rebeca

revista brasileira de estudos de cinema e audiovisual

Dossiê

Pedagogias da montagem, editado por Elianne Ivo e Milena Szafir

Fora de Quadro

Counter Clockwise (or Rotate Left), por Milena Szafir

vol. 7, n. 1, Jan - Jun 2018 | Rebeca 13

ISSN: 2316-9230

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual

Ficha Catalográfica elaborada por Morena Porto CRB 14/1516

Rebeca - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual [recurso eletrônico] / Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual – Socine. – Vol. 7, no. 1 (jan./jun. 2018) – Florianópolis: SOCINE, 2018.

ISSN: 2316-9230

1. Comunicação 2. Cinema 3. Países de língua portuguesa 4. Audiovisual 5. Cinema – Estudo e Ensino

CDD 791.4

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

A Rebeca - revista brasileira de estudos de cinema e audiovisual, editada pela Socine, publica artigos, entrevistas, resenhas e trabalhos criativos inéditos de doutores e doutorandos nas áreas de cinema e audiovisual.

A Rebeca é uma revista acadêmica com periodicidade semestral

Site
http://www.socine.org.br/rebeca

E-mail
rebeca@socine.org.br

Período
Janeiro | Junho de 2018

Foto da capa
Imagem do filme Nada levarei quando morrer, de Miguei Rio Branco

Projeto gráfico
Pedro Neto e Débora Rossetto sobre modelo de Paula Paschoalick

Secretaria editorial Thayse Madella

Revisão
Lia Amancio

ISSN 2316-9230

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

SOCINE

Diretoria

Angela Freire Prysthon (UFPE) – Presidente

Ramayana Lira de Sousa (UNISUL) – Vice-presidente

Cristian da Silva Borges (USP) – Tesoureiro

Fernando Morais da Costa (UFF) – Secretário Acadêmico

Conselho Deliberativo

Marcel Vieira Barreto Silva (UFPB)

Mariana Baltar (UFF)

Karla Holanda (UFF

Sheila Schvarzman (UAM)

Denise Tavares da Silva (UFF)

Osmar Gonçalves dos Reis Filho (UFC)

Patrícia Moran Fernandes (USP)

Pedro Maciel Guimarães Junior (UNICAMP)

Erick Felinto (UERJ)

Adriana Mabel Fresquet (UFRJ)

Milena Szafir (UFC)

Jamer Guterres de Mello (UAM)

Luíza Beatriz Amorim Melo Alvim (UFRJ)

Eduardo Tulio Baggio (UNESPAR)

Lisandro Nogueira (UFG)

Wendell Marcel Alves da Costa (UFRN) - discente

Marcela D. de Oliveira Soalheiro Cruz (PUC-Rio) - discente

Conselho Fiscal

Suzana Reck Miranda (UFSCAR)

Hadija Chalupe da Silva (UFF)

Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho (UFRJ)

Comitê científico

Cezar Migliorin

Alessandra Brandão

Denize Araújo

Bernadette Lyra

Maria Helena Costa

Luciana Correa de Araujo

Secretário

Sancler Ebert

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

REBECA

Editora-Chefe

Alessandra Soares Brandão

Editora do Dossiê Pedagogias da montagem

Milena Szafir

Elianne Ivo

Conselho Editorial

Alessandra Soares Brandão

Anelise Reich Corseuil

Antônio Carlos Tunico Amancio

Conselho Consultivo

Afrânio Mendes Catani

Amaranta Cesar

Ana M Lopez

Andre Brasil

Anelise Reich Corseuil

Antônio Carlos Tunico Amancio

César Geraldo Guimarães

Cezar Migliorin

Esther Império Hamburger

Lúcia Nagib

Lucia Ramos Monteiro

Ramayana Lira de Sousa

Rodrigo Carreiro

Secretária Executiva

Thayse Madella

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

Sumário

10 **Editorial**

13 **Apresentação do dossiê**

Dossiê: Pedagogias da Montagem

17 **Entre a teoria e a prática da montagem**
Elianne Ivo Barroso

30 **O ensino da montagem audiovisualna UFF: Da moviola ao ambiente virtual de aprendizagem**
Elianne Ivo Barroso, João Luiz Leocádio da Nova e Marcio Blanco

46 **Didática em cinema de animação: Como pensar um currículo**
Maria Luiza Dias de Almeida Marques

61 **Os gestos de montagem nas artes audiovisuais: ensino-aprendizagem dentre as estéticas do banco-de-dados**
Milena Szafir

104 **Frente a frente com os irmãos Lumière, Griffith e Godard: A pedagogia que relaciona técnica e arte na edição e montagem audiovisual em sala de aula**
Vinicius Augusto Carvalho e Marcela Amaral

123 **Referências bibliográficas em montagem**
Milena Szafir e Elianne Ivo

Temática livre

128 **A Imagem e as figurações do sensível na obra de Miguel Rio Branco**
Marco Túlio Ulhôa

142 **Cinema e Educação: territorialidades, narrativas e hibridizações**
Tatiane Mendes Pinto

164 **A exibição de filmes na Índia entre os anos 1920 e 1940**
Emília Teles da Silva

185 **O cinema de resistência surrealista de Jan Švankmajer: Estudo de caso em *Jabberwocky***
Carolina Morgado Leão e Ana Beatriz de Araujo Linardi

213 **De Le Cid a El Cid: A atualização histórica das representações da idade média na literatura e na indústria cultural**
Carlos Eduardo Rebello de Mendonça

233 **A tela míminia: Super-8 como suporte de pintura**
Christiane Quaresma

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

258 **A indústria do cinema: Política de não saber ou do não fazer?**
Alessandro José Oliveira

Entrevista

282 **Laura Mulvey: Por um novo cinema, por uma nova espectatorialidade**
José Gatti
288 **Novos modos de ver o cinema: Um encontro com Laura Mulvey**
Raphael de Boer e José Gatti

Resenhas

298 ***#páthos* a nossx pupilxs**
Milena Szafir
307 ***Burkinabè Rising*: Resistência, arte e política em Burkina Faso/África**
Vera Fátima Gasparetto
314 **A educação proibida: A narrativa que destrói o passado da escola para construir um "paradigma educacional inovador"**
Katya Zuquim Braghini

Fora de Quadro

320 ***Counter clockwise (or Rotate Left)***
Milena Szafir

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

Table of contents

10 **Editorial**

13 **Special Section Presentation**

Special Section: Pedagogies of Montage

17 **Between the theory and the practice of montage**
Elianne Ivo Barroso

30 **Film editing in UFF: From editing table to the virtual learning environment**
Elianne Ivo Barroso, João Luiz Leocádio da Nova e Marcio Blanco

46 **Didactic in animation cinema: How to think a curriculum**
Maria Luiza Dias de Almeida Marques

61 **The gestures of montage in audiovisual arts: teaching-learning between the aesthetics of database**
Milena Szafir

104 **Face to face with the Lumière brothers, Griffith, and Godard: the pedagogy that relates techniques and art in audiovisual editing and montage in the classroom**
Vinicius Augusto Carvalho e Marcela Amaral

123 **Bibliography in montagem**
Milena Szafir e Elianne Ivo

General articles

128 **The image and the representations of the sensitive being in the work of Miguel Rio Branco**
Marco Túlio Ulhôa

142 **Cinema and education: sensitive experiences, territorialities and hybridizations**
Tatiane Mendes Pinto

164 **The screening of films in India between the 1920s and the 1940s**
Emília Teles da Silva

185 **The surrealist cinema of resistance of Jan Švankmajer: A case study of *Jabberwocky***
Carolina Morgado Leão e Ana Beatriz de Araujo Linardi

213 **From *Le Cid* to *El Cid*: The historical update of the middle age representations in literature and in the cultural industry**
Carlos Eduardo Rebello de Mendonça

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

233 **The Minimum canvas: Super-8 as a painting support**
Christiane Quaresma
258 **The cinema industry: Politics of not knowing or not doing?**
Alessandro José Oliveira

Interview

282 **Laura Mulvey: For a new cinema, for a newPor um novo cinema, por uma nova spectatoriality**
José Gatti
288 **New ways of seeing the cinema: Meeting Laura Mulvey**
Raphael de Boer e José Gatti

Reviews

298 ***#páthos* to our pupils**
Milena Szafir
307 ***Burkinabè Rising*: The art of resistance in Burkina Faso/África**
Vera Fátima Gasparetto
314 **The forbidden education: The narrative that destructs the past of the school to build a "innovative educational paradigm"**
Katya Zuquim Braghini

Out of Frame

320 **Counter clockwise (or Rotate Left)**
Milena Szafir

Editorial

O **v.7. n.1** da **Rebeca** inicia com o dossiê *Pedagogias da Montagem*, editado por Elianne Ivo e Milena Szafir, e que se desdobra do Seminário Temático Montagem Audiovisual: Reflexões e Experiências, na produtiva relação que a revista vem traçando com os encontros da Socine nos últimos dois anos. Com uma preocupação dada no ensino da montagem, nos desafios pedagógicos que sustentam práticas de sala de aula diversas e/ou em comum, as reflexões que constituem esse dossiê apontam para a consolidação de um espaço de intercâmbio de experiências, abrindo pontes, sobretudo, para o gesto colaborativo no ensino da montagem. Com um desejo de compartilhar tais experiências e mesmo dar início a uma rede de professores, o conjunto de textos aqui reunidos conta com contribuições de Elianne Ivo, João Luiz Leocadio da Nova, Marcio Blanco, Maria Luiza Dias de Almeida Marques, Milena Szafir, Vinícius Carvalho e Marcela Amaral. Uma apresentação mais detalhada da proposta do dossiê, bem como de sua composição final é assinada pelas organizadoras e antecede a leitura dos artigos.

A seção **Temáticas Livres** inicia com "A Imagem e as figurações do sensível na obra de Miguel Rio Branco", escrito por Marco Túlio Ulhôa. O autor nos oferece uma leitura do curta-metragem *Nada Levarei Quando Morrer, Aqueles que a mim Deve Cobrarei no Inferno* (1985), tomando como ponto de partida a forte articulação que este estabelece entra a fotografia e o cinema com a arte barroca e as forças de resistência retratadas no filme. Da concepção benjaminiana de história às profanações agambenianas, passando por outras discussões filosóficas e estéticas em torno da obra de Rio Branco, o texto aborda a política das imagens de vidas sensíveis no corpo dessa 'radiografia social' que o diretor realiza no bairro do Maciel, na região do Pelourinho. "Cinema e Educação: territorialidades, narrativas e hibridizações", de Tatiane Mendes Pinto, também se insere no recorte da experiência sensível, buscando as formas como o cinema constrói a política das ocupações de espaços, como hospitais e praças. O texto discute a produção de 'territórios sensíveis', a circulação dos sujeitos e suas narrativas nesses espaços coletivos, analisando, ainda, em que medida as ocupações promovem sociabilidades e ressignificações no 'estar com' que rege a vida em comum. No artigo seguinte, "A exibição de filmes na Índia entre os anos 1920 e 1940", Emília Teles da Silva nos oferece um panorama histórico do cinema indiano do ponto de vista da espectatorialidade, tomando como fontes o relatório governamental indiano sobre a indústria cinematográfica no país, publicado em 1928, bem como depoimentos e entrevistas de espectadores publicados na revista de cinema *Filmindia*, principal referência entre 1935 e 1960 no país. Ainda na chave da história, Carlos Eduardo Rebello de Mendonça contribui com o artigo "De Le Cid a El Cid: A atualização histórica das representações da idade média na literatura e na indústria cultural", em

que reflete sobre a política da representação do herói medieval na transposição do fato histórico para a literatura e, subsequentemente, para o cinema. A relação com a indústria também informa o texto de Alessandro José Oliveira, intitulado “A indústria do cinema: política de não saber ou do não fazer”, que discute os aspectos políticos e econômicos do chamado Polo Cinematográfico de Paulínia, seus avanços e suas dificuldades. Reconhecendo os obstáculos das políticas públicas para o audiovisual no Brasil, o texto também busca compreender de que forma esse polo poderia contribuir para uma autonomia de produção cinematográfica que estimule e ajude a desenvolver uma indústria audiovisual no país. Em seguida, dois artigos apresentam discussões em torno da animação no cinema. No primeiro, “A tela mínima: Super 8 como suporte de pintura”, Christiane Quaresma escreve sobre animações brasileiras em Super 8, realizadas nas décadas de 1970 e 1980. A autora lida especificamente com a experiência direta na película, traçando uma relação imediata entre o cinema e a pintura na chamada ‘animação direta’, em uma instigante leitura crítica e política do regime de imagem que essa animação produz como desterritorialização tanto da película quanto da tela. Por fim, as autoras Carolina Morgado Leão e Ana Beatriz de Araujo Linardi discutem sobre a obra de Jan Švankmajer em “O cinema de resistência surrealista de Jan Švankmajer: Estudo de caso em *Jabberwocky”*. O texto mapeia a obra do animador tcheco para deter-se com mais detalhe no processo de realização de *Jabberwocky*, de 1971, baseado no poema homônimo de Lewis Carroll. O foco da análise se dá na intricada relação entre as imagens animadas e a trilha sonora, que as autoras analisam, considerando o trabalho colaborativo de Švankmajer com o compositor Zdeněk Liška.

A **entrevista** que compõe essa edição da **Rebeca** trata de uma conversa com a professora, pesquisadora e realizadora inglesa Laura Mulvey, e é assinada por José Gatti e Raphael de Boer. Os autores se concentram nas novas relações que Mulvey estabelece com a imagem ao tratar dos avanços tecnológicos em seu livro *Death 14x a second*, estabelecendo uma conexão com outras obras fílmicas e teóricas já clássicas de Mulvey.

Na seção **Resenhas**, este número conta com três contribuições que tratam de dois filmes e um livro. Em "A partilha do sensível: resistência, arte e política em Burkina Faso/África", Vera Gasparetto resenha o filme *Burkinabè Rising: a arte da resistência em Burkina Faso* (2016), dirigido pela realizadora e ativista brasileira Iara Lee, radicada nos Estados Unidos. Seguindo a veia política dos filmes de Lee, a autora explora o modo como o filme aborda a resistência que atravessa a arte burquinense em estreita relação com as políticas de vida em comunidade. Em seguida, Milena Szafir apresenta uma leitura de *Que emoção! Que emoção?* (2016), de George Didi-Huberman, em seu “*#páthos* a nossxs pupilxs”, em um texto que se inspira nas ocupações estudantis de 2016, no Brasil, e encontra, na escrita de Didi-Huberman, a justa medida de afeto que atravessa as formas de agir e fazer política

nos enfrentamentos contemporâneos. Fechando essa seção, Katya Zuquim Braghini escreve sobre o documentário argentino *A Educação Proibida* (*La educación prohibida*, 2012), dirigido por German Doin, ressaltando a problemática relação que o filme estabelece com a história da educação em sua proposta de uma 'educação inovadora'.

Nesse número, contamos, ainda, com a instigante contribuição de Milena Szafir para o **Fora de Quadro**. Com seu *"Counter clockwise (or Rotate Left)*" a autora propõe um trabalho interativo, um "giro à esquerda", em forta sintonia com a resenha *#páthos* a nossxs pupilxs, também de sua autoria, e com as reflexões sobre a montagem que compõem o conjunto de textos do dossiê.

A partir deste número, a **Rebeca** conta com a colaboração de Thayse Madella, que assume o trabalho de secretaria e diagramação da revista. Agradecemos a ela pela disposição em aceitar o desafio e por todo o empenho em fazer essa sua primeira publicação acontecer. Agradecemos também a todas as pessoas que aceitaram a tarefa de avaliar os trabalhos, oferecendo pareceres justos e claros, e se colocando também à disposição para esclarecimentos e novas leituras. Tem sido cada vez mais difícil encontrar leitoras e leitores para essa tarefa, o que, sabemos, em muito se dá pela assoberbada vida acadêmica. Contudo, é dessa contribuição que depende a qualidade da revista que, esperamos, a cada número se consolida como um dos principais veículos de divulgação do conhecimento sobre cinema e audiovisual no Brasil.

Uma ótima leitura e a todas e todos!

Ramayana Lira de Sousa

Pedagogias da montagem

Partindo das dinâmicas de *Seminários Temáticos na Sociedade Brasileira de Estudos do Cinema e Audiovisua*l (SOCINE), vislumbramos a possibilidade inicial para uma urgência: em 2017, durante o *XIII Fórum Brasileiro das Escolas de Cinema* (FORCINE), realizado na *Universidade Federal da Integração Latino Americana* (UNILA) em Foz do Iguaçu (Paraná, Brasil), percebemos que tínhamos questões similares com relação à didática da montagem audiovisual conforme tem sido adotada em nível universitário. Idealizamos, então, a criação de uma rede de professores envolvidos nessa especificidade seminal da área com o objetivo de debatermos nossas práticas em sala de aula e estabelecermos um espaço para trocas pedagógicas.

Na continuidade às conversações, em fevereiro de 2018 projetamos o *Seminário Temático Montagem Audiovisual: Reflexões e Experiências*, a fim de estabelecermos tal encontro junto aos pesquisadores associados. À princípio como uma proposta de três mulheres, convidamos Maria Dora Genis Mourão para a coordenação conosco (i.e., professoras universitárias de três distintas gerações). Dessa maneira, durante o *XXII Encontro da SOCINE* – realizado na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, entre 23 e 26 de outubro daquele ano – aconteceu, pela primeira vez a nível acadêmico nacional, um ambiente específico para o debate da edição e montagem: um espaço para compartilhamento de realizações, pesquisas e diálogos sobre diferentes frentes audiovisuais onde os profissionais (montadores, designers, animadores, entre tantas outras "denominações") têm no fazer *kinográfico* a sua forma de pensar ou o pensar no fazer da forma.

Ou seja, na hipótese de a montagem audiovisual ser o estado da arte do cinema (da imagem em movimento), nosso objetivo era buscarmos pesquisadores, artistas e/ou professores no intuito de verificarmos conjuntamente a amplitude da pesquisa, da prática e do ensino de edição e montagem em cinema e audiovisual. A primeira edição do *ST* trouxe os diferentes gestos de montagem em comunhão à experiência de cada um, conforme abordados nas comunicações apresentadas. A qualidade das apresentações nos impulsionou ainda mais a essa primeira empreitada de publicação quanto a uma segunda urgência: a da escrita brasileira na especificidade da montagem nas artes audiovisuais e suas didáticas. Como um pontapé inicial tomamos de assalto a REBECA – uma publicação de excelência na área – que abraçou esse dossiê sobre as *pedagogias da montagem audiovisua*l, buscando exemplificar, a partir de breves distintos relatos docentes, como é o cotidiano das aulas sobre essa especificidade nos cursos superiores de cinema e audiovisual. Uma oportunidade para trocas de experiências pedagógicas fundamentais diante, também, do crescimento de cursos correlatos aqui no Brasil.

Um dos eixos temáticos das *Diretrizes curriculares dos cursos de cinema e audiovisual* do MEC é *processo de realização audiovisua*l, no qual se insere o ensino da montagem audiovisual junto com outras disciplinas práticas. Logo, a disciplina de montagem audiovisual é obrigatória, com duração média de 64 horas semestrais, durante as quais nós, docentes, precisamos dotar os estudantes não apenas de conhecimento técnico, mas também de específicos repertórios teóricos e artísticos acerca da matéria (ainda mais na *imaterialidade* fílmica atual). Dessa maneira, na chamada ao dossiê, dois aspectos primordiais guiaram os textos aqui presentes: 1) que a montagem é concomitantemente uma operação reflexiva, técnica e criativa e 2) a docência, ciente disso, busca trabalhar em como dosar estas questões na sala de aula e/ou em ilhas-de-edição audiovisual junto ao corpo discente. Ou seja: é possível aprender a montagem cinematográfica no ensino superior, considerando que os desafios são muitos e que experimentar e pensar a montagem são atividades indissociáveis?

Na busca por consolidarmos tal urgente conhecimento coletivo – nos auxiliando mutuamente a aprimorarmos a docência e a relação com os estudantes –, visamos contribuir com os cursos de cinema e audiovisual no Brasil, onde encontramos diferentes perfis de estudantes. No que diz respeito à parte técnica, alguns deles se apresentam sem qualquer conhecimento em *softwares* de edição, enquanto outros já bastante habilitados no uso das ferramentas digitais. Cria-se, assim, estratégias pedagógicas de como trabalhar essa desigualdade em aula, a fim de despertar a curiosidade dos alunos que não sabem muito sobre a prática de edição e, ao mesmo tempo, estimular aqueles que já se encontrem gabaritados para o ofício da montagem.

