dos primeiros contatos com a fotografia no século XIX, seguido da invenção da imagem-movimento no século XX, atravessado pela televisão no pós-Segunda Guerra, a introdução do vídeo e da forma direta de transmissões “ao vivo” da informação e, mais recentemente, vivenciando a presença de uma tecnologia avançada com seus celulares e câmeras portáteis que possibilitam não só a produção de imagens como sua difusão quase instantânea, tudo isso serviu

para moldar um sujeito/personagem que, do ponto de vista do documentário, não pode mais ser subestimado – se é que um dia pôde.

É na consciência imagética de si por parte do sujeito enquanto personagem que se pode encontrar o maior problema atual para o diretor que se aventura nesse domínio. Por muitas vezes o realizador se defronta com personagens que pretendem fazer “o papel que se imagina que a câmera/diretor deseja e espera, isto é, exagerar na história, dar um ritmo adequado a fala para ganhar visibilidade e não ser cortado na edição, etc.” (França, 2010: 86). O sujeito contemporâneo sabe, no âmbito geral, entre outras coisas, do poder da montagem. Ele, até certa medida, entende do corte. Portanto, de acordo com Consuelo Lins, filmar hoje é “entrar em um turbilhão de imagens, imiscuir-se no fluxo midiático de representações, confrontar-se com essa espécie de “meio ambiente” contemporâneo” (Lins & Mesquita, 2008: 164). Um novo jogo e uma nova *mise-en-scène* surgem na relação entre diretor, câmera, sujeito e espaço.

O documentário contemporâneo, diferente do moderno, passou a ser construído sobre esse tripé onde a presença do sujeito/personagem que compreende muito bem o seu papel – e que a nosso ver, em menor grau, sempre compreendeu – começou a interferir diretamente na construção cênica do filme e no seu resultado final. A relação entre a “inscrição verdadeira” e a “cena cinematográfica” apontada por Comolli vai se tornando cada vez mais delicada.

Sabemos que o primeiro nível (o grau zero) do realismo cinematográfico não é senão a relação – real, sincrônica, cênica – do corpo filmado com a máquina filmadora: chamo de “inscrição verdadeira” e “cena cinematográfica” à especificidade do cinema em colocar junto, em um mesmo espaço-tempo (a cena) um ou vários corpos (atores ou não) e um dispositivo maquínico, câmera, som, luzes, técnicos. (Comolli, 2008: 219).

Outra situação que se torna corriqueira, não nos causando mais estranhamento, é o fato de nos defrontarmos com entrevistados que antes de dar seus depoimentos se preocupem com a roupa e até indiquem o melhor lugar para filmar e (ou) colocar a câmera. No set, com mais frequência, uma frase se repete: “Bom, mas você vai cortar na edição, né?”. Como nos diz Comolli, “fugir da tomada já é, antes de tudo, saber um pouco dela” (Comolli, 2008: 53).

Dessa forma, a filmagem [ou a cena] passa a ser um momento de afirmação de si em consonância com a situação por parte do personagem. Ele compõe um estilo para demarcar bem seu lugar na tomada. O sujeito que fala, fala para dois interlocutores, como nos aponta Xavier, “olha e reconhece o diretor (figura que sanciona um sentido de confiança possível), mas sabe da câmera e se exhibe, queira ou não”. O autor continua; “face à câmera, se vê ator em cena, cumprindo a regra clara da auto absorção dos que atuam e não devem re-

conhecer o outro olhar que não o de quem está literalmente presente no espaço (e também atua no jogo)” (Xavier, 2010: 74). A filmagem/cena, passa a ser um elemento catalisador da performance desse sujeito no mundo.

O que as pessoas dizem e falam, em um documentário, como aliás em qualquer circunstância vivida, não é simplesmente (...) a expressão espontânea de uma identidade prefixada, mas, em grande parte, o resultado da participação dialógica em uma situação trans-subjetiva específica, momentânea, casual e em constante mutação. Não há identidades a não ser como virtualidades que se atualizam de acordo com as questões-problemas (trans-subjetivas) imediatamente vividas. (Resende, 2013: 205).