Um outro aspecto observado é a bibliografia, aparentemente pouca, sobre o tema. E, ainda, que a literatura sobre montagem se subdivide em três grandes grupos. O primeiro deles são os manuais técnicos que ensinam o passo-a-passo de como trabalhar em determinados softwares com algumas dicas para otimizar o tempo e a qualidade tecnológica da edição. Uma versão contemporânea dos manuais são as centenas de vídeo-tutoriais que encontramos com facilidade na internet, além dos fóruns de compartilhamento entre distintos níveis de realizadores. O segundo grupo são os relatos de montadores e/ou realizadores, quase sempre estrangeiros. Entre eles destaca-se, por exemplo, o livro de Walter Murch, *Num piscar de olhos* (2003), comumente presente na bibliografia curricular de cursos de montagem. A terceira categoria de livros são os ensaios teóricos que tratam do assunto sempre à luz de uma outra disciplina. Neste grupo, Vincent Amiel (2001) torna-se um autor referência com a publicação *Estética da montagem* (tradução portuguesa de 2010). Ao constatarmos tais aspectos bibliográficos, lamentamos a rara produção textual no Brasil sobre montagem, o que nos torna reféns de uma bibliografia básica estrangeira – nem sempre traduzida ao português – e nos desafia

a refletirmos constantemente em como selecionar tais leituras num curso de edição e montagem em nível de graduação.

Percebemos também como, na maioria dos casos, a prática docente se torna restrita aos clássicos estrangeiros sobre montagem cinematográfica, sem possibilidades de avançar para as experiências das edições em vídeo nos programas televisivos ou nas instalações expositivas, e tampouco alcança as especificidades da montagem para as *novas mídias* (internet, celular, realidade virtual etc.). Frente à atualidade, na qual a hegemonia cinematográfica está ruindo ao mesmo tempo em que vivenciamos o florescimento de experiências audiovisuais, o que mais se percebe nessa mudança paradigmática é o uso da montagem sem uma reflexão necessária sobre tal perspectiva na criação audiovisual. Como incluir os diferentes formatos expandidos do audiovisual, que têm por base a edição e montagem, neste programa básico e obrigatório dos cursos universitários?

Diante deste cenário, o atual ensino da montagem é tanto desafiador quanto complexo. Ao propor uma publicação sobre as metodologias de edição e montagem queremos iniciar esse compartilhamento didático-pedagógico entre professores que se encontram cotidianamente em salas de aula e/ou laboratórios. Dessa maneira, move-se nas contribuições aqui presentes as peculiaridades e/ou as intersecções entre essas primeiras experiências brevemente compartilhadas.

Elianne Ivo relata a sua experiência de mais 12 anos frente à disciplina *Edição e montagem* do Curso de Cinema da UFF. No texto *Entre teoria e prática da montagem*, discorre sobre três abordagens distintas do programa de curso. A primeira delas é sob o viés histórico das formas de montagem. O segundo tratamento diz respeito à leitura aprofundada de livros específicos sobre montagem. E o terceiro recorte descreve pormenorizadamente o conteúdo de dez aulas que tentam conceituar a teoria da montagem, reconhecendo o papel da prática como fundante em certos casos.

João Luiz Leocadio da Nova, em parceria com Elianne Ivo e Marcio Blanco, apresentam o uso da plataforma *Moodle* no ensino semipresencial da montagem audiovisual no artigo *O ensino da montagem audiovisual na UFF: da moviola ao ambiente virtual de aprendizagem*. Trata-se da EaD utilizada como um caderno de exercícios onde - além de discussões escritas sobre formas de montagem (continuidade, ritmo, tempo, espaço e outros) -, deposita-se material bruto para ser baixado e editado pelos alunos. Posteriormente, *uploadam*-se tais exercícios realizados para serem exibidos e debatidos em sala de aula entre professor e turma.

Maria Luiza Dias de Almeida Marques, num formato entre a imagem e o verbal, presenteia o dossiê ao disponibilizar exercícios – com referências a cada uma de suas dez experiências como docente – no relato *Didática em Cinema de Animação: como pensar um currículo*. A doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos Audiovisuais da Universidade de São Paulo reflete sobre

"concepção, planejamento e execução" e aponta como a montagem é, do *stop motion* ao *light painting*, peça-chave "para a prática no ensino do curso de animação" na Faculdade Armando Álvares Penteado em São Paulo.

Milena Szafir, de São Paulo a Fortaleza, “decupa” exercício a exercício desenvolvidos para *Os gestos de montagem nas artes audiovisuais: ensino-aprendizagem dentre as estéticas do banco-de-dados*. Ao remixar trechos de sua dissertação (2010) e tese (2015), retorna às reflexões sobre os *modus operandi* e a *aprendizagem compartilhada* em um relato não-formal sobre intervalos, ritmos e *motion graphics* conforme as alterações metodológicas ocorridas nos planos de aulas: desafios e ensaios do *projet'ar audiovisua*l nesses últimos cinco anos como professora efetiva na Universidade Federal do Ceará.

Vinícius Carvalho e Marcela Amaral, ao escreverem a quatro mãos, revelam uma prática docente de imersão tanto bibliográfica quanto didática, colocando-se *Frente a frente com os irmãos Lumière, Griffith e Godard* na Escola Superior de Propaganda e Marketing do Rio de Janeiro. Com o subtítulo *A pedagogia que relaciona técnica e arte na edição e montagem audiovisual em sala de aula*, dividem conosco dois exercícios que visam o engajamento discente "aos produtos imagético-sonoros" a fim de "suscitar discussões acerca das vertentes tecnológicas e artísticas adotadas na realização das atividades".

Agradecemos aos professores-autores pelas potentes contribuições nessa primeira edição sobre as *pedagogias da montagem* e às editoras da REBECA por acolherem a presente iniciativa. Adiante pretendemos organizar outras ações que promovam cursos colaborativos, bem como novas publicações coletivas que atualizem as teorias e experiências de edição e montagem na América Latina.

No nosso horizonte, ainda permanece a ideia da criação da rede de professores de montagem audiovisual com vistas a discutirmos e compartilharmos nossas experiências pessoalmente. Ao final do dossiê disponibilizamos uma listagem bibliográfica focada nesse estado da arte da imagem em movimento que é a montagem, e que tende a ser ampliada.

Fica o convite, portanto, a você para compor conosco os próximos encontros.

Elianne Ivo Barroso (UFF) e Milena Szafir (UFCE)

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual

Entre a teoria e a prática da montagem

Elianne Ivo Barroso[1]

[1] Professora associada III do Departamento de Cinema e Vídeo da UFF, responsável pelas disciplinas de Edição e Montagem e Oficina de Realização II com ênfase em Finalização do curso de bacharelado em Cinema e Audiovisual. É docente do PPGCine-UFF e PPGTLCOM-UFRJ, com pesquisas sobre montadores brasileiros e montagem de cartografias audiovisuais.
e-mail: elianne.ivo@gmail.com

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

Resumo

Relato sobre o plano de aulas da disciplina obrigatória *Edição e montagem*, do quarto semestre do Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF). O objetivo aqui é apresentar o conteúdo específico de dez aulas, discutindo os conceitos trabalhados, bem como a bibliografia adotada e os exemplos analisados em sala de aula. Busca-se discorrer de forma sintética sobre o conceito de montagem do ponto de vista teórico, estético e aplicado também a formas cinematográficas e audiovisuais contemporâneas. A ideia é problematizar a noção de montagem sob um viés mais teórico e a distinguir da sua práxis.

Palavras-chave: didática; montagem; cinema; audiovisual

Abstract

This is a report about the *Montage and Editing* class program, within the 4th semester of the Bachelor degree in Film and Audiovisual studies at the Universidade Federal Fluminense (UFF). This article aims to present the specific content of ten lessons, in order to discuss its concepts, as well as the adopted bibliography and examples which were analyzed in the classroom. Our goal is to describe in a synthetic way the definition of editing, from a theoretical and aesthetic point of view, also applied to contemporary cinematographic and audiovisual forms. The idea is to problematize the notion of editing under a theoretical bias, and to distinguish it from its praxis.

Keywords: teaching; editing; cinema; audiovisual

A grade curricular do Bacharelado em cinema e audiovisual da UFF prevê duas disciplinas obrigatórias que abordam a montagem, ambas no quarto semestre do curso[2]. Este relato pretende apresentar o programa do curso *Edição e montagem*, com carga horária de 60 horas - que correspondem a aulas semanais de quatro horas, cada. A ementa do curso propõe uma abordagem teórica da matéria, tratando dos aspectos conceituais com enfoque nas principais correntes de montagem cinematográfica. Entre elas, destacam-se as experiências dos soviéticos, das vanguardas francesa e alemã, e dos períodos dos cinemas clássico e moderno.

Convém dizer que, além desta disciplina, o atual currículo do Bacharelado prevê também a obrigatoriedade de disciplina de *Oficina de realização II* com ênfase na prática de montagem, que será tema de outro artigo nesta revista.

Irei me permitir ao longo do texto usar a primeira pessoa, já que se trata de um testemunho pessoal de mais 12 anos de docência apenas na UFF, fora a experiência por três anos (entre 2003 e 2006) no curso de cinema da Universidade Estácio de Sá, onde também trabalhei como professora de montagem.

Primeiros anos de docência

Quando comecei a dar aulas, buscava fazer uma aborgadem histórica sobre a montagem cinematográfica. Acreditava ser o caminho para a aquisição de referencial teórico acerca do assunto. Iniciava com o *pré-cinema*, demonstrando que tanto as imagens em grande formato como a reprodução do movimento já eram uma realidade naqueles experimentos. Em contrapartida, ressaltava como a montagem cinematográfica havia sido a grande novidade trazida pelo cinematógrafo dos irmãos Lumière. Mesmo que o gesto de montagem não fosse intencional nos primórdios, o simples fato de filmar assuntos distintos ou juntar trechos aleatoriamente proporcionava uma sucessão espaço-temporal, alternando imagens de naturezas distintas na mesma tela e promovendo um estranhamento à percepção e à cognição do espectador naquele final do século XIX e início do XX. No ensaio de Aumont (1989) sobre o *olho interminável* e a relação entre cinema e pintura, o autor diz:

> Ao ler estas reações [sobre os primeiros filmes dos irmãos Lumière] nos relatórios da imprensa, o que sidera os espectadores e os críticos é, ainda e sempre, ao longo das projeções, uma única coisa: a profusão dos efeitos de realidade. Fala-se sempre da famosa reação dos espectadores de A chegada do trem à estação de Ciotat, do medo deles,

[2] O Bacharelado em Cinema e Audiovisual da UFF tem carga horária total de 2760 horas, distribuídas em oito semestres. A grade curricular se adequa às diretrizes curriculares dos cursos de cinema e audiovisual (Resolução nº 10 de 27/07/2006 do Conselho Nacional de Educação) e prevê, entre seus eixos temáticos, o processo de realização no qual se inclui o ensino da montagem em cinema e audiovisual.

> da fuga desesperada: enquanto lenda é perfeita (impressionante e exemplar); mas ela é só uma lenda da qual não encontramos vestígio real em nenhum lugar. (AUMONT, 1995, p. 20, tradução nossa)[3]

Ao falar sobre o cinema dos primeiros tempos, Aumont disseca os efeitos do real e evoca a montagem como "a grande descoberta do cinema" diante de um espectador cujo olhar se tornou *instável* e pronto para experimentar a intermitência das imagens e as mudanças dos planos cinematográficos.

Ainda dentro desse recorte histórico da disciplina de *Edição e montagem*, tratava ainda tanto da inventividade dos precursores americanos, principalmente das tentativas de articulações narrativas na obra de D. W. Griffith com as questões de continuidade; os enquadramentos inovadores como o plano americano; o *close up* (XAVIER, 1984). Mas também comentava todo o esforço das vanguardas francesa, alemã e soviética ao tratar da montagem como peça chave da imagem em movimento. A ênfase era nas contribuições de Eisenstein (1990a e 1990b), Koulechov, Pudovkin (1961) e Vertov (1974), trazendo seus textos seminais que, felizmente, já haviam sido traduzidos para o português.

O cinema sonoro ocupava uma parte das aulas, onde eram discutidos os aspectos defendidos no manifesto escrito por Eisenstein, Koulechov e Alexandrov (In: EISENSTEIN, *A forma do filme*, 1990a), reforçando a ideia de uma montagem verticalizada e criativa do som. Por outro lado, refletia-se sobre o uso frequente de diálogos, muitas vezes redundantes ou redutores nos primórdios do *cinema falado*, em relação à montagem das imagens. Falava-se de como o sincronismo labial trouxe comprometimentos às experimentações do período cinema silencioso. Não era mais possível cortar a imagem sem preservar os sentidos das falas e a duração dos ruídos. Em seguida, vinha o cinema hollywoodiano dos anos 1930-1940, e junto com ele as regras de ouro da narrativa clássica (a importância da decupagem, *racords* de imagem e sonoro, regra dos 180 graus, regra dos 30 graus etc).

Já o cinema do pós-guerra era abordado através do neorrealismo italiano e da *nouvelle vague* com exemplos de obras relevantes destas cinematografias que questionavam as ditas normas da gramática cinematográfica, buscando textos teóricos e críticos como de André Bazin (1991). Chegava-se até a produção cinematográfica dos anos 1990 de forma panorâmica, comentando diferentes cinematografias (inclusive a brasileira), mas sempre de forma muito sucinta ou restrita a poucos filmes.

---

[3] *"A lire ces reactions, dans les comptes rendus de la presse, ce qui sidère les spectateurs et les critiques, c'est encore et toujours, au fil des projections, une unique chose: les effets de réalité. On parle toujours de la fameuse reaction des spectateurs de l'Arrivée d'un train à la gare, de leur effroi, de leur fuite éperdue: en tant que légende, cette histoire est parfaite (frappante et exemplaire; mais ekke b'est que légende, dont on ne trouve nulle part la trace réelle."* (tradução da autora)

A bibliografia era extensa e trazia contribuições de Arlindo Machado (*Pré-cinemas e pós-cinemas*, 1997), Ismail Xavier (*D.W. Griffith: nascimento de um cinema*, 1984; *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*, 1984; e *A experiência do cinema*, 1983), Sergei Eisenstein (*A forma do filme*, 1990ª; e *O sentido do filme*, 1990b), Vsevolod Pudovkin (*Argumento e realização*, 1961), Dziga Vertov (*Articulos, proyectos y diarios de trabajo*, 1974), André Bazin (*Montagem proibida* In: *Cinema. Ensaios*, 1991), Noel Burch (*Práxis do cinema*, 1973), Andrei Tarkovski (*Esculpir o tempo*, 1990), Walter Murch (*Num piscar de olhos*, 2004), Karel Reisz e Gavin Millar (*A técnica da montagem cinematográfica*, 1978), e Ken Dancyger *(Técnicas de edição para cinema e vídeo*, 2003).

Adoção de novas metodologias: textos de Amiel e Faucon

O grande inconveniente deste tratamento histórico das formas de montagem era a semelhança de conteúdo com outras disciplinas obrigatórias no curso de cinema na UFF, como *Teoria e linguagem cinematográfica* e *História do cinema mundial*. Aos olhos dos estudantes, havia uma repetição de assuntos que os fazia, por vezes, não demonstrar interesse em sala de aula. Diante disso, logo procurei reformular as aulas e tentar uma nova abordagem: passei, então, a adotar um livro-base para a disciplina. Escolhi *Estética da montagem* (2010)[4], de Vincent Amiel.

O conteúdo era dividido em aproximadamente dez aulas. A primeira aula era sempre voltada para a parte introdutória do livro, onde o autor aponta o pertencimento da montagem à lógica de experimentações contemporâneas ao surgimento do cinema. Na aula, era pontuado, sobretudo, o caráter fragmentário das artes no início do século XX, fazendo analogias com o cinema e as artes plásticas, a música, a literatura ou os quadrinhos. Acentuávamos o caráter inventivo da montagem, sem esquecer do lado técnico do trabalho. A *decupagem* era diferenciada da *colagem*, abrindo a discussão para as categorias estéticas de montagem que estabeleceu com seu estudo a saber a *montagem narrativa*, a *montagem discursiva* e a *montagem por correspondência*. As nove aulas seguintes eram voltadas para aprofundar cada uma destas categorias estéticas, sempre pautadas pela própria estrutura sugerida por Amiel nos capítulos do livro. Amiel primeiro descreve as características de cada uma destas correntes, depois fala das suas referências históricas e, por último, analisa uma obra exemplar de cada tipo de montagem.

As aulas sempre foram expositivas e, sempre que possível, com a exibição

[4] Em 2017, foi publicada uma versão revisada e aumentada do mesmo livro, ainda não traduzida para o português.

de trechos de filmes citados no livro. A participação dos alunos sempre foi bastante estimulada, principalmente analisando a montagem das sequências fílmicas mostradas em aula. Esta, talvez, tenha sido a experiência mais bem avaliada pelos estudantes. Entretanto, depois de dois anos usando o mesmo autor, resolvi mudar a bibliografia e passei a adotar *Penser et experimenter le montage* (2012), de Térésa Faucon. Fiz a tradução do texto e usava o mesmo modelo do curso anterior, trabalhando o conteúdo detalhadamente em sala de aula. O que mais me atraía na proposta de Faucon era, em primeiro lugar, o esforço de definição da montagem pautada pelo tipo corte (*"raccoder ou fragmenter?"*) e intermitência da imagem. Em seguida, pensar o caráter subjetivo e, se não transgressivo, ao menos *dialético* da montagem: mostrar as possibilidades antagônicas da montagem em diversos filmes. Outro aspecto particular do trabalho de Faucon era o uso indistinto de exemplos analisados no texto, tais como filmes contemporâneos ou clássicos dos mais variados gêneros, e também experiências midiáticas ou artísticas - como, por exemplo, videoclipes de Michel Gondry ou videoarte de Nicolas Provost (Gravity, 2007).

Vale lembrar que tanto a publicação de Amiel como a de Faucon foram consideradas como leituras principais para a disciplina. Outros textos relacionados aos temas tratados em aula eram recomendados sistematicamente para os inscritos na disciplina.

Nova versão do programa do curso

A partir de 2016, modifiquei novamente a organização da disciplina. Além dos mesmos textos de Amiel e Faucon, com os quais continuei trabalhando, adotei outros materiais voltados para o estudo da montagem. Isto se deveu a duas razões. A primeira foi o fato de ter adotado na outra disciplina do curso, *Oficina de realização II*, uma plataforma online com exercícios atrelados conceitualmente a formas de montagem (continuidade, montagem discursiva, ritmo, espaço, tempo etc.). Não cabia mais repetir os mesmos assuntos em *Edição e montagem*, já que ambas as disciplinas são obrigatórias e oferecidas no mesmo período do Bacharelado. Por outro lado, tive a possibilidade de atualizar a bibliografia (principalmente em língua francesa) durante um pós-doutorado realizado fora do país. O plano com dez aulas ganhou corpo e pude incluir temas diretamente ligados à cultura *pop*, como os videoclipes, TV e *gifs*, mesclando com outros assuntos direcionados para a montagem cinematográfica. Atendeu-se, assim, uma solicitação direta dos estudantes que se queixavam da falta de conteúdo audiovisual no Bacharelado de uma maneira geral, dando pouca importância à menção ao nome do curso que é *cinema e audiovisual*.

Plano de aula

O primeiro encontro costuma agora discutir o conceito de montagem de forma genérica e a partir de capítulos de livros introdutórios ao estudo do cinema como *A estética do filme* (2006), de Jacques Aumont e outros. Ou então *A arte do cinema* (2014), de Bordwell e Thompson, que também aborda a montagem entre seus capítulos. Ambos tratam das diferenças entre prática e teoria, pontuando os limites entre uma e outra e iniciando uma discussão que reflete em certa medida a vivência do aluno no curso de cinema. Costumo exibir sempre o curta metragem *Alumbramiento* (2002), do espanhol Victor Erice. Quase nenhum aluno conhece o filme, e a obra lança mão de uma narrativa singela e contínua, mas elíptica e com poucos diálogos, exigindo um esforço de compreensão e sensibilidade para entender o que é contado na tela.

Na segunda aula, retomo à mesma proposta de *Estética da montagem* (2010), de Amiel, de maneira muito mais sucinta do que foi no passado. Limita-se a abordar apenas as montagens narrativa e por correspondência. No caso da montagem narrativa, há uma tentativa de atualizar a ideia de continuidade sem necessariamente se usar a transparência da montagem, ou invisibilidade dos cortes. O filme estudado aqui é *Na cidade de Silvia* (*En la ciudad de Sylvia*, 2007), de José Luis Guerín. Poucos diálogos e uma longa *promenade* pelas ruas de Estrasburgo (França) contam a história de um homem em busca de Silvia. O longa metragem é construído pelos raccords de olhar entre os personagens. Já na montagem por correspondência, o exemplo escolhido foi *Esplendor* (*Hikari*, 2017) de Naomi Kawase. Neste filme, a montagem se opera de forma sensorial. Por vezes, planos contemplativos ou repetidos produzem ecos e incertezas entre imagens e sons, solicitando a participação e interpretação permanentes do espectador.

O terceiro ponto tratado vai de encontro ao trabalho de grupo que será parte da avaliação do semestre. A turma, dividida em grupos, deve apresentar uma entrevista filmada com um(a) montador(a) de cinema. Nesta terceira aula, além de exibir um ou mais depoimentos de montadores (hoje este banco de entrevistas já tem mais de 20 nomes)[5], busco valorizar o trabalho técnico e criativo do montador, na tentativa de retirar da invisibilidade o profissional de montagem e reforçar o deslocamento do olhar sobre a história do cinema brasileiro, que normalmente privilegia o papel da realização fílmica. Como bibliografia, o ensaio de Artur Autran, *A*

[5] Este projeto se iniciou no final dos anos 1990, enquanto ainda fazia meu doutoramento. Entrevistei alguns montadores sobre a diferença entre a moviola e a edição digital. Em 2017, retomei a ideia com os alunos e desde então peço este trabalho para a avaliação. Os alunos devem elaborar uma pesquisa sobre o entrevistado, buscando conhecer sua filmografia. Adiante há uma pauta padrão para o depoimento filmado que se adapta em função das questões levantadas na pesquisa.

montagem no cinema brasileiro, publicado no catálogo da mostra A *montagem no cinema* (2003), é fundamental, já que discute os estilos de montagem no cinema brasileiro até os anos 1990. Outro texto recomendado é a entrevista com Maria Guadalupe, montadora argentina radicada no Brasil, feita por Schettino no livro *Diálogos sobre a tecnologia do cinema brasileiro* (2007).

A quarta aula visa tratar de uma falsa dicotomia entre os artigos *Montagem proibida*, de André Bazin, e *Montage obligé* (In: *Devant la recrudescence des vols de sacs à mains*, 1997), de Serge Daney[6]. Embora os títulos sugiram uma oposição, ambos tratam da construção da imagem cinematográfica pautada pela *mise en scène*, pela primazia do olhar e, sobretudo, fundada pela alteridade. Daney analisa em seu texto, principalmente, as cenas aéreas de guerra dos anos 1990 mostradas na TV, que excluem o contraplano do solo (contraplano sempre tão caro ao cinema), mostrando os efeitos das bombas químicas lançadas no Oriente Médio. Neste sentido, a proposição de Daney vai de encontro à questão da ubiquidade do real defendida por Bazin quando escreve sobre os limites e manipulação da montagem. A imagem cinematográfica para os dois críticos franceses é construída nesta relação com o outro, enquanto que a imediatez da TV apontada por Daney nos anos 1990 defende uma produção de visualidade sem consequência. A informação é lançada em profusão sem qualquer trabalho qualitativo, daí a proposta de Daney de lembrar que a montagem cinematográfica jamais se contentaria com um simples plano do céu de Bagdá.

Considerada esta lógica da visualidade, o quinto encontro é dedicado à montagem de videoclipes e à edição videográfica. Nesta aula, embora os dois textos trabalhados em aula se mostrem desatualizados, aprecio tanto os dois capítulos ("A influência da montagem da MTV I" e "A influência da montagem da MTV II") do livro Ken Dancyger, *Técnica de edição para cinema e vídeo*, como o "Acaso e controle" no livro de Arlindo Machado (*A arte do vídeo,* 1988). No caso de Dancyger, ele busca as conexões do videoclipe com o cinema de vanguarda e também defende a gênese deste novo gênero audiovisual nos filmes de música dos anos 1960 com os Beatles (por exemplo, *Os reis do iê, iê, iê*, de de Richard Lester, 1964). Já Machado lança luz sobre as características técnicas da edição eletrônica, apontando a precariedade e o parentesco com a produção ao vivo da TV. O filme analisado nesta aula é o americano *Spring Breakers* (2012), do diretor e artista Harmony Korine. Além disto, os alunos costumam indicar os videoclipes brasileiros e estrangeiros contemporâneos para apontar as tendências atuais deste tipo de produção.

No sexto encontro, apresento a proposta de visualização de Lev Manovich (2013), com base na construção de diagramas com *frames* de cada plano de

[6] O texto em questão foi traduzido pela estudante Sofia Cardoso, da turma de *Edição e montagem* 2018.1.

Décimo primeiro ano (1927/28), de Dziga Vertov, e gráficos comparativos em relação à duração dos planos do filme. Trata-se de uma metodologia de análise fílmica e constitui uma excelente ferramenta de observação para a montagem. O objetivo desta aula é propor um novo dispositivo de análise, em contraposição ou complementação à clássica análise plano a plano, bastante difundida no curso de cinema. Busca-se, aqui, dar os elementos para a preparação da segunda avaliação dos inscritos na disciplina. Eles deverão entregar um trabalho escrito individual ou em dupla, fazendo uso desta metodologia para a análise de um curta metragem de livre escolha.

A sétima aula é dedicada ao estudo do *foundfootage*, ao reemprego de imagens de arquivo e ao filme ensaio. Neste caso, a bibliografia recomendada é o trabalho da alemã Christa Bluminger com o conceito de "cinema de segunda mão". O filme trabalhado em sala de aula é *A paixão de JL* (2016) de Carlos Nader. Além da delicadeza da montagem do longa metragem de Nader, o filme utiliza o diário gravado do artista plástico Leonilson para ressignifcar as imagens das obras do artista falecido.

Já a oitava aula é dedicada ao estudo da cibercultura, em especial da análise dos *gifs* como uma expressão da estética da internet que contamina a produção audiovisual. Nesta aula, também são comentados outros fenômenos relativos à rede de computadores, como a proximidade da imagem do Instagram com a colorimetria dos filmes contemporâneos: o uso de filtros, tons neutros e opacos etc. A bibliografia sugerida é o texto de Lev Manovich sobre *instagramismo* (2017), artigos recentes sobre os *gifs* e a dissertação de mestrado de Aline Couri (ECO/UFRJ) publicada em 2012 (*A imagem e sons em loop: tecnologia e repetição na arte*).

Os dois últimos encontros são voltados para textos recentes sobre a montagem cinematográfica. Na penúltima aula, o objetivo é pensar de forma mais ampla sobre o que seria a montagem, reafirmando seu caráter independente, subjetivo e que, do ponto de vista teórico, precisa se afastar da práxis e buscar um entendimento que ultrapasse as regras de uso. Com o mesmo objetivo, já fiz uso de outros textos como os de François Albera ("*The Case for an Epistemography of Montage: The Marey Moment*", 2010) ou Dominique Chateau ("*L'invention du concept du montage*", 2013). Entretanto, a leitura de "*Destins du montage*"[7], texto de Jacques Aumont publicado no livro *Montage: "la seule invention du cinéma"* (2015), se mostrou mais apropriada pela clareza e objetividade da proposta do texto. Aumont reflete não exatamente sobre a pedagogia da montagem, mas aborda de maneira pontual os rumos do cinema contemporâneo e a presença do audiovisual

[7] O texto foi traduzido para o português pela monitora voluntária Ana Sanz e compartilhado entre os estudantes inscritos na disciplina.

(séries, *videogames*, internet etc.) no cotidiano. No texto, discorre sobre o pouco que sobrou dos antagonismos teóricos entre o conceito de montagem proibida, do plano-sequência e tantas outras discussões acerca do cinema e da montagem. Se, por um lado, o texto de Aumont reafirma o caráter libertário e subjetivo da montagem, aponta também para um desencantamento ou uma desafecção dos gestos que outrora marcaram a montagem. "(…) A ideologia pós-moderna, que pouco atingiu diretamente o cinema, pelo menos teve o efeito de afastar aqui como acolá as 'grandes narrativas' e de suscitar uma espécie de equanimidade, uma indistinção teórica em que *anything goes*, vale tudo". (AUMONT, 2015, p.91, tradução da autora)[8]

Por último, e incitada pelas proposições de Albera, Chateau e Aumont sobre a necessidade de se ter uma *teoria da montagem* que não se submeta a nenhuma prática, a décima aula é voltada para uma breve apresentação do trabalho de Térésa Faucon sobre a "energia da montagem" (*Théorie du montage ; énergie, forces et fluides*, 2013). Por se tratar de uma abordagem ousada e complexa, é indicada apenas a leitura do artigo de Faucon, "L'énergie de l'intervale", publicado na coletânea *Montage comme articulation*. *Unité, séparation, mouvement* (2014), no qual a autora parte do conceito de "intervalo" de Vertov para defender a ideia de um princípio gerador da montagem. Nesta aula, pensando justamente na ideia de disseminação e reapropriação da montagem cinematográfica por outros formatos audiovisuais, indico também a série de Bruno Dumont, *O pequeno Quin Quin* (*P'tit Quinquin*, 2014), com quatro episódios.

À medida em que outras leituras são feitas, incorporo-as ao plano de aula, sempre na tentativa de abordar temas ou visões recentes sobre a montagem audiovisual. Da mesma forma, sinto também a necessidade de retomar textos nem sempre atuais, mas que trazem consistência teórica e/ou histórica aos estudos empreendidos.

Avaliação dos estudantes

A nota dos estudantes é sempre o somatório das notas de dois trabalhos. Há uma avaliação escrita que tanto pode ser fichamentos de três ou quatro textos da bibliografia, uma análise fílmica com foco na montagem ou prova com consulta. A segunda nota é um trabalho em grupo. Atualmente eles produzem uma entrevista filmada com montadores. Como já dito anteriormente, trata-se de um projeto de memória e valorização dos técnicos audiovisuais brasileiros.

---

[8] *"(..) l'idéologie postmoderne, qui n'a guère affecté directement le cinéma, a eu du moins pour effet d'éloigner là comme ailleurs des "grands récits", et de susciter une sorte d'équanimité, une indisctinction théorique où anythings goes, tout fait l'affaire".*

Conclusão

A título de conclusão, pode-se dizer que a preparação do plano de aula para a disciplina de *Edição e montagem* é sempre desafiadora. Dentro de um curso generalista sem habilitação nem ênfase em formação, a turma é heterogênea e os gostos e habilidades são muito variados. A primeira barreira é enfrentar a expectativa por parte desses alunos, de que *Edição e montagem* seja um curso prático voltado para o fazer audiovisual. Há também uma parcela da turma que não se interessa especificamente por montagem e tem dificuldade em associar a importância da montagem com a teoria, ou mesmo com as outras áreas técnicas. Desafio ainda maior diz respeito à atualização do conteúdo, que precisa acompanhar na mesma velocidade a produção textual e audiovisual. Recentemente, a pedido dos alunos, retirei grande parte dos exemplos com filmes "antigos", como apontavam as avaliações solicitadas aos alunos ao final do semestre.

Participo de muitas bancas de trabalhos de conclusão de curso e percebo que muitas monografias se esmeram na análise fílmica e comentam indiretamente as articulações da montagem em seus textos. É certo que esta acuidade comprova um entendimento tanto da função narrativa como da função estética da montagem. Entretanto, sinto falta de mais intimidade com os textos de montagem que pouco são citados nos trabalhos. Assim, o esforço neste sentido é o de dar mais ênfase à leitura dos textos indicados e promover uma maior sinergia entre as aulas e o programa geral da disciplina.

Por fim, é importante dizer que está previsto um reajuste curricular para o Bacharelado em cinema e audiovisual da UFF em breve. Esta mudança, entre outras, prevê a aglutinação dos conteúdos de *Edição e montagem* e *Oficina de realização II* em apenas uma única disciplina de 60 horas. A ideia é também antecipar a mesma disciplina na grade curricular, passando-a para o segundo período. A proposta, com esta mudança, é também possibilitar o oferecimento de optativas práticas e teóricas sobre montagem com mais frequência, aprofundando temas específicos e voltados para o grupo de alunos realmente interessado em conhecer de fato este vasto campo que é a montagem audiovisual.

Referência bibliográfica

ALBERA, François. "The Case for an Epistemography of Montage: The Marey Moment". In: ALBERA, F. e TORTAJADA, Maria org. *Cinema beyond film: media epistemology in the modern era*. Amsterdã: Amsterdam University Press, 2010.

AMIEL, Vincent. *Estética da montagem*. Lisboa: Texto&Grafia, 2010.

AUMONT, Jacques. "Les destins du montage." In: *Montage. "La seule invention du*

cinéma". Paris: Vrin, 2015. pp. 91-101.

AUMONT, Jacques e outros. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 1994.

AUTRAN, Artur. "Montagem no Cinema Brasileiro (1919-1989)". In: *Catálogo Mostra A montagem no cinema*. CCBB, 2006. pp. 7-17.

BAZIN, André. *Cinema -Ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BLÜMINGER, Christa. *Cinéma de seconde main. Esthétique du remploi dans l'art du film et des nouveaux médias*. Paris: Klincksieck, 2013.

CHATEAU, Dominique. *L'invention du concept du montage: Lev Kouléchov, théoricien du cinéma*. Paris: Amandier, 2013.

COURI, Aline. *Loop: tecnologia e repetição na arte.* Rio de Janeiro: Editora Torre, 2012.

DANEY, Serge. "Montage obligé". In: *Devant la recrudescence des vols de sacs à mains.* Paris: Aléas, 1997. pp. 159-166.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A arte do cinema. Uma introdução*. Campinas: Papirus, 2014.

BURCH, Noel. *Práxis do cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DANCYGER, Ken. *Técnicas de edição para cinema e vídeo.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990a.

_____. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990b.

FAUCON, Térésa. *Penser et expérimenter le montage.* Paris: Sorbonne Nouvelle, 2009.

_____. *Théorie du montage; énergie, forces et fluides*. Paris: Armand Colin, 2013.

_____. *L'énergie de l'intervalle*. In: DEGENÈVE e SANTI, Sylvain org.

Montage comme articulation. Unité, séparation, mouvement. Paris: Sorbonne Nouvelle, 2014.

PUDOVKIN, Vsevolod. *Argumento e montagem no cinema*. São Paulo: Editora Iris, 1961.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *A arte do vídeo.* São Paulo: Brasiliense, 1990.

MANOVICH, Lev. *Visualizing Vertov.* Disponível em: http://softwarestudies.com/cultural_analytics/Manovich.Visualizing_Vertov.2013.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

_____. *Instagram and the Contemporaary Image.* Disponível em: http://manovich.net/content/04-projects/150-instagram-and-contemporary-image/instagram_book_manovich.pdf. Aceso em: 20 de novembro de 2018.

MURCH, Walter. *Num piscar dos olhos.* Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

REISZ, Karel; MILLAR, Gavin. *A técnica da montagem cinematográfica.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Embrafilme, 1978.

SCHETTINO, Paulo. *Diálogo sobre a tecnologia do cinema brasileiro*. São Paulo: Ateliê, 2007.

VERTOV, Dziga. *Articulos, proyectos y diarios de trabajo.* Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1974.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo.* São Paulo: Martins Fontes, 1990

XAVIER, Ismael. *D.W. Griffith. O nascimento de um cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *O discurso cinematográfico. A opacidade e a transparência.* São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

O ensino da montagem audiovisual na UFF: Da moviola ao ambiente virtual de aprendizagem[1]

Elianne Ivo Barroso[2]
João Luiz Leocadio da Nova[3]
Marcio Blanco[4]

---

[1] Este texto é baseado no artigo inédito publicado pela Editora da UFF na *Coletânea Rede de Educação para Práticas Inovadoras, Lúdicas e Inclusivas*, no prelo em 2018.

[2] Professora associada III do Departamento de Cinema e Vídeo da UFF, responsável pelas disciplinas de *Edição e Montagem* e *Oficina de Realização II* com ênfase em Finalização do curso de bacharelado em Cinema e Audiovisual. É docente do PPGCine-UFF e PPGTLCOM-UFRJ, com pesquisas sobre montadores brasileiros e montagem de cartografias audiovisuais.
e-mail: elianne.ivo@gmail.com

[3] Doutor em Ciências da Comunicação - Cinema (USP 2009), professor associado IV do Departamento de Cinema e Vídeo (UFF), com pesquisa na área de cinema-educação, montagem cinematográfica e ensino do cinema e do audiovisual. Atua no ensino das disciplinas *Oficina de Vídeo Processo, Cinema e Educação, Curadoria* e *organização de mostras cinematográficas.*
e-mail: joaoleocadio@id.uff.br

[4] Graduado em Cinema pela UFF em 2004, foi professor substituto do Departamento de Cinema e Audiovisual da UFF em 2015. Doutorando em Comunicação Social pela UERJ e diretor da Associação Imaginário Digital, que desenvolve projetos em audiovisual e educação.
e-mail:marcio_blanco@hotmail.com

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual

Resumo

A proposta deste artigo é contextualizar a inserção do ensino semipresencial de montagem no curso de Cinema da UFF. Esta modalidade de ensino para essa disciplina foi implementada a partir de 2015 utilizando a plataforma *Moodle*, e enfatiza os conceitos teóricos e práticos dessa formação, que permanecem presentes apesar das mudanças tecnológicas.[5]

Palavras-chave: montagem, audiovisual, ensino semipresencial.

Abstract

This article aims to contextualize the insertion of virtual classrooms of montage in the course of Cinema and Audiovisual the UFF. This modality of teaching for this discipline was implemented since 2015 using the Moodle platform, and emphasizes the theoretical and practical concepts of this training, which remain present despite the technological changes.[6]

Keywords: montage, audiovisual, virtual classrooms.

[5] Esta proposta nasceu do projeto de ensino Tessitura - Praticar a montagem audiovisual. Cademo de exercfcio, apoiado pela FAPERJ.

[6] This proposai was bom from the teaching project Tessitura - Praticar a montagem audiovisual. Cademo de exercicio, supported by FAPERJ.

Introdução

A prática da montagem na UFF acontecia numa única sala, designada *sala da moviola*, dos anos 1960 até o início dos anos 2000. A sua substituição por meios eletrônicos teve início nos anos 1990. Mas somente com a chegada da edição digital não-linear em 2002 a montagem em película deixou de ser realizada no curso de Cinema em Niterói. Essa transição tecnológica do analógico para o digital ocorreu em todas as etapas da produção, modificando sobremaneira os métodos de ensino na área do cinema e audiovisual. A facilidade do acesso aos meios de produção, como câmeras em celulares e programas de edição em aplicativos móveis, impulsionou a criação de novas formas de fazer cinema.

Nesse contexto, o ensino de práticas de produção tem o desafio de superar a dicotomia *teoria versus prática*, uma vez que a segunda costuma predominar sobre a primeira. Em geral, a formação técnica especializada fica refém de um sistema industrial de produção pouco afeito à experimentação e inovação, fazendo com que os novos realizadores, fora do espaço universitário, reproduzam uma estética já consagrada e dominante, sem contribuir para uma reflexão sobre a importância das imagens e dos sons nos dias atuais. Sendo áreas de criação artística e técnica, o cinema e o audiovisual prescindem de uma formação conceitual e abrangente para além da técnica, de modo a construir um ambiente que propicie o surgimento de novos modos de presença desses produtos audiovisuais na sociedade contemporânea.

Influenciados pelo modelo formalista das escolas de cinema, onde *se aprende* cinema pelas suas etapas de realização, o ensino de cinema na UFF, seja no bacharelado, seja na licenciatura, adota a oferta de oficina de montagem como ambiente formativo na etapa de finalização audiovisual. Essa oficina, inspirada na *sala da moviola*, se baseia em princípios fundamentais, como o de valorizar o plano/fotograma/quadro como elemento fundamental para a compreensão do cinema.

Quanto mais próximos estivermos dos elementos fundamentais do audiovisual, mais fortemente poderemos nos apropriar das diferentes teorias lançadas sobre o cinema. Nesse sentido, é importante para o domínio da técnica da montagem elegermos alguns conceitos e temas tratados pelo cinema com exemplos concretos de sua aplicação, para tornar o ensino de cinema mais próximo do contexto onde os alunos encontram as imagens e sons nas telas.

Conceitos como *continuidade*, sistematizados pelo americano D. W. Griffith nas primeiras décadas do século XX, por exemplo, foram popularizados no cinema, e buscam naturalizar ou tornar transparente a junção entre planos de modo a não se perceber a emenda entre diferentes enquadramentos. O domínio do *tempo* para alongar ou encurtar os acontecimentos cria ligação entre lugares distantes e

descontínuos, como se fossem parte de um mesmo ambiente. Construir discursos lógicos, problematizadores, capazes de nos fazer pensar e refletir sobre a realidade, sobre o desconhecido, o imaginário e toda uma gama de situações de mundo inventado com imagens e sons, nos coloca diante do desafio de trabalhar esses conteúdos didaticamente.