A transsubjetividade apontada por Resende está, para nós, intrinsecamente ligada a essa troca constante entre o diretor e o personagem. Ali, no ato da cena, na troca gestual e sonora, algo de indiscernível acontece, e o terreno sólido e demarcado das posições inicialmente estipuladas vão lentamente se dissolvendo. A cena, aparentemente sitiada como um lugar do sujeito, sofre rupturas e na troca entre diretor e personagem emerge algo que já estava lá, mas parecia ainda adormecido. É nesse instante que o filme irrompe, mesmo que, em alguns casos, só se perceba tal fato no posterior processo de montagem. A cena é, portanto, o lugar do mágico, do inesperado e, por isso, do acontecimento. A cena agora passa a ganhar um relevo antes ocupado apenas pela montagem.

Não negociamos mais com personagens desprevenidos e, por isso, jogamos constantemente com o acaso e a insegurança que insiste, em sentido oposto, a *nos* “pegar” desprevenidos. “O homem sabe que é filmado, ele sabe confusamente o que filmar significa, o que ele não sabe muito bem é que nós, os filmadores, não sabemos nada sobre o que ele vai fazer” (Comolli, 2008: 54). Cabe ao documentarista uma única saída: apropriar, jogar e tirar proveito dessa nova realidade. Ou fabula-se *com* o sujeito/personagem ou apropria-se dele, mas em hipótese alguma se pronuncia indiferente a ele.

Nesse *cinema do oprimido*, a cena passa a ser um lugar de investimento maior e das paixões pessoais é que a força do real deve brotar novamente em forma de fabulação. Uma fabulação que recoloca a realidade e o mundo de volta à cena. Se cada sujeito exprime o mundo de certo ponto de vista, nos diz Deleuze, “cada sujeito exprime, pois, um mundo absolutamente diferente” (Deleuze, 2003: 40). O documentarista tem de colocar em tensão essas perspectivas e tirar delas todas as suas potencialidades, mesmo ciente de que muitas vezes o real nos assusta.

Para o cineasta que faz documentários, o medo do outro é motivo central. Temos medos daquele que filmamos, temos medos de filmá-los e, ao mesmo tempo, de não filmá-los. Temos medo, por exemplo, de incitá-los, de levá-los

a sair deles mesmos para se tornarem personagens do filme, porque empreendemos com eles alguma coisa na qual também estamos inscritos, como sujeitos, em uma transferência da qual fazemos parte e que só se resolve parcialmente no filme terminado; e simultaneamente temos medo de não fazê-lo ou consegui-lo, pois, neste caso, não haveria filme algum ou haveria um filme menos interessante. (Comolli, 2008: 68).

Eduardo Coutinho, enquanto ainda filmava, sabia desse medo e respeitava o sujeito que, com ele criava o discurso e a argumentação que surgia do filme. Sobre *Santo Forte* (1997), Lins, referindo-se ao trabalho do diretor, afirma que Coutinho “mantém uma escuta ativa e abstém-se de qualquer julgamento moral diante do que dizem seus personagens, que constroem seus autorretratos e são responsáveis pela elaboração de sentidos e interpretações sobre sua própria experiência” (Lins & Mesquita, 2008: 60). Coutinho sempre soube filmar com o personagem ao seu lado, nunca abaixo, mantendo sempre uma relação de proximidade momentânea preservada durante o encontro.

Em meio a esse mundo documental que se constrói continuamente, as peças ainda se mantêm dispostas sobre o tabuleiro, as regras é que passaram a serem outras. Saber jogá-las ou não é o que hoje – e sempre – diferencia os grandes cineastas dos medianos. Para os que começam a se aventurar nesse campo cinematográfico, é fundamental experimentar esse encontro, mergulhar de forma efetiva no universo de seus personagens, retirando deles o sua maior potência, aquilo que nem mesmo eles sabem que existe.