Grande parte do desenvolvimento das possíveis dimensões narrativas, estéticas e políticas foi feita na época da película cinematográfica, o que exigia um certo investimento de capital e tempo para realizar qualquer experimento – pois além das etapas que precedem a filmagem, ainda se dependia da fase de laboratório para revelação e acabamento dos filmes. Difícil imaginar nos dias de hoje, com a facilidade do digital, como era desafiador se lançar à criação e à invenção do cinema, quanto mais à prática de ensino nas escolas.

O contexto do ensino tem sido alterado pelas tecnologias que nos desafiam a criar novas metodologias para experimentação do *fazer cinematográfico*. No caso da montagem, encontramos um lugar, ou melhor, uma plataforma *online*, onde hoje podemos disponibilizar para os estudantes diferentes materiais já filmados e organizados, para que a sua experiência de montagem lhes permita compreender os fundamentos das estruturas narrativas de diferentes gêneros cinematográficos. Se até os anos 1990 precisávamos nos reunir em uma sala com capacidade técnica e com materiais para exercitar essa prática, hoje podemos disponibilizar um conjunto de materiais em repositório acessível a qualquer tempo. Esta ideia surgiu diante da participação em edital da FAPERJ voltado para a produção de material didático para o ensino e/ou pesquisa.

No curso atual, o conjunto de materiais trabalhados inclui roteiros, decupagem das imagens e sons, planilhas de continuidade, mapa de som, *storyboard* e outros documentos de produção que organizam as informações para o montador. Isso sem citar os trechos de imagens e sons gravados, que também podem estar ordenados seguindo os planos de filmagem, ou apenas a indicação de materiais a serem gravados ou pesquisados em acervos pessoais ou públicos. Cada tema ou conceito a ser trabalhado é tratado de modo a oferecer diferentes complexidades de realização e experimentação.

Ao lado deste acesso aos materiais da realização, indicamos um conjunto de textos teóricos para ajudar a refletir sobre cada tema ou conceito, de modo que o estudante possa relacionar a prática à teoria. O seu aprendizado pode ser avaliado pelo trabalho textual e/ou audiovisual, dependendo das habilidades que se procure aprimorar. Essas possibilidades incluem a visualização dos trabalhos dos colegas em um canal público de vídeos onde todos os exercícios desenvolvidos são reunidos. Essa avaliação cruzada propicia ao estudante um momento singular de análise e julgamento do seu próprio exercício, em comparação aos dos colegas.

A etapa seguinte - organizar um plano seguido do outro - pode exigir voltar ao material bruto para refazer a escolha de uma cena. Esse vai e vem precisa ser executado em diálogo com a interpretação do roteiro e o entendimento de cada cena. O ato da criação, realizado na montagem, é consequência do intenso trabalho de descoberta do material bruto.

Orientamos para que os primeiros exercícios sejam realizados em dupla, e para que na fase final dos projetos a turma se organize em coletivos com até quatro participantes. Na fase dos exercícios, os alunos têm acesso a exemplos de obras audiovisuais com os temas e conceitos abordados, além dos materiais para leitura e montagem. Nessa fase, usamos exemplos de filmes ficcionais, documentários e experimentais para estimular que os estudantes tragam seus referenciais também para o diálogo sobre o conteúdo. Aqui fazemos eco a T. Faucon (2009, p. 7) que comenta na introdução ao seu livro *Penser et expérimenter le montage* a respeito da formação do olhar na montagem. A autora defende uma variedade do corpus, de maneira que cada leitor possa identificar os exemplos em sua própria cultura audiovisual ou descobrir cinematografias novas. Por esta razão, ela lança mão dos clipes, das séries e dos filmes de ação.

Na última fase, denominada *projetos*, também oferecemos exemplos selecionados dentro de propósitos de uso instrumental - seja para uma videoaula, práticas de ensino de cinema, adaptação de filmes para audiodescrição, ou um ensaio audiovisual. Em todos os tipos de projetos os estudantes refletem sobre a montagem adotada em cada trabalho.

Procura-se, com essas opções, estimular a resolução de questões contextualizadas e significativas para aprendizagem de todos os participantes, seguindo a inspiração construtivista. Já as aulas teóricas presenciais - as análises dos exemplos práticos -, seguidas de exercícios de fixação, seguem o modelo *behavorista*, sem adotar o binômio “certo ou errado”. Esse aspecto torna-se mais evidente na avaliação por comparação – seja dos exercícios, seja dos projetos onde a capacidade de avaliar é aprimorada ao longo do curso, que acontece em um semestre letivo apenas.

O modelo misto adotado oferece partes estruturadas e autogeridas pelos estudantes, e outra parte colaborativa, proporcionando formas diferentes de aprendizagem, das quais destacamos: níveis de compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Uma característica do ensino audiovisual é que os níveis de aprendizagem interagem em diferentes momentos de estudo. A compreensão é exercitada tanto no trabalho prático como na elaboração de textos de reflexão, pois estes relacionam a teoria com a análise dos exercícios de montagem. Descrever e explicar por escrito e oralmente são formas de acompanhar a aprendizagem individual e do grupo, mas a capacidade de expressar a sua compreensão num produto audiovisual amplia as

formas de avaliação dessa compreensão.

Por último, adotamos o seminário, onde o estudante precisa selecionar informações, desenvolver argumentação, reconhecer marcas de autoria e formular suas próprias conclusões, como lugar para desenvolver o pensamento crítico. Neste momento, os trabalhos são expostos ao debate com apresentação de cada grupo sobre o seu exercício ou projeto. A comparação com os projetos dos colegas expõe caminhos particulares e compreensões das diferenças; descrever suas escolhas e explicar sua compreensão de cada fragmento ou roteiro diante do conceito teórico proposto como base da reflexão permite reconhecer a manipulação que cada prática de montagem procurou realizar. Essa articulação das referências expõe uma organização que difere de cada grupo, possibilitando que todos estabeleçam seus critérios de avaliação e julgamento.

Relevância

Quando o curso de Cinema foi criado, em 1968, como uma habilitação do curso de Comunicação Social, as turmas contavam com cerca de 15 ingressantes por ano. A evasão era grande e alguns abandonavam a formação com pouco tempo de universidade. De 2008 para cá, ao virar um curso autônomo, com seleção direta e não mais como uma habilitação, o Bacharelado em Cinema e Audiovisual passou a contar com uma entrada semestral de 36 calouros. Já a Licenciatura em Cinema e Audiovisual, criada em 2012, abre anualmente 22 vagas pelo SISU. Pode se acrescer a esses números muitos estudantes de mobilidade nacional e internacional, transferências interinstitucionais e estudantes de países signatários do Programa de Estudantes - Convênio de Graduação (PEC-G), por meio do Ministério de Relações Exteriores do Brasil, além dos oriundos de movimentação interna na UFF – como são os casos de permanência de vínculo ou de mudança de curso; e, por último, os graduados que retornam à universidade pela seleção pública de reingresso. Os dois cursos juntos, hoje, reúnem cerca de 600 (seiscentos) matriculados, aos quais ainda se juntam alunos de outras graduações que têm interesse na formação em montagem audiovisual, visto que cada vez mais outras áreas de conhecimento também incorporaram o audiovisual como ferramenta para pesquisa, ensino e extensão.

Ao apontarmos um cenário de crescimento entre jovens que buscam uma formação de cinema e audiovisual dentro da universidade, queremos enfatizar a relevância de se considerar alternativas de investimento em infraestrutura e compra de equipamentos nem sempre viáveis na área pública. Nesse contexto, inclui-se avaliar a adoção de práticas de ensino inovadoras, como a que estamos relatando.

Durante quase 70 anos, os apetrechos para a edição cinematográfica pouco mudaram. Em final dos anos 1960, quando o curso de cinema foi criado, usava-se ainda a mesa de montagem (moviola) adaptada à bitola da película (as mais usadas

eram 16mm ou 35mm), coladeira e *banheira* para organizar e pendurar as tomadas (ou *takes*) de filme; fora alguns outros itens, como lápis dermatográfico, flanela e, às vezes, sincronizadora para ajustar imagem e som. Até fins dos anos 1990, o curso de Cinema da UFF ainda dispunha de duas moviolas das marcas Steenbeck e Prévost, que serviam para explicar o processo de pós-produção fílmica aos alunos. As duas moviolas, assim como câmeras de filmagem 16mm e 35mm, foram doadas à UFF por outras instituições ou por realizadores do mercado cinematográfico.

Além da montagem da imagem e do som em película, a finalização propriamente dita incluía outras etapas técnicas, como a conformação entre copião montado e som mixado, entre outras. Esses outros serviços especializados eram realizados em laboratórios de revelação de filmes e empresas de mixagem de som em cinema, que ainda faziam transcrições entre material magnético e ótico.

Na virada do século, tivemos a incorporação de meios eletrônicos nas diferentes etapas de realização em cinema, e vimos a substituição gradativa de meios mecânicos e químicos usados na fase de finalização por equipamentos da indústria de televisão e vídeo. No início dos anos 2000, por exemplo, já dispúnhamos de ilhas de edição linear que usavam fitas de vídeo de diferentes formatos, sendo os mais conhecidos VHS, U-Matic e Betacam. Não tardaram a chegar os computadores com programas de edição digital não-linear.

Essa transformação impactou as aulas de edição cinematográfica, que passaram a adotar o sistema digital quando os custos se tornaram acessíveis. Na UFF, iniciamos essa incursão no sistema digital com a aquisição de uma estação de trabalho em 2002, com o apoio da FAPERJ; e somente em 2006 foi possível realizar a compra de outras duas estações com recursos da própria universidade. Em 2009, graças ao programa REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), tivemos a compra de quatro computadores Apple, que até os dias de hoje nos servem no laboratório de ensino Zeca Porto. Outras fontes de financiamento de projetos de pesquisa viabilizaram a compra, em 2014, de mais dois equipamentos dedicados à edição e finalização digital. Esses investimentos graduais tentavam melhorar a quantidade de alunos por máquina, que em determinados semestres alcançou a marca de oito alunos trabalhando juntos num único equipamento – o que é bastante improdutivo para um ambiente de formação em nível universitário.

Os sistemas digitais implantados inicialmente em ambientes profissionais e em algumas universidades, com altos custos para manutenção e atualização, caminharam em direção ao usuário doméstico, popularizando algumas ferramentas usadas na finalização de trabalhos audiovisuais. Essas transformações ampliaram o volume de trabalhos realizados dentro e fora da universidade. Enquanto nas primeiras turmas de cinema até o final da década de 1990 produzia-se em média um filme por disciplina, ao longo do tempo passamos a dar suporte, também, a filmes de livre iniciativa dos estudantes. A expansão das vagas de acesso à universidade

elevou também a quantidade de produção de curtas metragens em várias disciplinas, tornando mais acessível a experimentação técnica e artística dos graduandos. Esse aumento de atividade exige grande atenção à qualidade na formação e aos métodos de ensino adotados em aulas práticas, como é o caso da edição cinematográfica, que passou a demandar por novos procedimentos para o fluxo de trabalho dentro da disciplina correspondente, também impactada por esse crescimento.

Durante décadas contabilizamos os projetos em latas de filmes. Inúmeros trabalhos usavam até três latas de película 16mm ou 35mm para a produção de um curta metragem. Na época das fitas magnéticas também era necessário limitar a quantidade de fitas para cada projeto de realização. Já na era digital, o volume de dados é medido atualmente em *gigabytes* ou *terabytes*. Essa nova realidade impôs novos procedimentos para organização das atividades de finalização em sala de aula, pois saímos, gradativamente, de um ambiente artesanal para uma escala industrial no volume de material e na quantidade de pessoas envolvidas nos processos formativos. Adotar repositórios de material bruto para compartilhar com dezenas de estudantes, possibilitar a entrega de múltiplas cópias dos exercícios para avaliação do professor e do monitor, bem como permitir a visualização dos projetos por toda a turma são mudanças viabilizadas pelo ambiente da plataforma *Moodle* e que se tornaram necessárias para acompanhar toda essa mudança.

Sistematização dos conteúdos

O conteúdo de estudo das disciplinas relacionadas à edição cinematográfica tem como princípio norteador oferecer ao estudante uma reflexão teórica e prática sobre a montagem. Isso implica no uso de bibliografia e filmografia amplas e diversificadas, que têm sido atualizadas pela crescente produção de obras de referência com o fortalecimento da pesquisa em cinema e audiovisual, especialmente no Brasil. A exposição teórica e os exemplos propiciam ao estudante um método de estudo do cinema e do audiovisual que pode impactar em outras disciplinas do curso e na realização de seus projetos de filmes e vídeos.

Iniciamos a construção do curso no ambiente virtual de aprendizagem montando um conjunto de sete exercícios e cinco projetos. Nos exercícios, o estudante, sozinho ou em dupla, entra em contato com conceitos cinematográficos e pratica experimentalmente num trabalho de montagem usando material previamente gravado e organizado para essas aulas. No caso dos projetos há uma liberdade maior, pois indicamos orientações sobre o tema a ser desenvolvido, e a execução deve ser feita em grupos de até quatro pessoas. É estimulado o uso dos conceitos estudados nos módulos iniciais para a realização dos projetos da segunda etapa.

Conceitos como intermitência da imagem, espaço audiovisual, tempo audiovisual, continuidade, ritmo e montagem contemporânea foram os temas

escolhidos, inicialmente, para serem estudados com exercícios. Cada conceito foi organizado em duas partes, sendo uma teórica, com exemplos de filmes e vídeos, e a segunda parte, que é para a prática. Na parte teórica é disponibilizado para o estudante um texto básico com a discussão do tema, indicando a bibliografia relacionada e estabelecendo um diálogo entre autores e um conjunto de 6 a 8 trechos de filmes ou vídeos de exemplo. Os filmes são exibidos dentro do módulo sem a necessidade de pesquisa ou abertura de outra janela de navegação.

Conceitos como "ritmo audiovisual", por exemplo, são tratados a partir de um referencial teórico sucinto, mas que lança pistas para a discussão em vários sentidos. São comentados os experimentos da vanguarda dos anos 1920 com Hans Richter, que trabalhou com um cinema abstrato a partir de uma composição de figuras geométricas; Walter Ruttmann, que buscou através da sucessão e duração das imagens captar o ritmo urbano *(Berlim, sinfonia da metrópole/ Berlin, Die Sinfonie der Großstadt*, 1927); e Oskar Fischinger (*An Optical Poem*, 1937), que associava formas moventes com cores e som. Ainda no módulo dedicado ao ritmo, o texto aponta realizadores como Tarkovski, defensor do ritmo singular e interno de cada plano cinematográfico, visando a um aspecto mais endógeno da montagem cinematográfica. O módulo também traz também autores contemporâneos, como Térésa Faucon (2009), que atualiza os estudos da montagem métrica de Eisenstein demonstrando exemplos recentes – como *Star Guitar*, videoclipe dirigido por Michel Gondry para os *Chemical Brothers* (2003), ou a série de extratos de filmes holywoodianos *Alone I* (1998), do videoartista Martin Arnold, com seu ritmo maquínico e repetitivo. E, por fim, cita os escritos de Karen Pearlman (2009), que contesta o parentesco do ritmo audiovisual com o ritmo musical e propõe uma aproximação entre cinema e dança através da coreografia e dos pulsos, unidade mínima do movimento corporal.

Devemos enfatizar que a sistematização dos conceitos implica no reconhecimento desses atributos em filmes de ficção, documentários ou experimentais. Procuramos reunir uma filmografia representativa sem um recorte de tempo ou de país de origem, levando a um conjunto de obras que reúnem exemplos da cinematografia mundial e de todos os tempos, incluindo os primórdios e os contemporâneos. Essa amplitude dos exemplos visa também a evidenciar para o estudante que os conceitos tratados no curso se apresentam em todos os tempos e em todas as partes do mundo. Essa organização é fruto da experiência didática em sala de aula de reconhecer que muitas práticas de ensino da montagem já instituídas se sobrepõem a outras disciplinas teóricas sobre teoria e linguagem cinematográficas, ou com a de história do cinema mundial. Antes, havia uma certa tradição de abordar a edição e montagem com um recorte histórico marcado por determinadas escolas cinematográficas. O contato com uma bibliografia mais recente com um olhar menos histórico e mais estético orientou essa nova

organização disciplinar em busca de uma maior articulação entre teoria e prática. No texto, ampliamos a valorização estética em relação à historicidade e introduzimos uma discussão teórica nos exercícios práticos, abolindo a simples realização de edição de um curta-metragem, como era no passado.

Essa sistematização fez com que fosse oferecido, para cada conceito, pelo menos um exercício de montagem. Na parte prática do ambiente semipresencial o estudante encontra duas pastas onde estão organizados os materiais de produção, incluindo roteiro, mapa de continuidade, *storyboard*, entre outros; e em outra pasta, os materiais brutos, trechos previamente gravados de acordo com os planos de filmagem do roteiro. Em 2015, tínhamos cinco roteiros totalmente gravados e organizados para os módulos, e gradativamente fomos incorporando novos materiais brutos e de produção. Atualmente existem módulos com mais de uma opção de exercício para a prática da montagem dentro de um determinado conceito.

Os vídeos disponíveis para os exercícios foram criados, em sua maioria, em outras disciplinas do curso de Cinema e Audiovisual. A disciplina de *Argumento e Roteiro* e a *Oficina de Realização I*, ambas do 3o período do bacharelado, já haviam participado de experiências pontuais para realização de projetos interdisciplinares. Em 2015, ambas as disciplinas elaboraram cinco filmes integralmente para incorporação às práticas de montagem. Para os exercícios que criamos para essa experiência com ensino semipresencial, os curtas têm duração prevista em roteiro de 3 a 5 minutos, sendo realizados em vídeo digital e uma diversidade de conceitos a serem estudados num semestre letivo. Atualmente disponibilizamos dez filmes para os exercícios, fazendo com que em alguns módulos haja duas ou três opções para livre escolha dos grupos.

A título de exemplo, na parte dois do mesmo módulo *ritmo audiovisual*, já citado, o exercício proposto é a montagem do curta-metragem *Compasso*. O filme trata de uma audição de dança em que a personagem Ana se lança em uma coreografia sincopada e em um crescendo musical, para em seguida receber a nota da sua apresentação. A título de comparação, foram reunidos em paralelo dez exercícios realizados pela turma 2016.1 numa única tela de exibição. O resultado, quando assistimos aos vídeos simultaneamente, mostra o quanto a montagem audiovisual é subjetiva e como nenhum dos arranjos é idêntico aos outros, nem tampouco a duração dos planos, corroborando para uma prática individual dos estudantes.

Outras experiências de ensino de montagem foram levadas para a segunda parte do curso, onde reunimos as propostas chamadas de *projetos*. Uma delas, para exemplificar, e que já era praticada desde 2006, parte da ideia de filmar um termo cinematográfico presente em glossários da área. Isso inclui termos da fotografia, da produção, do som, do roteiro e da edição. Esse trabalho exige pesquisa, e por ser bastante amplo permite que os estudantes, diante dos seus interesses, escolham

livremente qual tema tratar. Esse *Glossário Filmado* é um dos projetos possíveis na segunda parte dos cursos. Os demais, por enquanto, são *Plano Comentado*, *Audiodescrição*, E*nsaio Audiovisual* e *Tutorial.*

Para cada um dos projetos são oferecidos exemplos e orientações, tal qual utilizados nos módulos dos exercícios. Essa ambientação com texto e filmes tem se ampliado com a colaboração dos próprios estudantes, que, durante os seminários, expõem suas referências para cada conceito estudado. O acervo de filmes se amplia continuamente, o que incentiva o estudo de cinema a partir da montagem e influencia a elaboração dos projetos ao final da disciplina, realizados em grupos maiores com, no mínimo, quatro estudantes.

Essa ampliação de oferta de exercícios e de projetos traz uma grande contribuição para o modelo de ensino e aprendizagem adotado, pois permite discutir o processo de elaboração dos filmes, e não apenas o produto obtido. Também permite que os estudantes vivenciem a realização coletiva, uma característica da produção em cinema e audiovisual, superando o isolamento e a individualização dos estudos centrados apenas no conteúdo.

Resultados

Ao abordar os resultados obtidos no ensino semipresencial da montagem audiovisual na UFF, salta aos olhos o maior volume de trabalhos realizados por cada estudante, aliado a um maior aprofundamento da aprendizagem dos conceitos cinematográficos. Trata-se de uma aliança entre quantidade e qualidade, em benefício de uma melhor formação teórica e prática para as novas gerações.

O volume de trabalhos realizados em cada semestre até 2014, no modo presencial, era praticamente o mesmo do que é obtido num único módulo do curso, na modalidade semipresencial. Numa turma com 40 alunos fazendo três exercícios em sala, durante as aulas, alcançávamos a marca de cerca de 40 trabalhos no período letivo, por conta da divisão da turma em grupos limitados pela quantidade de estações disponíveis no laboratório. Atualmente os grupos são menores e a diversidade de exercícios é maior, chegando a multiplicar por quatro a seis o número de trabalhos entregues para avaliação, dependendo do semestre.

Nas turmas do bacharelado, por exemplo, cada turma chegava a produzir um total entre 16 e 36 trabalhos por semestre, dependendo das condições dos equipamentos disponíveis e dos horários de acesso ao laboratório na UFF. Com a adoção da plataforma *Moodle*, o número se multiplicou exponencialmente. No primeiro semestre de 2016, apenas no módulo *Espaço Audiovisual*, 36 participantes da turma entregaram, ao todo, 22 trabalhos editados em dupla ou individualmente.

Outro dado que merece ser considerado nessa exposição refere-se ao tempo gasto para execução dos trabalhos. Em geral, os editores mais experientes e

profissionais do mercado costumam considerar a necessidade de uma hora de uso da ilha de edição para cada minuto de produto finalizado. Esse parâmetro pode ser confrontado com os dados levantados na turma de licenciatura de 2017 e expostos na Tabela 1. Esses dados foram obtidos por estimativa dos estudantes, considerando as fases de estudo do módulo, download dos clipes de imagem e som, decupagem do material bruto, planejamento, edição e sonorização, além da preparação de um texto de reflexão teórica com análise da montagem realizada, sabendo que cada trabalho editado ficou com duração entre 4 e 7 minutos.

Módulo	Horas
Intermitência da imagem	10,7
Montagem discursiva	10,7
Espaço audiovisual	10,3
Tempo audiovisual	11,0
Continuidade	8,2
Ritmo	10,6
Montagem contemporânea	12,7
Média por módulo	10,6
Tempo total em horas por aluno	29,3

Tabela 1: Dados estimados pelos dezesseis estudantes na turma do primeiro semestre de 2017

Esse resultado expõe a questão limitante do uso da sala de aula para realização dos exercícios, pois os turnos de aula de quatro horas contínuas, para uma disciplina de 60 horas semestrais, são insuficientes para a conclusão de um trabalho num único dia. No ensino presencial concorrem vários fatores que diminuem o aproveitamento de toda a carga horária da disciplina, incluindo ausências, atrasos e desencontros dos grupos. Além desses fatores mencionados, é preciso considerar um dado que concorre com a aprendizagem: a dispersão que acontece em salas repletas de estudantes realizando atividades simultâneas e que exigem concentração.

No modelo de ensino semipresencial o estudante é estimulado a estudar

individualmente ou em dupla, o que também favorece a experimentação. Isso aumenta a produtividade da turma e alcança um maior número de iniciantes na prática da montagem. A realização dos exercícios longe do ambiente do laboratório de ensino e sem tempo predeterminado de aula permite que muitos daqueles sem muito conhecimento técnico ousem praticar a montagem. Este foi, sem dúvida, um dos maiores méritos da transformação da disciplina presencial em semipresencial: atingir um maior número de estudantes, resolvendo em parte a desigualdade de conhecimento entre os frequentadores do curso: aquele com menos habilidade era desafiado a treinar sozinho seus conhecimentos, enquanto os mais avançados apresentavam versões mais elaboradas do ponto de vista estético e narrativo.

Outro estímulo ao trabalho individual é o acesso à visualização dos trabalhos da turma, reunidos num canal público de vídeos chamado UffTube (ufftube.uff.br). Além de promover o compartilhamento dos vídeos entre os colegas, o canal oferece uma oportunidade de aprendizagem por comparação que é única e extremante potente. A junção de um modo de ensino semipresencial com a ampliação de acesso e armazenamento de material didático que o Moodle oferece permite que o aluno se torne corresponsável pelo tempo e o espaço de aprendizagem necessários ao desenvolvimento dos exercícios e construção de seu conhecimento. O modo tradicional de ensino, condicionado por horários rígidos da grade curricular e a um espaço delimitado de discussão e trocas, em muito influi para uma certa concepção conservadora da inteligência pedagógica. Nela, o professor é um mero transmissor de conhecimentos que já foram organizados e combinados de antemão, seja pelo acesso privilegiado às fontes, seja pela necessidade de uniformizar os meios de verificação daquilo que o aluno aprendeu. Esse modo desconsidera o desejo e a potência do aluno ser um artífice do seu conhecimento. “A inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha” (RANCIÈRE, 2011, p. 83). Esse movimento e busca devem levar em conta outras formas de construção pedagógica que necessariamente rompem com o tempo e o espaço tradicional da sala de aula. Ainda que o curso não prescinda de um percurso metodológico feito de paradas obrigatórias, estamos lidando com uma matéria de expressão de cunho estético e artístico aberta ao imponderável da criação. O curso oferece material pedagógico selecionado e organizado dentro de determinados marcos teóricos, mas as expectativas que o curso tem em relação ao *saber fazer* do aluno estão diretamente ligadas ao seu *querer dizer.* Nesse sentido, acreditamos, como Rancière, que a pintura, a escultura, a gravura e qualquer outra arte são línguas que podem ser compreendidas e faladas por qualquer um que tenha inteligência de sua própria língua. No curso, a verificação disso não se dá por meio de modos convencionais, referenciados em um saber centralizado. Ela se dá por meio da possibilidade oferecida ao aluno de comparar o

resultado de suas obras com as dos demais alunos. Cada estudante conhece o material bruto que o colega usou e consegue perceber as sutilezas das escolhas, os detalhes de cada seleção, e a maneira como o material foi ordenado. Essa experiência didática é capaz de influenciar até mesmo a reedição do exercício. Aqui o resultado é inestimável, pois o juízo de valor que o estudante adquire tem como parâmetro a sua própria experiência referenciada em uma dinâmica coletiva, favorecendo a sua autoavaliação. Esta questão era bastante reforçada no dia a dia com os alunos, buscando enfatizar a importância da prática, da autocrítica e entender como a montagem é um ato criativo singular.

Essa exibição no UffTube visa também preparar os estudantes para o debate em sala de aula durante os seminários. Nesse momento, os resultados qualitativos sobressaem em relação ao ensino presencial praticado anteriormente. Os estudantes incorporaram as questões conceituais ao comentar os seus próprios trabalhos em comparação aos dos colegas. Esse debate, mediado pela avaliação do docente e do monitor da disciplina, recupera a relação entre teoria e prática da montagem que estava oculta pela ocupação da maior parte do tempo executando os exercícios em sala. Os estudantes passaram a trazer suas referências fílmicas e artísticas para o seminário que, anteriormente, se limitava a uma análise formal da montagem.

Considerações finais

O protagonismo estudantil é importante em quaisquer circunstâncias, mas, particularmente, no caso da licenciatura, pois estamos formando futuros educadores. Temos deixado a critério de cada grupo a escolha de quais exercícios querem estudar e praticar. Por serem turmas menores é possível perceber os interesses particulares, o que favorece ainda mais a orientação docente. Apesar de haver grande diversidade de temas e interesses, as turmas grandes, do bacharelado, ou menores, da licenciatura, têm preferência pelo módulo Continuidade, que trata da linguagem clássica narrativa. Esse tipo de resultado nos fez pensar em novos módulos que abordem temas específicos como o vídeo estudantil, realizado em escolas da rede pública, ou a correção de cor, que se afina com o mercado industrial, de modo a deixar mais claro o plano de aulas e a formação almejada, a fim de fortalecer o estudante na sua formação, segundo seus próprios interesses.

Ao lado dessas demandas já marcadas, os projetos de pesquisa dos professores delineiam novas conceituações cinematográficas que poderão vir a fazer parte desse ambiente virtual de aprendizagem. Edição *online*, por exemplo, é uma das ferramentas que buscamos disponibilizar para enfrentar a ampla diversidade de softwares comerciais e gratuitos, cuja preferência dos estudantes é marcada por diferentes motivações, que incluem o que estiver “na moda”. O ensino

da montagem audiovisual não é pautado pelo programa de edição e, no caso de uma universidade pública, deve fazer desse um tema de debate, e não uma escolha ou recomendação de compra. Uma opção tem sido abordar o uso de *software* livre, cuja concepção é aberta e gratuita, mas o suporte nem sempre é acessível e ainda tem inúmeros problemas de estabilidade. Além disso, é sabido que, no mercado audiovisual, a escolha do programa de edição depende muitas vezes do projeto a ser montado e da disponibilidade da produtora contratante. Apontar para a diversidade de *softwares* é também estimular a adaptabilidade dos futuros profissionais.

Essa avaliação sobre programas de edição pode ser estendida a outras ferramentas de apoio à autoinstrução, como tutoriais e videoaulas. Construímos um módulo de tutoriais com um diversificado conjunto de materiais selecionados por ex-alunos em sua maioria, mas que tem tido baixa utilização. As videoaulas, por exemplo, fazem parte do desenho instrucional das aulas oferecidas para o público totalmente a distância, pois o ensino semipresencial torna desinteressante o uso de algumas ferramentas, como webconferência e fóruns de debate. As próprias videoaulas dos conceitos abordados nos exercícios deverão fazer parte de ofertas para um público totalmente remoto, pois no presencial os encontros e outros meios de comunicação facilitam as trocas interpessoais, contribuindo para o baixo uso desses meios disponíveis no *Moodle*.

Como reflexão final, apontamos a necessidade de considerar essencial o apoio de tutores ou monitores para expansão dessa oferta para outros públicos, uma vez que, como demonstrado, há um aumento considerável de atividades para o docente que inclui a gestão de um conjunto de dados que necessitam de manutenção regular. As rotinas de trabalho são bem diferentes e mais complexas, mas ao mesmo tempo permitem maior aproximação com cada estudante.

Referência bibliográica

AMIEL, Amiel. *Estética da montagem*. Lisboa: Texto & Grafia, 2011.

ANDREW, J. Dudley. *As principais teorias do cinema*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema.* Campinas: Papirus, 2003. p. 134-136

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme.* Tradução Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. *O sentido do filme*. Tradução Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FAUCON, Térésa. *Penser et expérimenter le montage*. Paris: Presses Sorbonne

Nouvelle, 2009.

PEARLMAN, Karen. *Cutting Rhythms: Shaping the Film Edit.* Nova Iorque: Focal, Press, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual

Didática em cinema de animação: Como pensar um currículo

Maria Luiza Dias de Almeida Marques[1]

[1] Doutoranda no programa Meios e Processos Audiovisuais, linha de pesquisa Poéticas e Técnicas, pela ECA-USP. Leciona Cinema de Animação na FAAP.
e-mail: mariluca@usp.br

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual

Resumo

Este artigo constitui uma reflexão e uma proposta para a prática no ensino do curso de animação, e é organizado a partir de questões que se apresentam ao longo dos anos, através das turmas e das possibilidades trazidas por novas tecnologias. Inicialmente, aborda como o conteúdo pode convocar a expressão do aluno e oferecer-lhe ferramentas de criação, ao mesmo tempo que o capacite a planejar, trabalhar em equipe e manusear corretamente materiais e equipamentos. Em seguida, é apresentada uma sequência de exercícios para iniciantes.

Palavras-chave: ensino de animação, didática em animação, técnicas de animação

Abstract

This article is a reflection and a proposal for practice in teaching on an animation course. It is based on questions that are presented over the years, through the classes and the possibilities that the new technologies brought. Initially I comment on how content can summon up students expression and provide them with creative tools, while enabling them to plan, to work on a team, and properly handle materials and equipment. Next, I present a sequence of exercises for beginners.

Keywords: teaching animation, didactics in animation, animation techniques

Ensinar o que eles já sabem…

A cada semestre, a disciplina de animação quadro a quadro, conhecida como *stop-motion*, ganha um novo contorno. Dentro da heterogeneidade de cada turma é possível identificar um certo "espírito", uma disposição maior ou menor para determinados conteúdos e exercícios.

Inserida na grade do curso superior de Cinema de Animação, a animação quadro a quadro nem sempre é o objetivo daquele que entra no curso, mas é preciso passar por ela para se formar. Neste caso, conhecer a técnica significa ampliar as possibilidades de criação. Em geral há dois semestres com a disciplina. O primeiro contempla a exploração da técnica e dos materiais em pequenos exercícios. O segundo é dedicado à produção de um curta-metragem, com cenários, tratamento fotográfico etc.

O currículo da disciplina é pensado em função de um conjunto de conhecimentos e das práticas que se espera do profissional que vai atuar na área, ou que vai usar estes conhecimentos em composição com outro campo no qual tenha maior interesse. Assim, todas as aulas são compostas de uma exposição seguida de uma atividade prática.

Assim como a montagem e a sonorização, o *stop-motion* é uma dessas disciplinas técnicas que demandam conhecimento teórico, um misto de reflexão e ação que não se dissocia.

Para formar esse currículo, recorri à memória dos meus primeiros trabalhos, de como eu organizava as demandas em concepção, planejamento e execução. Não tive aulas práticas específicas na graduação e meu aprendizado é um fluxo que permanece até hoje. Busquei o conhecimento técnico nos estúdios por onde passei, começando como assistente de animação, onde a observação silenciosa foi a melhor escola.

Portanto, não existe a pretensão de ensinar, mas de apresentar, fornecer repertório e de estimular. Cada professor encontra seu caminho, e espero que este que trago aqui sirva de referência para outras práticas.

Em uma segunda leitura, o intuito da organização que apresento logo mais é trabalhar as conexões com as demais disciplinas, como a animação tradicional, a composição, a montagem. É importante preparar o estudante para o trabalho em equipe com alguns momentos de solidão. A prática é a única coisa que vai afinar a qualidade do trabalho do animador.

Ao longo dos anos, não param de brotar questões instigantes, que fazem com que o currículo seja permanentemente repensado:

- Como contemplar as expectativas das turmas e, ao mesmo tempo, fazê-las entender que todo ofício também envolve tarefas enfadonhas, mais mecânicas, ou excessivamente mentais, porém necessárias? As frustrações naturalmente virão.

- Como aguçar a percepção dos estudantes que já trazem algum conhecimento e, ao mesmo tempo, despertar o interesse de quem não tem afinidade com o tema?
- Como oferecer o curso de forma que seja entendido muito mais como uma ferramenta de expressão do que como a simples aquisição de uma técnica?
- Como trabalhar as técnicas com seriedade e ao mesmo tempo estimular a criatividade? Ou, como levar as turmas a se organizarem em torno de um trabalho, sem direcionar, nem sugerir; como "puxar" a expressão das turmas?

Encaramos animação como uma espécie primordial de montagem. Ao dispor em sequência uma série de desenhos ou imagens, estamos "montando" um movimento. Ao posicionar a câmera frente a uma cena, um objeto, estamos "compondo" um quadro. A associação dessas ações traz a noção de tempo e espaço - conceitos que são, ao longo do curso, trançados com a construção do som.

Em um primeiro momento, sim, vamos "imitar" a aparência dos movimentos no mundo sujeito à força da gravidade e às leis da física. À medida em que se ganha o controle sobre o objeto, parte-se para propostas mais experimentais.

Não incluo aqui a construção de bonecos com esqueletos, pois há uma imensa variedade de materiais e métodos empregados na confecção de personagens e adereços.

Dinâmica e conteúdo

Na primeira aula, depois de conhecer os estudantes e de perceber seus anseios, pergunto quem já experimentou fazer uma animação quadro a quadro, e como foi a experiência. Neste momento, falamos de algo que todos sabem como se faz, ao menos intuitivamente - por exemplo, a noção das 24 imagens para cada segundo de animação.

Esse saber, que eu chamo de mental, é um saber no plano das ideias, o que já é um princípio. Não é jogado fora, pelo contrário: é guardado e acessado mais pra frente, em forma de situação-problema que poderá ser resolvida com alguma facilidade da técnica aprendida. Nessas horas, sempre pergunto se todos ouviram o colega, e peço para ele repetir e explicar para o grupo. Mais do que ensinar um ofício, percebo que é cada vez mais importante fazer desse ofício uma ferramenta para expressar e comunicar, melhorando as relações humanas.

A primeira coisa que mostro é um brinquedo óptico, o taumatrópio, que serve para separar figura e fundo, e também para demonstrar o princípio da permanência da imagem na retina. A percepção do movimento se dá na medida em que algo se move em relação a algo que está fixo.

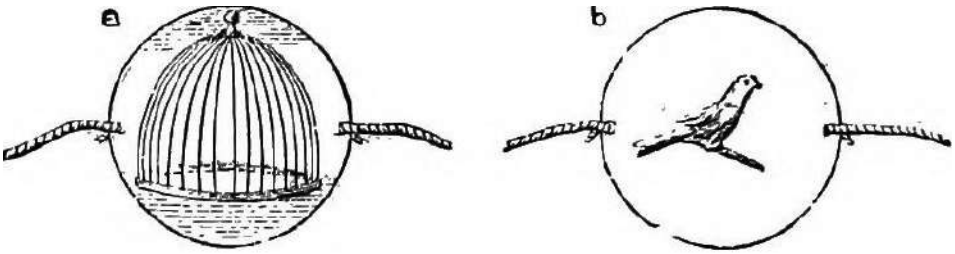


Figura 1: taumatrópio do século XIX.

Na sequência, a turma assiste a um filme de efeito chamado *The Execution of Mary, Queen of Scots*, realizado no estúdio de Thomas Edison em 1895 - primeiro filme que apresenta um corte para substituição do objeto filmado. Neste pequeno filme, a rainha Mary da Escócia é conduzida à execução com uma machadada no pescoço. No momento do contato do machado com o pescoço de Mary, acontece uma "substituição por parada de ação", ou seja: o *camera-man* pausa o funcionamento da câmera para a troca de algum elemento de cena. No caso de *The Execution of Mary*, troca-se o corpo da atriz (no caso, um ator), por um manequim. O efeito resulta surpreendente, mesmo para os dias de hoje.

Figura 2: Nesta imagem, vê-se o instante em que a atriz foi substituída pelo boneco.

Nesta linha de raciocínio, assistimos a alguns filmes de Georges Méliès, que aplica essa e outras técnicas para simular eventos impossíveis no mundo real. São os *trickfilms*, ou filmes de efeitos, que trapaceiam com a realidade (BARBOSA, 2005. p. 41). É importante deixar claro que todos os fascinantes efeitos resultam da compreensão do que a câmera "vê" e do que o filme imprime, o que possibilita o uso ilimitado de todo tipo de máscaras e de trucagens.

Méliès vem do ramo do entretenimento, pois já havia trabalhado como prestidigitador. Vale contar a história em que Méliès descobriu o efeito da substituição a partir de uma câmera que enguiçou enquanto filmava em uma rua de Paris; após um minuto para recolocá-la em ação, tudo havia mudado de lugar, evidentemente. Ao assistir o material revelado, o ônibus "transformou-se" em carro funerário.

Os filmes de Méliès mostram para o estudante do século XXI a gênese de muitos efeitos que são vistos hoje em dia.

Figura 3: *Le papillon fantastique*

Partimos, então, para exibição de diversos filmes de diretores-chave na cronologia do cinema animado: Émile Cohl, Stuart Blackton, Segundo de Chomón, Ladislas Starevich, Willis O'Brien, Oskar Fischinger, Lotte Heineger, Ray Harryhausen, Jri Trnka, Norman Mc Laren, Grant Munro, Will Vinton, Phil Tippet, Co Hoedeman, Jules Bass. As turmas costumam gostar de Tim Burton, então assistimos a alguns trechos dirigidos por ele. Esta primeira seleção é boa para ampliar o espectro do que pode ser o quadro a quadro.

O método de aulas é basicamente prático, em formato de oficinas, com apresentação de filmes seguida de discussão de análise técnica e problematização da estética x conteúdo. Discutimos a relação dos filmes com a linguagem cinematográfica institucional, com o som, quais os recursos da montagem que alicerçam a animação e potencializam-na.

Materiais

O material usado depende da infraestrutura do curso, mas é bastante adaptável a várias realidades de produção. Em geral, usa-se uma câmera *reflex* digital (Canon Rebel, por exemplo), um tripé ou uma estrutura que permita

posicionar a câmera a 90º em relação à mesa, e um computador para a montagem do exercício. O aluno só vê o resultado da animação quando vai montar. Nesta configuração, pode-se usar o *Adobe Première*, o *Final Cut*, o *Flash*, o *Toon Boom* ou qualquer programa com o qual se tenha afinidade.

Outro modelo de *set* que funciona bem é montado com uma *webcam* ligada ao computador onde se instala o *software Muan*, para o controle da captação das imagens. Esta opção é interessante para exercícios de classe, que não necessitam de tanta qualidade de imagem. Entretanto, com a câmera *reflex* o aluno consegue melhores imagens, com mais controle de luz, foco e obturador.