Referências bibliográficas

- Almeida, P. (2009). Os mestres e os loucos. Disponível em: www.contracampo.com.br/60/osmestresloucos.htm
- Aumont J. (2008). *Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes*. Campinas: Papirus
- Bergson, H. (1999). *Matéria e memória: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bergson, H. (2005). *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes.
- Boal, A. (2015). *Jogos para atores e não atores*. São Paulo: Cosac Naify.
- Comolli, J. (2008). *Ver e poder – A inocência perdida: cinema, televisão, ficção e documentário*. Belo Horizonte: UFMG.
- Deleuze, G. (2003). *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- França, A. (2010). Cinema documentário e efeitos de real na arte. In C. Migliorin (ed), *Ensaio no real: o documentário brasileiro hoje*. Rio de Janeiro: Azougue.

- Herrmann, F. (1999). *A psique e o eu*. São Paulo: Hypsyché.
- Ishaghpour, Y. (2004). O real, cara e coroa. In A. Machado (ed), *Abbas Kiarostami*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Lins, C & Mesquita, C. (2008). Aspectos do documentário brasileiro contemporâneo (1999-2007). In M. Batista & F. Mascarello (ed), *Cinema mundial contemporâneo*. Campinas: Papirus.
- Nietzsche, F. (1998). *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das letras. São Paulo.
- Resende, L. (2013). *Microfísica do documentário: Ensaio sobre criação e ontologia do documentário*. Rio de Janeiro: Azougue.
- Tarkovski, A.(1998). *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Turcke, C. (2010). *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Campinas: UNICAMP.
- Xavier, I. (2010). Indagações em torno de Eduardo Coutinho e seu diálogo com a tradição moderna. In C. Migliorin (ed.), *Ensaio no real: o documentário brasileiro hoje*. Rio de Janeiro: Azougue.

Filmografia

- A onda trás o vento leva* (2012), de Gabriel Mascaro.
- Branco sai Preto fica* (2014), de Adirley Queiróz.
- Close-up* (1990), de Abbas Kiarostami.
- Dez* (2002), de Abbas Kiarostami.
- F for fake* (1975), de Orson Welles.
- Gosto de Cereja* (1997), de Abbas Kiarostami.
- Isso não é um filme* (2011), de Jafar Panahi.
- Nanook of the north* (1922), de Robert Flaherty.
- Os mestres loucos* (1955), de Jean Rouch.
- Santo Forte* (1997), de Eduardo Coutinho.
- Terra deu terra come* (2010), de Rodrigo Siqueira.

DISSERTAÇÕES E TESES

Disertaciones y Tesis | Theses | Thèses

La voix du peuple chez Leon Hirszman : des films du CPC aux courts-métrages sur la musique

Juliana Araújo*

Tese de Doutorado.

Designação do Programa de Estudos: École Doctorale 267 : Arts & Médias 3 e Programa de Pós-Graduação em Multimeios

Instituição: Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 e Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

Resumo:

Cette recherche aborde un ensemble de films courts du cinéaste brésilien Leon Hirszman (1937- 1987). C'est l'un des membres du Cinema novo, mouvement né au milieu de l'effervescence culturelle et politique du début des années soixante au Brésil. Après avoir analysé ses deux premiers films *Pedreira de Sao Diogo* (1962) et *Maioria absoluta* (1964), nous sommes partis de cinq documentaires réalisés au moment où le pays était sous une dictature militaire, après un coup d'État fin 1964. Il s'agit de films tournés en cinéma direct sur les musiques populaires. Deux portent sur la samba : *Nelson Cavquinho* (1969) et *Partido Alto* (1976-1982). Les trois autres, les *Cantos de trabalho* (*Chants de travail*) dans le Nordeste : *Mutirão* (*Chants d'entraide*, 1974) ; *Cana de açúcar* (*Chants de la canne à sucre*, 1976) ; *Cacau* (*Chants du cacao*, 1976). Ils représentent la moitié de ce que le cinéaste a réussi à produire dans les dix ans les plus difficiles d'un régime répressif. Par ailleurs, ces films ont rendu possible pour le cinéaste la reprise de contact avec les classes populaires alors que le coup d'État avait interrompu ses expériences de « ciné-activisme », refermant le cycle initial de sa carrière cinématographique. Ils ont représenté l'espace de liberté du cinéaste en quête d'une expression artistique en phase avec les productions culturelles d'origine populaire. Dans un contexte où les services de patrimoine donnent de plus en plus de valeur à la diversité de ces cultures, ces films peu vus et peu étudiés jusqu'ici commencent à être redécouverts par des chercheurs, mais aussi par les commissaires de l'art contemporain.