Existem aplicativos para celular que captam fotos para animação. É um modo do estudante praticar sem necessidade de um aparato mais pesado.

Em sets profissionais e nos exercícios de fim de curso, peço para utilizarem a câmera (da marca Canon) ligada ao computador, utilizando o *software* proprietário *Dragon Frame.*

O plano de aulas segue os tópicos abaixo:

- Movimento constante;
- Aceleração, desaceleração - representação da gravidade;
- Trajetória de movimento em arcos;
- Deformações da matéria do tipo "*squash/stretch*", comprime/estica - representação do choque;
- Animação por substituição;
- Ciclos de movimento;
- Modelagem e animação de boneco humanoide - expressões/ atuação;
- Pixilation - animação com pessoas – sonorização;
- Animação com objetos – sonorização;
- Animação com recortes – sonorização;
- Animação com luz – sonorização.

Elaboração empírico-teórica do primeiro exercício

Para pensar o primeiro exercício, uso uma bolinha de ping-pong ou uma de tênis para simples observação do movimento. Com o braço esticado à altura do ombro, solto a bolinha e peço para um "assistente" apontar no espaço até onde subiu a bolinha depois de tocar o chão (é importante envolver a turma toda, chamar para frente as pessoas que só ficam no fundo da sala). A bolinha segue pingando mais três ou quatro vezes, e tentamos entrar em acordo a respeito de cada altura atingida.

Esse exercício aciona a visão e a audição na relação entre espaço (visão) e tempo (audição).

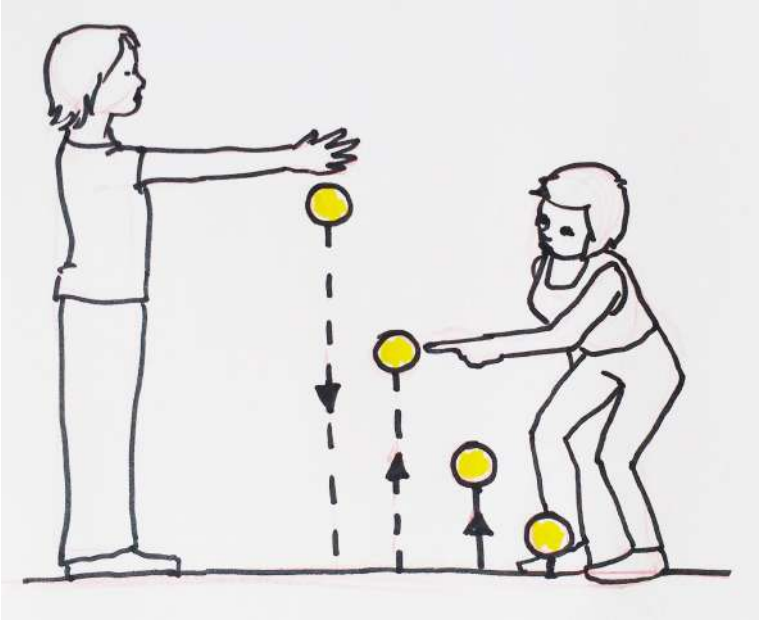


Figura 4: Lançamos a bolinha algumas vezes até conseguirmos visualizar as alturas de cada pulo. Ilustração da autora.

Esquematizamos essa brincadeira na lousa, e a próxima coisa é fazê-los entender em quanto tempo isso acontece. A bola é sujeita à força da gravidade. Qual é esse efeito nos objetos?

Inicialmente, o tempo é estimado empiricamente, e depois eu lhes apresento uma ferramenta *online* gratuita chamada *Animation Stop-watch*, que fornece o número de *frames* de uma ação.

Assim, considerando o movimento em 24fps (frames por segundo), sabemos que (aproximadamente):

- a queda inicial acontece em 16 fotos;
- subida em 10 fotos;
- segunda queda em 7 fotos;
- subida em 4 fotos;
- descida em 2 fotos e a bola finalmente repousa ou rola pelo chão.

Exercício 1 - Força da gravidade

Cada grupo monta um *set* de animação com a objetiva da câmera voltada para a mesa, e nesta superfície eles farão seu primeiro exercício, transpondo a experiência da bolinha de tênis para a animação. É a hora de representar. Eles usam uma moeda para representar a bolinha. Só depois eu mostro uma fotografia estroboscópica da queda da bolinha.

Figura 5: fotografia estroboscópica.

A fotografia estroboscópica engendra outras questões a respeito da câmera fotográfica e de como é possível fazer essas fotos. Pode-se abrir a discussão para as obras de Etienne-Jules Marey, Muybridge e outros.

É gratificante observar o entusiasmo das turmas com a "mágica" deste simples exercício. Mas é bom que eles não fiquem satisfeitos, e é na avaliação desta prática que eles se dão conta do que significa representar um movimento.

Avaliação do exercício:

- observar se a bolinha (moeda) cumpre uma trajetória retilínea;
- observar se, na queda, a cada imagem a bolinha se distancia mais da anterior, ou seja, se os intervalos respeitam a noção da força da gravidade.

A maior parte dos livros de animação traz este como o primeiro exercício, e existe uma razão para isso: ele é eficaz ao mostrar como se faz mecanicamente uma animação; trabalha a memória e a organização espacial no plano; educa o movimento das mãos; e, ao mesmo tempo, coloca o aluno para pensar nas etapas do movimento.

Exercício 2 - movimento uniforme x movimento acelerado: daqui pra frente, vamos trabalhar a 12 fps

Com o mesmo *set* montado, a câmera apontada para a mesa, os alunos agora comparam o movimento uniforme como movimento acelerado e desacelerado. Usando novamente a moeda, desenham-se no papel sobre a mesa duas linhas paralelas horizontais, que representam o solo por onde duas moedas vão deslizar durante 2 segundos. Na linha de cima a moeda, desloca-se em movimento uniforme. Na linha de baixo, a moeda desloca-se em aceleração e desacelera no final da linha.

Exercício 3 - *bouncing ball* - trajetória de movimento em arcos e *squash & stretch*

Conhecido como *bouncing ball*, este exercício também é feito com a câmera apontada para a mesa. Os alunos vão imaginar como é a trajetória de uma bola arremessada horizontalmente. Para isso, recorro à minha bolinha de tênis e arremesso-a diversas vezes. Depois, algum aluno vai à lousa e desenha a trajetória, que em seguida é discutida e corrigida pelos colegas. Ainda na lousa, outro colega faz as marcas das posições onde a bolinha deverá estar em cada foto.

Peço para fazerem duas vezes esse exercício: na primeira, com uma moeda; na segunda, com massa de modelar.

Com a massa, proponho que imaginem que a bolinha agora é de borracha, ou seja, ela se deforma no impacto. Assim, quando a bolinha toca o "chão", ela sofre um achatamento.

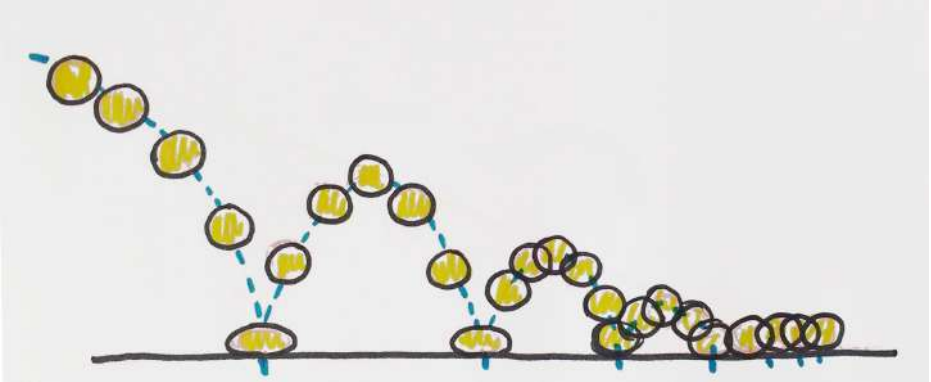


Figura 6: as marcas azuis no solo representam os pontos de contato. Observe como a bola pula cada vez mais perto do pulo anterior. O grafismo auxilia na compreensão do movimento. (ilustrado pela autora)

Avaliação do exercício:

- verificar quadro a quadro se a bolinha sai da trajetória.
- verificar se os espaçamentos estão representando adequadamente o tempo do movimento.

É possível pedir variações desse exercício, imaginando como seria um trem na montanha russa, ou uma bolinha no jogo de fliperama – ou, ainda, bolinhas na mesa de bilhar. Em todos esses exercícios, o aluno deverá planejar antes o movimento, entender em que momentos do trajeto o objeto está mais lento ou mais veloz, como se comporta nas curvas e nos choques com outros objetos.

Exercício 4 - animação por substituição

Com a câmera posicionada de frente para um fundo infinito (criado pelos alunos com cartolina), agora os alunos começam a lidar com a dificuldade em manter um objeto de pé. Nesta prática, os alunos vão fazer exercícios de deslocamento e de metamorfose de um objeto, modelando cada uma das fases do movimento.

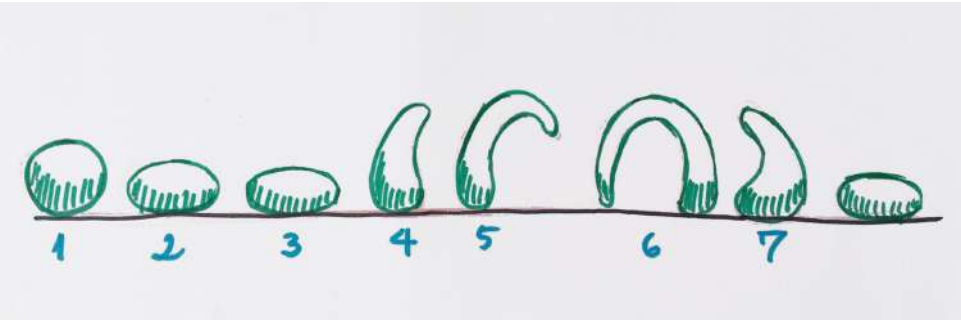


Figura 7: a cada fotografia, o estudante substitui uma forma pela seguinte. O exercício fica bem realizado se cada forma for colocada no mesmo lugar que a precedente. Depois da forma 7, repetem-se as formas 3, 2 e 1. (ilustrado pela autora)

Exercício 5 - Ciclos de movimento

Proponho para os alunos observarem como nós, seres humanos, caminhamos. Há um padrão na nossa caminhada, movimentos repetidos. Peço então que modelem uma criatura ameboide em massinha e, em seguida, que imaginem e modelem uma sequência de oito fases de movimento que se complete em um ciclo. Eles criam um ser que se desloca em uma trajetória, repetindo as fases. Fica mais fácil observando a figura abaixo.

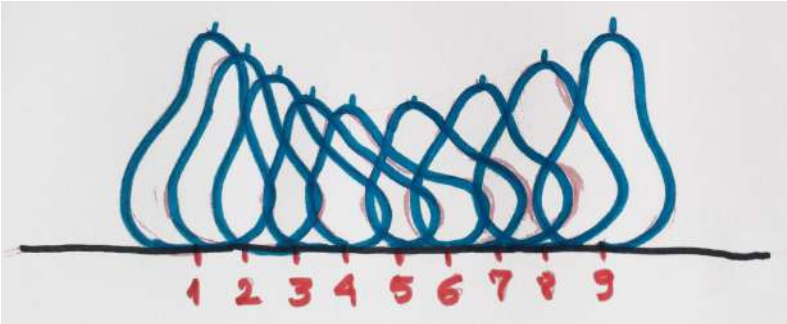


Figura 8: A figura 1 e a 9 são a mesma. A forma pode ser qualquer outra, desde que seja pensada para ser um ciclo. (ilustrado pela autora)

Este exercício é um início de trabalho de expressão. Ele prepara o aluno para o trabalho com a figura humanoide.

Uma variação deste ciclo amebóide é o rastejar da minhoca. Costumo discutir o padrão e o ritmo do deslocamento da minhoca. Imaginando que a minhoca estica sua parte frontal e depois puxa a cauda, ou vice-versa, seu ritmo pode variar:

Figura 9: este é o movimento básico da minhoca. (ilustrado pela autora)

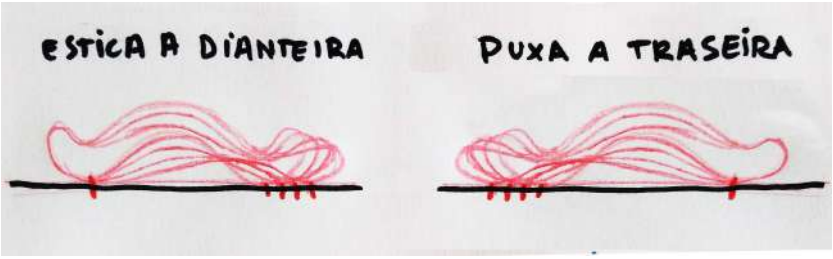


Figura 10: nesta figura, a minhoca se desloca para frente em 4 fotos, mantendo a cauda no mesmo lugar. Em seguida, ela arrasta a cauda para frente, em 4 fotos. (ilustrado pela autora)

Assim, pode-se variar o ritmo da minhoca de várias maneiras, por exemplo: em 6 movimentos, ela se projeta para frente, e em 6, puxa o resto do corpo; ou em 6 movimentos, ela se projeta para frente, e em 3, puxa o resto do corpo.

O movimento de um personagem diz muito a seu respeito. Aqui, você pode fazer uma minhoca mais preguiçosa, mais apressada etc.

Exercício 6 - modelagem e animação de um boneco humanoide

Durante um par de horas os alunos sujam as mãos, enquanto reclamam de como é difícil modelar. A tarefa é modelar um boneco com cabeça, tronco, perna e pé, à semelhança do que eu levo já modelado e amasso na frente deles para começar novamente a modelagem, do zero.

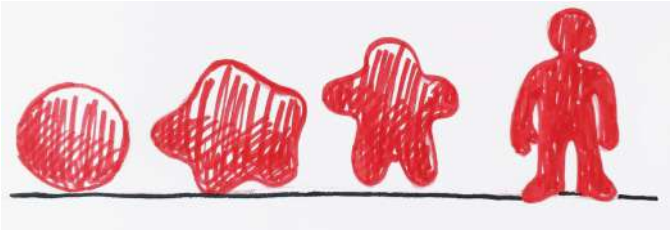


Figura 11: passo-a-passo para a confecção do boneco. É importante partir de uma esfera, para que o boneco tenha o máximo de integridade e quebre o mínimo possível. É importante advertir a turma que o boneco quebra e isso é natural. (ilustrado pela autora)

O desafio, além de fazer o mais parecido possível, é fazer com que ele se sustente de pé e realize alguns movimentos. Por menores que sejam os movimentos, o importante agora é buscar a expressão. Para isso, convido novamente os alunos a observar a si mesmos em ações simples, como levantar um copo da mesa, acenar e, finalmente, caminhar.

Exercício 7 - *Pixilation*

Pixilation é uma técnica de animação com pessoas, possivelmente criada por Norman McLaren, que empregou-a em seu fime *Neighbours*, de 1952. A técnica consiste em fotografar o ator em diferentes posições e lugares, de modo a conferir-lhe a ilusão de movimento.

Com este exercício, a turma vai trabalhar fora da sala de aula. Proponho dois desafios: 1) não transparecer que a locação é a escola (ou a faculdade); 2) criar movimentos impossíveis de serem feitos na vida real. Podem ser usados adereços como chapéus, tecidos, objetos de cena, enfim, tudo que possa ajudar na composição e na expressão da cena. Assistimos aos filmes de Norman McLaren (*Neighbours*) e de Grant Munro (*Two Bagatelles*), além de trabalhos mais recentes, como o *Human Skateboard*, de PES. Na entrega desse exercício, os alunos devem sonorizá-lo.

Avaliação do exercício:
- verificar a qualidade dos movimentos, a surpresa, as acelerações.
- verificar a composição do quadro, os elementos ruidosos na cena.

Exercício 8 - Animação com objetos

Uma das coisas mais interessantes de se ver na tela são os objetos com vida própria, com personalidade e atitude. Na animação de objetos, os alunos levam para cena todos os objetos que podem ser animados, que têm uma plasticidade interessante, que contrastem com outros, enfim, brincam e registram em forma de animação. Nesta aula, assistimos a filmes de Co Hoedeman (*Matrioska*), de Jan Svankmajer (*Meat Love, Dimensions of Dialogue*) e de PES (*Kaboom, Roof Sex*).
Com auxílio de massa de modelar, fita crepe e arames, os alunos têm de conceber mecanismos para controlar o movimento dos objetos e criar alguma trama que faça sentido dentro de uma determinada lógica. Nesse sentido, os filmes de PES fazem isso com propriedade, pois colocam já nos planos iniciais o que cada objeto representa no espaço diegético.

Este exercício pede uma sonorização criativa, que reforce a característica dos "personagens" e da narrativa.

Exercício 9 - Animação com recortes

De volta ao set de animação tipo table-top, os alunos vão agora produzir um filme em recortes. Inicio a discussão apresentando a obra de Lotte Reineger (*Adventures of Prince Achmed*), de Michel Ocelot (*Les trois Inventeur*s), de René Laloux (*Les escargots*), de Stan Van der Beek (*Science Fiction*) e do grupo britânico de humor *Monty Python* (alguns *cartoons* e a entrevista de Terry Gilliam). É interessante mostrar aos alunos que foi Lotte Reineger quem criou o primeiro *set* multiplano, em 1923, antes de Walt Disney.

A turma parte para a produção e, neste caso, os exercícios também devem ser sonorizados. É possível que alguns queiram apenas construir um boneco articulado de papel para exercitar pequenos movimentos.

Exercício 10 - animação com luz - *light painting*

Entramos no terreno das técnicas experimentais mais insólitas e com efeito impactante. Para fazer esse exercício, é preciso que o aluno tenha algum conhecimento da câmera fotográfica manual. Antes de captar as fotos para as animações, realizamos testes para verificar qual a velocidade de exposição adequada, ou seja, com tempo suficiente para que o animador desenhe no ar com sua lanterna - tempo que pode variar entre 3 a 8 segundos, aproximadamente.

Em geral, trabalha-se no escuro; em ambientes claros, fecha-se o diafragma da câmera. Quando o operador de câmera dispara o obturador, o animador liga imediatamente sua lanterna, apontada para a objetiva, e faz um traçado no ar. Ao final da exposição, vê-se o desenho feito de rastro de luz.

Não existe um ponto de referência visual para este tipo de animação. Logo, para executar uma sequência de imagens que componham uma animação, o animador precisa manter o braço parado no lugar onde terminou o desenho.

É sempre indicado que se pense antes de fazer a cena, para que o efeito se aproxime do desejado. Na animação *light painting* usamos uma taxa diferente de frames por segundo: 6 ou 8 fps. A ideia não é fazer uma animação perfeita como a tradicional. Há muitos trabalhos realizados na cidade, durante a noite, o que ajuda na composição do quadro, com as luzes e faróis. Também é interessante que se programe a exposição do filme de modo a ter algum registro do animador em quadro. É uma técnica que se presta bem para letreiros de filmes ou cenas curtas.

Considerações finais

A animação stop motion costuma frustrar o iniciante que imagina ser

possível uma cena com bonecos, cenários etc. É importante compreender a natureza do movimento para saber como trapacear com a realidade.

Somente após essa sequência de exercícios, iniciamos a construção de bonecos com esqueleto de arame de alumínio mole. Este boneco será testado em pequenas animações, e depois os alunos preparam um pequeno *sketch* em um cenário. Neste momento, entra a expressão, a interpretação. Como em todas as outras atividades, a prática traz a perfeição.

Referências bibliográficas

JÚNIOR, Alberto Lucena. *Arte da animação*. São Paulo: Senac, 2001.

LORD, Peter; SIBLEY, Brian. *Cracking animation: The Aardman book of 3-D animation*. Bristol: Thames & Hudson, 2010.

MURPHY, Mary. *Beginners's Guide to Animation*. New York: A quarto book, 2008.

ROPERT, Pierre. *De Méliès à l'Odyssée de l'espace, aux origines des effets spéciaux*. 2017. Disponível em: https://www.franceculture.fr/cinema/de-melies-lodyssee-de-lespace-aux-origines-des-effets-speciaux.

SHAW, Susannah. *Stop Motion - Craft Skills for Model Animation*. Oxford: Elsevier, 2003.

ROPERT, Pierre. *De Méliès à l'Odyssée de l'espace, aux origines des effets spéciaux*. 2017. Disponível em: https://www.franceculture.fr/cinema/de-melies-lodyssee-de-lespace-aux-origines-des-effets-speciaux.

Submetido em 28 de novembro de 2018 / Aceito em 19 de dezembro de 2018

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

Os gestos de montagem nas artes audiovisuais: Ensino-aprendizagem dentre as estéticas do banco-de-dados

Milena Szafir[1]

[1] Pesquisadora e realizadora em estéticas (neo-)cinematográficas. Professora no ICA-UFCE, onde orienta o coletivo *Intervalos & Ritmos (#ir!)*, as bolsas *Projet'ares Audiovisuais* e futuros mestres em Artes. É *designer audiovisual* formada (graduação, mestrado e doutorado) pela USP, co-coordena o grupo de estudos em animação e *motion graphics Zootropo* (CNPq) e o *ST Montagem Audiovisual: experiências e reflexões* da SOCINE, onde foi eleita conselheira à gestão 2017-2019.
e-mail: profmilena@manifesto21.tv.

Resumo

O presente ensaio verbal é a tentativa de um relato reflexivo desde um remix de trechos da tese de doutorado *Retóricas Audiovisuais 2.1 – Ensino e Aprendizagem Compartilhada: Passado, Presente, Futuro ou Por uma Arqueologia-Cartografia da Montagem* (2011-2015). Antes de ser defendida, uma prévia dos oito capítulos – com foco no quinto layer (camada) *Techné: Jogos e Desafios* – foi enviada e apresentada em congresso da USP sobre educação na graduação (25-27 de maio de 2015), então sob o título *Metodologia 'Aprendizagem Compartilhada': pesquisa e ensino por uma educação criadora*. Ser professora, para mim, é compreender diariamente que o caminhar do (auto-)conhecimento é infinito – i.e. educação é um processo ininterrupto da formação do ser humano –, que a docência é uma aprendizagem compartilhada profundamente enriquecedora, que as universidades públicas (pesquisa, sala de aula e sociedade/extensão) são extremamente necessárias em nosso país e que a carreira acadêmico-universitária é de uma vida cotidianamente desafiadora e potencialmente gratificante para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Palavras-chave: montagem, estética do banco de dados, metodologia, artes audiovisuais.

Abstract

This verbal essay is a reflective report through a remix of excerpts from the Ph.D. Dissertation Audiovisual Rhetorics *2.1 – Teaching & Shared Learning: Past, Present, Future or Towards an Archaeology-Cartography of Montage* (2011-2015). Before the Thesis Committee Meeting, a preview of its eight chapters – focusing on the fifth layer/track *Techné: Engagement and Game Playing* – was introduced to the USP conference on undergraduate education (25-27 de maio de 2015) as *The Shared Learning Methodology: research and teaching towards a maker education*. Be a Professor is, for me, a daily understanding that journey of (self-)knowledge is infinite – i.e. education is a continuous process of human being development –, to teach is a shared learning deeply meaningful, the public universities (research, classes and expansion at society) are crucial required in our country and the academic career is an everydayness challenging life as well as mighty rewarding it is for personal and collective improvement.

Keywords: video editing, database aesthetics, pedagogy, motion graphics.

Como o realizador-montador organiza e manipula as imagens de seu banco de dados? Por um lado, trata-se de demonstrarmos um processo de pensamento concomitante à forma artística e, por outro, que esse pensar é ele próprio feito dentro de um objeto de reflexão que atravessa os significados fílmicos e eletrônicos. Farocki (1995) nos apresenta didaticamente seu processo – procedimentos e reflexões – nas ilhas de edição (videográfica e moviola). Trata-se de uma organização espaço-temporal do material imagético e a combinação da representação digital e, paradigmaticamente, analógica entre os gestos manuais do artista frente às questões da materialidade da própria imagem; na película "o corte é real" (sic), enquanto no vídeo esse é imaginário:

> Ao se trabalhar com a película ao invés do vídeo [...] na mesa de edição eu coloco a ponta de meu dedo sobre a imagem ou o som que está a correr, a fim de sentir o corte ou a cola[2], antes mesmo de ver o corte ou escutá-lo[3]. Esse é um gesto que indica 'percepção fina' – de precisão – ou 'sensitiva'. A mão quase não tem qualquer contato com o objeto, mas o percebe em seu nada, no seu vazio[4]. Quando se trabalha com vídeo, eu não toco a fita, eu somente aperto botões. Uma outra atividade para as digitais[5]. Aqui temos o gesto de contar dinheiro, que é provavelmente feito dessa maneira porque nós precisamos da delicadeza das digitais para contarmos [...] com a necessária precisão. (FAROCKI apud SZAFIR, 2018: 344)

A citação acima é de trecho específico em *Schnittstelle* (1995), obra que – como um todo – aufere valor ao ensino-aprendizagem da montagem audiovisual nos inseparáveis caminhos da poética e da *techné* (BLÜMLINGER, 2004). Do alemão, *Schnitt* significa corte, amputação, se(c)ção; *Stelle* significa lugar, sítio, local, repartição. *Schnittstelle* seria, portanto, o lugar de corte, a ilha de amputação. Em termos de informática a tradução que o dicionário nos traz para a junção das duas palavras é interface (também o título em inglês dessa obra).

Ao longo dos últimos anos, *Schnittstelle* (FAROCKI, 1995) tem se mostrado,

---

[2] Vemos em um dos vídeos a imagem com enquadramento em *close-up* da mão do realizador-montador, que mexe os dedos fazendo com que suas digitais se encontrem; polegar e dedo anelar sentem suas peles se tocarem.

[3] A mão retorna à película em movimento. Em corte seco, a imagem é alterada. Agora, novo primeiro plano da mão performando com um televisor – monitor em tela azul – ao fundo enquanto as digitais do polegar e dos demais dedos se encontram.

[4] A imagem corta novamente para um *close-up* de um controlador videográfico (mesa de edição eletrônica). Focado nos botões e desfocando ao fundo o "disco" do controlador.

[5] A imagem corta novamente para um close-up de um controlador videográfico (mesa de edição eletrônica). Focado nos botões e desfocando ao fundo o "disco" do controlador.

assim como outras com as quais temos trabalhado, de uma potência didática reflexiva a debatermos os gestos de montagem nas diferentes (i)materialidades da imagem e dos procedimentos nas distintas ilhas de edição. Esse é um dos trechos constantemente discutidos em sala de aula a caminho do 3º e último desafio (*EX#3*). A proposta deste exercício é, resumidamente, o diálogo com as imagens que nos rodeiam desde o exponencial banco de dados *online*.

De 2011 a 2012 a tarefa de elaborar um *vídeo-remix* (ou um filme-ensaio na cultura digital) parecia uma solicitação coerente com as disciplinas *Novas Tecnologias* (curso de Design) e *Linguagem Audiovisual* (curso de Rádio e TV). O mesmo desafio parecia óbvio ao chegarmos em Fortaleza: a escrita audiovisual como um ato político-estético a partir das imagens que nos rodeiam (e que nos afetam) – e em resposta a elas. No entanto, a resistência da minha primeira turma na UFC (em disciplina obrigatória de edição e montagem) frente à realização de uma obra por esse viés foi de um sublime aprendizado para mim. E, ainda que a potência contextual daquele período de aulas (junho de 2013) parecesse um claro convite a todo realizador audiovisual a dialogar com as vivências e, principalmente, com aquelas imagens que nos bombardeavam cotidianamente, o ensino-aprendizagem da montagem parecia não se concretizar entre repertórios referenciais e operacionalidades nas "ilhas de edição" (oito computadores para cerca de quarenta alunos). Havia uma clara necessidade de se repensar tal pedagogia da montagem do *filme-ensaio* ao *vídeo-remix*, inventariar suas gestualidades para inventar uma metodologia e uma didática a *um método sem método*. Do empoderamento de não-especialistas através da *montagem audiovisual via estética do banco de dados* (conforme projeto de doutorado, 2010) passamos a desenhar procedimentos de alfabetização a esses *artesãos audiovisuais em form'ação*[6]. Ou seja: passamos a compreender formas de engajar os alunos a pensar a forma dessa forma de pensamento através da montagem a uma escrita audiovisual. Tentei descrever esse percurso na *track* (camada) *Techné: Jogos e Desafios* (2015b: 177-264) ao auferirmos valor à experiência docente a partir de uma metodologia de pesquisa que denominamos *Aprendizagem Compartilhada*. Sob doutoramento (2011-2015), aquelas experiências didáticas na montagem audiovisual (em ilhas de edição *offline* e *online*) foram realizadas com adolescentes e estudantes de diferentes realidades[7].

Assim, o presente ensaio visa a ser um relato de experiência nas didáticas e metodologias das distintas gestualidades na montagem audiovisual. Eu seria injusta em não afirmar isso assim, logo de início, pois tal breve memorial tem por objetivo

---

[6] Título de meu projeto de pesquisa submetido à UFC durante meu segundo mês como professora ali (julho de 2013; subtítulo: *o(s) modus operandi no artesanato digital de 'vídeo-remix'*).

[7] UCLA (EUA; 2014), UFC (Fortaleza; 2013-2014), FMU e Uninove (São Paulo; 2011-2013), e Oficina Volpi (Itaquera/ SP; 2012).

responder – em pequeninos gestos – à questão "Como dosar os específicos aspectos da montagem na sala de aula e/ou em ilhas de edição junto ao corpo discente?" Admito que almejo que esse curto compartilhar seja um passo a (re)iniciarmos o debate sobre o ensino-aprendizagem da montagem nas artes audiovisuais (cinema, *motion design*, instalações, vídeos interativos e/ou imersivos, diferentes dispositivos de criação e exibição).

Como ensinar "as artes da montagem" a uma geração acostumada com a internet, a televisão, o cinema e os artifícios visuais desses? Me vi às voltas com essa questão quando me tornei professora universitária em audiovisual (2012). Quais eram os passos necessários a serem trabalhados com os alunos para que compreendessem que a edição videográfica está além de "meros" recursos técnicos, i.e. além da mera instrumentalização tecnológica? Como fazer com que os alunos compreendessem que a montagem configura-se num projeto (*to design*) às gestualidades discursivas-dialógicas?

Na busca por uma escrita fluida e de leitura acessível, isento-me no presente texto de adentrarmos a eruditas *flaneries*; i.e. sem um extenso jogo de citações acadêmicas (na tentativa de uma escrita *a la* práticas da *educação não-formal*), o que interessa a mim aqui é poder compartilhar apenas alguns *modus operandi* em sala-de-aula, não ao longo dos 23 anos como educadora, mas em um período determinado: 2013 a 2018 (anos atuais como professora concursada à cadeira de edição e montagem na Universidade Federal do Ceará). Na vontade a esse compartilhar, a princípio eu rascunhara uma virtual divisão temática a essas experiências e disciplinas com metodologias desenhadas para o ensino-aprendizagem da montagem audiovisual:

1. **gestos de montagem #1:** estéticas via banco de dados

Oficina de Edição e Montagem, Ateliê II, Laboratório de Expressões Contemporâneas, Oficina de Vídeo, Oficina de Criação no Campo Expandido, Realização em Cinema e Audiovisual V (não-ficção) e Crítica e Curadoria.

2. **gestos de montagem #2:** *Intervalos & Ritmos*[8] (+*Projet'ares Audiovisuais*[9])

Grupo de estudos sobre os *modus operandi* e as estéticas da montagem audiovisual (+projetos acadêmicos para bolsas-monitorias UFC ao corpo discente).

---

[8] *#ir*! (criado em 08 de maio de 2015 junto ao corpo discente – conforme um dos objetivos estabelecidos no projeto de pesquisa *Artesãos Audiovisuais em Form'ação: o(s) modus operandi no artesanato digital de 'vídeo-remix'*, depositado no Instituto de Cultura e Arte da UFC em julho de 2013).

[9] Título-base dos projetos de bolsas – *PROGRAD e SECULT-ARTE* –, com os subtítulos *Outros Gestos de Montagem* (2015/2016), @ *#ir!* (2017) e *versão 18* (2017/2018). Em 2014.1, a bolsa denominava-se *A Edição no Pós-Cinema*. Todas as monitorias geraram publicações acadêmicas dos bolsistas Marcos Braz, Nilo Rivas, Wilker Paiva, Renan de Oliveira e Ianna Leal, entre demais

3. **gestos de montagem #3:** o cinema como design
Laboratório de *Efeitos Especiais*[10], *Videoarte, Oficina de Computação Gráfica/ Animação e Teoria da Imagem.*

Não apontadas nessa divisão esquemática inicial as demais disciplinas ministradas[11] entre 2013-2018, por compreenderem experiências metodológicas estritamente teóricas e/ou sem continuidade em nível de graduação. Oxalá que o aprofundamento e debate necessário nas específicas bibliografias possa se concretizar em novas e futuras oportunidades.

Ensino-aprendizagem @ Fortaleza

A única disciplina obrigatória em montagem é oferecida no terceiro período do Curso de Cinema e Audiovisual (ICA/UFC). Os alunos encontram-se, portanto, no primeiro semestre do segundo ano de seus cinco da faculdade. A *Oficina de edição e montagem* (64 horas) era originalmente oferecida como *modular* (bimestral, duas vezes por semana). Por solicitação dos alunos (pós-ocupações de 2016), no primeiro semestre de 2017 a ofereci como semestral, com aulas uma vez por semana – experiência que retorna em 2019.1 (sob nova metodologia em desenvolvimento).

A proposta das *Oficinas*, conforme PPP do curso, é de instrumentalização: "capacitar tecnicamente os estudantes" (sic). Para tanto, em 2013 era disponibilizado um laboratório de informática com sete ou oito computadores conectados à internet e em funcionamento (sistema operacional *Windows*) para uma turma com cerca de 40 alunos. Em 2015.2, com novas instalações, nos mudamos do Benfica para o *campus* do PICI. Em 2016.2 reformulamos o desenho espacial do laboratório de informática do curso, que passou a conter 15 iMacs para utilização dos alunos e um iMac central interligado a um projetor VGA. Todos os computadores possuem conexão web, e podem ser utilizados pelos alunos também nos horários em que ali não sejam ministradas disciplinas. Em 2014 fui responsável por revisar,

membros do *#ir!* – configurando-se, portanto, como coautorias mestre-aprendiz em resumos universitários geradores de oficinas, apresentações artísticas ou cartazes: *Cinema ao vivo - uma lógica de edição no pós-cinema (2014), Os Gestos de Montagem em Motion Graphics e também em i-doc/webdoc (2016), Oficina Audiovisual de Design em Movimento - Tipografia Cinética (2017), Ensino-aprendizagem quando a montagem audiovisual se torna design (2018)*, entre outros.

[10] Única disciplina optativa (64h) com pré-requisito na obrigatória de montagem.

[11] *Linguagem Audiovisual em Educação, Estética e História da Arte III (Cibercultura), Tópicos Especiais em Teoria do Cinema e Audiovisual I, Laboratório de Projetos, Cinema e seus Autores, Teorias e Estéticas da Arte.*

frente às diretrizes do MEC – mínimo cinco exemplares acessíveis de um mesmo título –, o prévio formulário a essa disciplina obrigatória. Registrei, assim, uma *bibliografia básica* e uma *complementar obrigatória* (que aufere a existência de livros da especificidade em montagem presentes na biblioteca da universidade, embora com menos de cinco exemplares). Dessa maneira, no acervo da UFC possuíamos, à época, nove títulos fisicamente[12] acessíveis aos alunos para serem trabalhados nessa disciplina básica[13]: *A forma do filme* e *O sentido do filme* (EISENSTEIN, 2002), *Técnicas de edição para cinema e vídeo* (DANCYGER, 2007), *A linguagem cinematográfica* (MARTIN, 2003), *Cinema e montagem* (LEONE & MOURÃO, 1987), *Direção de cinema: técnica e estética* (RABIGER, 2007), *A experiência do Cinema* (XAVIER, 1983), *Estética da montagem* (AMIEL, 2010) e *Num piscar de olhos* (MURCH, 2003).

Gesto#1: Por uma arquitetura do ensino-aprendizagem à montagem audiovisual

> [De *engajar* + *-mento*]. *S. m.* 1. Ato ou efeito de engajar(-se). 2. **Contrato para certos serviços**. 3. Aliciação, alistamento. [...] 5. *Filos*. **Situação de filósofo que admite ser impossível começar um sistema sem pressuposição, tendendo, pois, a levar em conta a situação concreta que o cerca.**
>
> Engajar. [Do fr. *Engager.*] *V.t.d.* 1. Aliciar para serviço pessoal, ou para emigração. P. [...] 3. Alistar-se ou profissionalizar-se em força armada. 4. Filiar- se a uma linha ideológica, filosófica etc., e bater-se por ela; **pôr-se a serviço de uma ideia, de uma causa, de uma coisa.** 5. **Empenhar-se em dada atividade ou empreendimento**
>
> (dicionário *Novo Aurélio: Século XXI*, 1999; grifos em itálico conforme na bibliografia consultada, os em negrito são meus) (SZAFIR, 2015b: 183)

Algumas questões (e hipóteses) se fizeram urgentes nos diferentes períodos e

[12] Percebeu-se, ao longo desses quase seis anos, a preferência do corpo discente pelo acesso a arquivos digitais.

[13] No formulário, ainda, apontamos a existência gratuita dos manuais em português (.pdf) no *website da Adobe*, em vista dos *softwares* utilizados no laboratório de informática: *Premiere* e *After Effects* – instrumentalizações junto às disciplinas referentes para ensino-aprendizagem de uma interface digital mercadológica básica em montagem audiovisual (obrigatória e optativa, respectivamente), conforme preferência do corpo discente.

fisicalidades que percorremos nesses ambientes de computadores, onde os alunos vêm com uma expectativa de instrumentalização tecnológica:

1. Como fazer com que os alunos compreendessem, dentro de um *laboratório de informática*, que o ensino-aprendizagem da montagem audiovisual está além dos *softwares*?

(pedagogias sobre a complexidade operativa da montagem: reflexão, técnica e criação)

2. Como trabalhar uma ansiedade estudantil na devida instrumentalização digital, quando cerca de 80% da turma encontra-se sem qualquer conhecimento em *softwares* de edição ou tampouco possui computadores pessoais em suas residências?

(didáticas sobre as lógicas das ferramentas digitais frente aos diferentes perfis de estudantes)

3. Como engajar os alunos na montagem como estado da arte da imagem em movimento?

(metodologias para dotar os estudantes em específicos repertórios teóricos e artísticos acerca das estéticas na imaterialidade fílmica atual).

Tais questões têm guiado nossas experiências na docência dessa especificidade seminal da arte cinematográfica – trata-se, portanto, de um *work in progress* em que tentamos buscar respostas... ou seja, discussões procedimentares-estético-gestuais nesse ensino-aprendizagem. Para Martin Buber (2001) e Paulo Freire (1980), o ato de educar não significa domesticar os educandos, mas sim libertá-los através de processos reflexivos-críticos. É dessa maneira, portanto, que desenvolvemos diferentes aplicações didáticas a uma *pedagogia da montagem audiovisual via banco de dados* como um ato estético-político.

A fim de me auxiliar na presente escrita, e no intuito de refletir junto a um possível leitor-interlocutor, permitam-me seguir os percursos de tais desafios, conforme brevemente descritos em um de meus programas de aulas.