* E-mail: jjuliana.araujo@gmail.com

Palavras-chave: Leon Hirszman; cinema novo; documentaire; Chants du travail; Samba; culture populaire; Brésil.

Ano: 2019

Orientador: Giusy Pisano & Marcius Freire

A experiência do filme-ensaio em *Sinfonia e Cacofonia e Cinemacidade*

Jefferson Bruno de Sousa Cabral *

Dissertação de Mestrado.

Designação do Programa de Estudos: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (PPGEM)

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Resumo:

Nossa sociedade contemporânea manifesta-se cada vez mais por meio de produtos audiovisuais de características difusas e polifônicas, capitadas e circuladas por uma quantidade inimaginável de câmeras e telas. Ao mesmo tempo atribuímos cotidianamente uma funcionalidade apropriativa a estas imagens e sons, especialmente quando distanciamos a sua origem do seu destino, ou seja, sempre que retiramos os tipos audiovisuais do seu contexto particular e os ressignificamos com um novo sentido (Bernardet, 1999a, 1999b, 2000, 2004). Este novo significado pode ser derivado de uma expressão ensaística do sujeito que, partindo de uma manifestação subjetiva imbricada na experiência pública, decide pensar e agir com as imagens e sons (Corrigan, 2015). No cinema, este movimento de apropriação audiovisual, em direção à ressignificação, encontra terreno próspero na produção dos filmes de arquivo e no campo do filme-ensaio (Teixeira, 2015). Este entendimento está presente na produção coletiva dos médias-metragens *São Paulo: Sinfonia e Cacofonia* (1994), de Jean-Claude Bernardet, e *São Paulo: Cinemacidade* (1994), de Aloysio Raulino, Marta Grostein e Regina Meyer, filmes de arquivo que utilizam pedaços de outros filmes para construir as suas narrativas históricas e poéticas sobre a cidade de São Paulo. Partindo da análise fílmica, pesquisa documental e discussão bibliográfica, este trabalho identificou os processos de ressignificação das imagens de arquivo do audiovisual brasileiro que serviram de material primário para a produção destes filmes-ensaio, que se traduzem como expressões ensaísticas dos autores e autoras para compor uma paisagem cinematográfica representacional da cidade de São Paulo. Dessa forma, a montagem se apresenta como estratégia central para a produção de discursos audiovisuais que

* E-mail: jeffbrunoscx@gmail.com

medeiam os pontos de vistas dos artistas, as imagens de arquivo e a liberdade do espectador em prolongar o poder de ressignificação do filme com outras imagens e sons do mundo. O trabalho reconhece também que as inscrições de subjetividades presentes em *São Paulo: Sinfonia e Cacofonia* (1994) e *São Paulo: Cinemacidade* (1994) contribuem para o registro atual destes filmes na arqueologia do filme-ensaio no Brasil.

Palavras-chave: apropriação; arquivo; filme-ensaio; ressignificação; São Paulo.

Ano: 2019

Orientadora: Maria Helena Braga e Vaz da Costa

O cinema testemunhal de Lúcia Murat

Raquel Valadares de Campos*

Dissertação de Mestrado.

Designação do Programa de Estudos: Programa de Pós-Graduação de Artes,
Cultura e Linguagens

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF

Resumo:

Há evidências de que tanto para a filosofia da narração, dentro do campo da teoria literária, quanto para os estudos de cinema, em especial para a vertente do cinema documentário, a encenação de si, fomentada pelo relato de si mesmo do autor, apresenta uma retórica persuasiva, dotada de estrutura dialógica e dimensão fiduciária, que nos permite refletir sobre a potência e a performatividade do testemunho, sobretudo o testemunho superstes, dos sobreviventes. Objetiva-se, a partir de uma abordagem fenomenológica, analisar os elementos textuais de três dos filmes da cineasta Lúcia Murat e os discursos secundários e terciários das obras em comparação com sua biografia, a fim de compreender a tessitura e a retórica específicas da narrativa cinematográfica de um cinema autorreferente, que versa sobre a experiência de vida da realizadora, ex-guerrilheira, presa política e vítima de tortura na Ditadura Civil-Militar Brasileira de 1964-1985. Além disso, aspira-se debater de que maneira o modo performático (Nichols, 2005) aplicável, em princípio, a somente documentários, poderia ser empregado nos filmes de ficção evocativos de sua autora, ou seja, nos filmes em que se nota a autorrepresentação da cineasta. A hipótese central desta pesquisa é de que Lúcia Murat, ao relatar a si mesma no documentário autobiográfico em primeira pessoa *Uma Longa Viagem* (2012), e ao construir uma personagem alter ego interpretada por Irene Ravache tanto no documentário *Que Bom Te Ver Viva* (1989), quanto na ficção *A Memória Que Me Contam* (2013), permite ao espectador que identifique nos filmes, por meio da leitura documentarizante, o referente real e factográfico de sua história de vida e de seu *self*, e, sobretudo, que tome os filmes como testemunho da cineasta. Isto, por sua vez, possibilita, no espaço da recepção,

* E-mail: kelcampos@gmail.com

transferir para o espectador a acreditação da história transmitida por meio de seu testemunho singular – não qualquer história, “uma história dos vencidos” (Benjamin, 1987), escrita a partir da perspectiva única de vítima e de sobrevivente de experiências traumáticas e de acontecimentos catastróficos. Destarte, este trabalho tem por objetivo último, formular as bases de um cinema testemunhal, que Lúcia Murat faz, de filmes que inscrevem as por vezes invisíveis marcas da violência e elaboram sobre o indizível, intransmissível e irrepresentável trauma.

Palavras-chave: Lúcia Murat; cinema brasileiro; testemunho; trauma; performatividade.

Ano: 2019

Orientador: Felipe de Castro Muanis

Filmes de arquivo: possibilidades para a construção de uma memória sobre as cidades

Vanessa Maria Rodrigues*

Dissertação de Mestrado.

Designação do Programa de Estudos: Programa de Pós-graduação em Artes, Cultura e Linguagens

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Resumo:

Esta dissertação investiga a reutilização das imagens de arquivo em produções audiovisuais que abarquem a memória das cidades e seus habitantes. Para isso, pressupõe um processo constante de cruzamento de informações como forma de recontextualização e assimilação de sentido para as lacunas provenientes dos arquivos e da própria memória. A ideia de que essas imagens preexistentes ajudam a construir a história de um passado no presente reforça, ainda, a importância da preservação e acesso a esses materiais antigos. Sabemos, no entanto, que muitas vezes a obsolescência do suporte se constitui como um empecilho para a conservação dos acervos audiovisuais – especialmente daqueles pertencentes à esfera privada, aos desconhecidos anônimos – e, sendo assim, entendemos também o trabalho de reutilização desses materiais em novos filmes como uma possibilidade de salvaguarda. Diante dessas questões, dividimos a pesquisa em seis capítulos. O primeiro deles versa sobre as argumentações sobre o que é o filme de arquivo e um pequeno histórico sobre a sua produção ao longo das décadas. O segundo aborda a relação entre os temas cidade, memória individual e coletiva, arquivo e montagem. O terceiro traz um pouco da trajetória do documentarista Marcos Pimentel e as características de suas produções mais antigas e atuais. No quarto, falamos sobre questões relacionadas à preservação, acesso e retomada dos arquivos. No quinto, é a vez de contarmos sobre a história de alguns formatos audiovisuais. E na última seção, é feita uma análise do documentário *Cemitério da Memória* (2003), de Marcos Pimentel, sob a luz das discussões anteriores. O curta utiliza material de arquivo para retratar a vida cotidiana em Juiz de Fora entre as décadas de 1930 a 1990.

* E-mail: vanessavilasb@gmail.com

Doc On-line, n. 27, março de 2020, www.doc.ubi.pt, pp. 211-212.

Palavras-chave: arquivo; memória; cidade; audiovisual.

Ano: 2019

Orientadora: Karla Holanda