EXERCÍCIOS:

:: EX#1 [individual] :: EX#2 [em dupla[21]] ::
:: EX#3 [quatro grupos com cinco integrantes] ::

todos os exercícios em vídeo – e respectivos cortes/ versões ((processo :: *work in progress*)) – deverão estar *uploadados* no *YouTube* E *Vimeo* **até a data anterior à apresentação** do mesmo, enviados respectivos links ao e-mail profmilena@manifesto21.tv

Instrumentalização Software

EX#1 [30seg.] ---individual
A Montagem Intelectual ["ensaio-síntese" – *trailler* – sobre] "*Tchelovek's kinoapparatom*"
---720px X 480px [4:3; DV NTSC]
auxílio: "Trabalhar com marcadores" + "Trabalhar com taxas de proporção" + "Revincular mídia offline" + "Aparar clipes" + "Criar e alterar sequências" + "Renderizar e visualizar sequências" + "Arrastar somente vídeo ou somente áudio para uma sequência" [In: *Premiere Pro Reference*[22]; p.145-149, p.155-158, p.175-177, p.178-195; p.245-260; p.214-217; p.231-237] + "*What's the best export format or codec?*"[23]

EX#2 [duração livre] ---dupla
Da Montagem Clássica à aplicação de *Titling*
---1280px X 720px [16:9; HDV 720p30]
auxílio: "Títulos e o Designer de títulos" + "Efeitos [Correção e ajuste de cores] e transições" + "Duração e velocidade" + "Especificar a opacidade do clipe em um painel Linha de tempo" + "Editar áudio em um painel Linha de tempo" + "Gravar áudio" + "Ajustar os níveis de volume" [In: *Premiere Pro Reference*[24] :: p.34-38; p.309; p.316-322; p.324-371; p.388-394; p.414; p.275-283; p.287-290; p291-294]

Revisão-Discussão Teórica **[EXERCÍCIOS "EXTRA PLUS"[25]]**
[envio de interesse até 13 de março, por e-mail: profmilena@manifesto21.tv]

☆ **Seminário*** apresentação-discussão-reflexão [individual]
O aluno analisará a partir da bibliografia disciplinar[26] uma sequência em obra audiovisual de sua escolha – filme-ensaio, comédia, ação, suspense, terror, musical, ou outro gênero cinematográfico e/ou videográfico.
> Apresentação [15min/cd] nos dias 26 ou 28 de março
[agendamento conforme atendimento extra-classe]
> Envio do **"relatório-remix"** [reflexão pós-seminário] **até 02 de abril de 2018.**

☆ **Visita TV** presença-pesquisa-reflexão [individual]
> Confirmação de presença [até 13/03]
> Presença na data e horário agendados
[22 ou 23 de março; possivelmente[27] das 11h30 às 14h]
> Envio do **"relatório-remix"** [reflexão pós-visita] **até 25 de março de 2018.**

Poética do Ensino-Aprendizado

EX#3 [01 minuto] ---Trabalho Final em Grupo
---1920px X 1080px
[crie sua própria configuração sequencial para trabalhar[28]; *1080p ou 1080i?*[29]]
para projeto, arquivamento e apresentação, de acordo com o dispositivo eleito para exibição :: exportação na resolução [formato] original :: via DCP *versus* H264?
Auxílios Complementares: **"O documentário entre a carta e o ensaio fílmico: o cinema de Chris Marker"[30], "O Filme-Ensaio"[31], "Imagens de arquivos: imbricamento de olhares"[32], "Depois das revoluções..."[33], "Fluxo de trabalho de edição de multicâmera"[34]**

Imagem #1: Página 5 (de 6) do programa para a Oficina de Edição e Montagem, conforme acordado no primeiro dia de aulas junto aos alunos da turma#7 (e disponibilizado aos estudantes na plataforma da UFC)

As 64 horas obrigatórias semestralmente são divididas em 16 aulas (quatro a oito horas semanais, portanto). A primeira parte da aula #1 é destinada à ambientação dos alunos a partir da apresentação do programa à turma. É um primeiro momento para decuparmos juntos (mestre-aprendiz) o cronograma proposto à metodologia projetada e seus modos de avaliação. A proposta desse momento é oferecer à turma o direito de solicitar modificações no programa durante nosso primeiro encontro: é a possibilidade em debatermos os interesses geracionais dos alunos quanto à aprendizagem do cinema e o ensino da montagem audiovisual[14]. Após esse diálogo inicial – com alterações possíveis no programa –, acordamos a presente listagem de exercícios (*Imagem#01*).

[14] É também meu primeiro contato com a "nova" turma, em vista de que não ministro disciplinas aos ingressantes, embora alguns tenham participado dos encontros do *#ir!* no ano anterior.

A turma #7 (2018.1) solicitou que o item *Revisão-Discussão Teórica* – desafio obrigatório nas turmas anteriores – fosse opcional, denominando-se *extra plus*[15]. Ainda assim, cerca de 35% dos alunos nessa turma realizou as leituras das bibliografias básicas específicas e apresentou os seminários para debatermos coletivamente alguns gestos de montagem desde distintas obras (escolha pessoal de cada aluno).

Um potente engajamento dos alunos são os *desafios extras*. No caminhar de cada disciplina, e de cada turma em cada diferente semestre, são propostos desafios extras – que surgem frente ao *feedback* dos estudantes em determinadas aulas. Tais exercícios configuram-se como não-obrigatórios, ainda que possuam valor de acréscimo[16] nas avaliações (médias finais). Assim, cada *desafio extra* é solicitado na busca pela autonomia do aprendiz frente a um determinado debate sobre os gestos de montagem que ocorra em sala de aula. Pedagogicamente, a intenção é fazer com que o aluno se engaje nas especificidades do ensino-aprendizagem da montagem ao convidá-lo a se aprofundar, por si só, em determinado elemento debatido durante a aula. Metodologicamente, tais *desafios extras* são oriundos daquela bibliografia básica curricular (que possivelmente o aluno não leu e tampouco lerá, caso não seja a leitura indicada em seu seminário de revisão teórica). Didaticamente, utilizo-me bastante de exercícios em decupagem analítico-descritiva com foco na montagem (a depender das questões suscitadas em sala de aula). Duas referências, de 2013 a 2018, têm sido constantemente solicitadas em todas as turmas: 1) a sequência do chuveiro em *Psicose* (Hitchcock, 1960; montagem de George Tomasini, com participação de Saul Bass[17]), sobre a questão rítmica[18] (DANCYGER, 2003; 100-112); e 2) *Histoire(s) du Cinema* (Godard, 1989-1999), a fim de debatermos a complexidade poética dessa edição em multicamadas, entre *letterings* e gestos de montagem típicos da videoarte[19] (OSSWALD, 1983; 36-43) – para a qual algumas sequências específicas são eleitas em três distintos capítulos.

---

[15] *Extra Plus* tornou-se uma denominação ao item *Revisão-Discussão Teórica* para não ser confundida com os demais *desafios extras* - já que, ainda que estejam no segundo ano do curso, tal "revisão" (para 99% dos alunos) é um primeiro contato com bibliografias específicas de montagem.

[16] A "recompensa" por essa auto-aprendizagem – exercício a ser elaborado e entregue com prazo máximo de uma semana – é comumente o acréscimo de 0,5 ponto na média final.

[17] *"Bass went on to design titles, prologues, and epilogues for films [...] and also to shoot and direct segments within films. These second-unit sequences have become cinematic milestones in their own right; they include the final battle scene in Spartacus, all race sequences in Grand Prix, and the famed shower sequence in Psycho*" (HASKIN, 1996).

[18] Normalmente solicitada no dia de aulas das apresentações do *EX#1*.

[19] Normalmente solicitada após a exibição de trechos da obra (entre as aulas de experimentação na ilha de edição linear com *video-mixer* eletrônico-analógico e *live images* com controlador *midi*).

Após o programa acordado, ainda na aula #1, fazemos uma breve revisão sobre a história da montagem ao assistirmos juntos o documentário *The Cutting Edge: the magic of movie editing* (2004), de onde sempre retiramos questões específicas para debatermos nesse primeiro encontro. É nesse momento que podemos compreender o nível dos alunos (turma a turma) com relação à montagem. Ao final da exibição, as questões colocadas pelos estudantes encontram-se, por exemplo, nas dificuldades de compreensão sobre as propostas *eisensteinianas* – e da escola soviética, como um todo – em contrapartida aos elementos da *montagem clássica* e a originalidade, ainda, quando da chegada do *jump cut* à década de 1960 *(Nouvelle Vague*). Também suscitam definições termos próprios da montagem, tais como *justaposição, sobreposição, choque e intervalo*, entre outros. Assistir junto aos alunos esse documentário norte-americano – onde os montadores (como Sally Menke[20], Walter Munch[21], entre outros) adquirem voz em paralelo e alternadamente a atores e diretores *mainstream*[22] (justapostos a trechos de seus filmes) – se tornou, portanto, um caminho básico inicial e necessário à primeira hipótese apontada acima.

Gestos em *EX#1* (ou, duas semanas de introdução à *complexidade operativa da montagem*)

> NÓS nos denominamos KINOKS para nos diferenciar dos "cineastas", esse bando de ambulantes andrajosos que impingem com vantagem as suas velharias.
> (...)
> NÓS declaramos que os velhos filmes romanceados e teatrais têm lepra.
> – Afastem-se deles!
> – Não os olhem!
> – Perigo de morte!
> – Contagiosos!
> NÓS afirmamos que o futuro da arte cinematográfica é a negação de seu presente.
> (VERTOV, [1922]2008: 248)

Nas primeiras turmas (de São Paulo a Fortaleza), exibíamos *Tchelovek s kinoapparatom* (Dziga Vertov, 1929) e debatíamos tal referência da escola

[20] Montadora dos filmes de Quentin Tarantino (*Cães de Aluguel*, 1992; *Pulp Fiction*, 1994; *Kill Bill*, 2003 e 2004; *Bastardos Inglórios*, 2009 etc.)

[21] Montador, junto a Lisa Fruchtman e Gerald Greenberg, de *Apocalypse Now* (COPPOLA, 1979), que performa para a câmera em seu palco (estação de trabalho).

[22] Tais como Jodie Foster, Martin Scorsese, Sean Penn, James Cameron, Steven Spielberg etc.

cinematográfica soviética logo em seguida. A partir de 2014, esse repertório básico se tornou "tarefa para casa" (e a leitura de *NÓS – variação do manifesto* é por inteira *performada* somente na aula de fechamento dessa 1a etapa, após as apresentações e discussões sobre o *EX#1*). Pedagogicamente, portanto, em uma disciplina onde a expectativa do corpo discente é de "instrumentalização em *software"*, a primeira montagem busca, incessantemente, tornar-se reflexiva desde a operacionalidade da montagem. Trata-se de uma escrita audiovisual sobre a compreensão dessa primeira *tarefa para casa*. O desafio, dessa maneira, é responder através da montagem – desde apropriação de trechos da própria obra – sobre o que se trata, afinal, O homem com uma câmera[23]? Como escrever uma "resenha" audiovisual, remontando Vertov a partir de uma mesma trilha sonora disponibilizada[24]?

Assim sendo, ao longo de duas semanas os alunos desenvolvem em sala de aula (ou melhor, no laboratório de informática) uma primeira escrita audiovisual sobre esse filme de Dziga Vertov. Esse primeiro exercício (desafio) trabalha algumas questões basilares caras à metodologia defendida na tese: 1) montagem significa processo reflexivo; 2) o montador-realizador é um ensaísta-escritor audiovisual; 3) a trilha sonora vem antes da montagem imagética (na linha de produção cinematográfica comumente ocorre o inverso); 4) o *filme-ensaio* (como o *vídeo-remix*) nasce de sua potencialidade estético-política[25]; e 5) enquanto Eisenstein trabalhou as lógicas dialéticas na montagem[26], Vertov – com sua teoria dos intervalos aplicada à universalidade da linguagem – originou uma lógica do banco de dados[27]. O primeiro desafio pretende alfabetizar os alunos em um método[28] específico de montagem – do *fazer vídeo*. Processualmente, portanto, os alunos são desafiados a escrever audiovisualmente, ao se apropriarem não apenas das imagens de um filme de cem anos atrás, como também ao compreenderem um princípio digital (e atual) relacionado às estéticas do banco de dados.

---

[23] Título em português de *Tchelovek s kinoapparato*m (Dziga Vertov, 1929).

[24] Dependendo do número de alunos. Explicarei mais adiante.

[25] De Benjamin (1996) a Rancière (2009).

[26] Deleuze (2018).

[27] De Manovich (2001) a Szafir (2010).

[28] Confesso, turma a turma, que cada artista-montador – e/ou professor – desenvolve um método de montagem calcado em seu particular *modus operand*i videográfico (SZAFIR, 2010). Cada qual, dessa maneira, desenvolverá após a disciplina o seu próprio *fazer*. Tal confissão vem seguida de uma "autoridade" nesse fazer e pensar a montagem: tal qual Eisenstein, minha formação universitária é em arquitetura e urbanismo (arte, design) e, finalmente, cinema.

Imagem#2: Planos em *Tchelovek s kinoapparatom* na apresentação da conferência *¿The Next TV? – The Aesthetic Possibilities to the Online Remix Audiovisual Rhetorics, or Towards an aesthetic of online videos* (Remixed Festival – Nova Iorque/NY; abril de 2014).

O princípio primeiro, portanto, é compreender a montagem como um processo de escritura e como cada um trabalha os gestos da montagem no desenho (projetar) de um ensaio audiovisual sobre algo ao nosso redor: como devolver tais imagens de Vertov, dialogando junto aos colegas (espectadores)? Neste jogo pedagógico-universitário, algumas regras – como presentes a qualquer escritura acadêmica – são impostas: ao invés do número de caracteres a esse "curto artigo", a primeira montagem possuirá um tempo de 30 segundos. É comum, em cursos de edição, que o primeiro exercício seja a elaboração do *trailer* de um filme. Aqui a proposta, portanto, não foge à regra, com o diferencial de que esse *trailer* – a ideia de uma síntese ou uma sinédoque[29] – deve ser trabalhado nos gestos da *montagem intelectual/conceitua*l (EISENSTEIN, 2002). O *EX#1* busca, dessa maneira, algumas "instrumentalizações": aquela almejada pelos alunos (*software*), uma proposta didática de revisão (na prática) do repertório soviético sobre montagem – quando o cinema era considerado uma *nova mídia* – e os princípios às *estéticas do banco-de-dados* (base à linguagem híbrida da imagem em movimento na sua *remixabilidade profunda*).

[29] Sem que seja a proposição de um *marketing* (venda/ distribuição) da obra – conforme se dá na função dos *traillers*.

Imagem#3: Explicação pós o *Jogo* na aula#2 - Sobre a lógica de *softwares* 'projetuais' [...] e a importância da organização de dados para o processo de edição e montagem audiovisual"[30].

No condizente à instrumentalização tecnológica (ferramenta digital em utilização[31]), a cada início de aula são apresentadas as etapas – *modus operandi* –, relacionando-as a uma arqueologia-cartografia da montagem: sobre a *interface do Premiere* (entre a moviola e as ilhas de edição televisivas; da montagem linear à não-linear), o trabalho com marcadores (voltado à sincronização básica), formatos de vídeo e dispositivos de exibição (taxas de proporção e configurações das *sequences*), lógicas projetuais das ferramentas digitais (o que significa *vínculos de mídia*), compressões do vídeo digital (o que significam codecs e o trabalho nas devidas configurações antes e depois dos *presets*) etc[32].

---

[30] Texto conforme todos os planos-de-aulas no período sob relato (2013-2018). Foto de Renan de Oliveira, bolsista *Projet'ares Audiovisuais* 2018 via *Programa de Iniciação à Docência* (projeto vinculado à *Pró-Reitoria de Graduação/ Coordenadoria de Acompanhamento Discente*).

[31] Até 2017, algumas aulas eram ministradas também em ilhas analógico-eletrônicas (vide *M-Lab:#MESA*; INTERCOM, 2016). Junto ao grupo *#ir!*, além das experimentações com equipamentos "obsoletos", temos experenciado alguns *softwares opensource*, como o *Blender* e o *Touch Designer* (conforme micro-*workshops* oferecidos por membros do coletivo entre 2016 e 2018). Nas disciplinas optativas a preferência discente é por *softwares* como os proprietários *After Effects* e *Resolume* – a instrumentalização do primeiro a ofereço em L*aboratório de Efeitos Especiais*, *Teoria da Imagem, Computação Gráfica e Animação*, enquanto o segundo em *Videoarte* (ou na obrigatória *Ateliê II*, também do 3o período curricular) a partir da capacitação prévia de alunos de graduação junto ao *Projet'ares Audiovisuais* (bolsas vinculadas à Secretaria de Cultura e Artes da UFC e Programa de Apoio à Permanência Universitária da PROGRAD-UFC. Projetos oficializados, entre 2013 e 2018, onde temos trabalhado coletivamente ao corpo discente nos diferentes gestos de montagem).

[32] Vide *Imagem#01*

OFICINA DE EDIÇÃO E MONTAGEM [**2018.1 v2**] ..... p. 2 / 6

3.	05/03/2018 [2ª feira]	• **EX#1 [finalização]** + introdução à criação de *masters* e exportação de projetos [*Adobe Premiere & Adobe Media Encoder*]
ATENÇÃO aos AGENDAMENTOS c/ TÉCNICO MARCOS ---"EXTRA HORÁRIO"---		
4.	07/03/18 [4ª feira]	• **Apresentação** e discussão do **EX#1**[4] • **EX#2a**[5] **[1º corte: desenvolvimento]**
5.	12/03/18 [2ª feira]	• **EX#2a [apresentação do 1º corte]** + finalização para envio
6.	14/03/18 [4ª feira]	• **Apresentação** e discussão do **EX#2a**[6] • ***Motion Design*** [*motion graphics*]: introdução à história da programação visual em movimento e suas diferentes aplicações • **EX#2b [desenvolvimento]**
EXTRA HORÁRIO AGENDAR		**EX#2b [desenvolvimento] de 15/03 a 20/03**

Imagem#04: Atendimentos extra-aulas para revisão da *instrumentalização no Adobe Premiere* podem ser realizados, desde 2014, com o técnico de edição e finalização do curso. Dessa maneira, os alunos que necessitam desse auxílio extra-classe contam com agendamentos pré-programados no cronograma dos exercícios conforme previamente acordado.

A apresentação e discussão do *EX#1* fecha a 1a etapa nesse processo de ensino-aprendizagem da edição videográfica em nível universitário. Ou seja, trabalhar nesse desafio inicial com a escola soviética de montagem – especificamente com Vertov e Eisenstein – significa propor aos alunos uma saudável subversão a algumas lógicas da forma cinematográfica entre o documental e o ficcional. Como o "autor-supervisor experimentador Dziga Vertov" (VERTOV, 1929), em seus créditos iniciais, já nos alertava:

> [trata-se de] um filme com seis rolos de gravação
> extraídos do diário de um operador de câmera.
> ATENÇÃO ESPECTADORES:
> **esse filme é um experimento**
> **de comunicação cinemática**
> a partir de acontecimentos cotidianos.
> Sem a ajuda de diálogos (cartelas).
> Sem a ajuda de uma história (novela).
> Sem a ajuda do teatro (encenações).
> Esse trabalho experimental visa criar uma
> **linguagem verdadeiramente internacional do cinema,**
> baseado no seu absoluto distanciamento das linguagens do teatro e da literatura.[33]

Trata-se, portanto, de nos engajarmos na montagem audiovisual como potência reflexiva, como construção de conhecimento, como uma verdadeira escritura da/na forma: das justaposições e intervalos às composições multicamadas – "a imagem indireta do tempo, da duração" (DELEUZE, 2018: 55). Trata-se de sermos capazes de lermos e interpretarmos o mundo a fim de propormos um diálogo com o Outro desde um viés estético e político – *Retórica Audiovisual* –, onde:

> Ganhemos o vasto campo [...] à procura de um material, de um metro, de um ritmo completamente nosso. [...] O metro, o ritmo, a natureza do movimento, sua disposição rígida com relação aos eixos das coordenadas da imagem e, talvez, os eixos mundiais das coordenadas (três dimensões + a quarta, o tempo) devem ser inventariados e estudados por todos os criadores do cinema. [...] é a encarnação do sonho do inventor, seja ele sábio, artista, engenheiro ou carpinteiro. [...] Desenhos em movimento. Esboços em movimento. Projetos de um futuro imediato. Teoria da relatividade projetada na tela. [...] Viva a geometria dinâmica, as carreiras de pontos, de linhas, de superfícies, de volumes. (VERTOV, 2008: 248)

Durante as exibições dos curtíssimos ensaios audiovisuais desde essa obra referência – entre o complexo aparato cinematográfico e as cotidianidades após os 11 anos da revolução –, cada aluno é convidado a comentar gestos específicos de montagem nas escritas dos colegas que tenham trabalhado sobre o mesmo áudio – a cada dois alunos (por vezes três, a depender da quantidade de alunos na turma), é disponibilizada uma mesma trilha sonora de 30 segundos. Dessa maneira, aqueles que elaboraram suas escrituras desde uma mesma base sonora partem a refletir sobre os primeiros gestos de montagem do/no outro. Não há "certo" ou "errado" nesse desafio inicial de *instrumentalização*, há somente uma regra geral: a montagem das imagens de *Tchelovek s kinoapparatom* junto a uma mesma trilha musical disponibilizada entre diferentes estudantes. Os alunos-comentadores, portanto, buscam as especificidades de cada corte (seco ou por meio de *fade in/out*) na escrita audiovisual do outro, olhos atentos percebem os "pulos da agulha" (aqueles *frames* que sobraram, perdidos na *timeline*). Afinal, a montagem está no detalhe, na operatividade minuciosa entre a técnica e a criação reflexiva. Debate-se o que é o *ritmo* para a montagem na poética das *justaposições* e dos *intervalos* – nesse primeiro contato com o processo de edição, esses são os principais elementos e gestos de montagem apreendidos pelos alunos. Discute-se sobre o funcionamento desses compassos rítmicos caros à montagem (duração e *timing*), determinantes no desdobramento de toda obra cinética. Nessa primeira apreciação das escritas audiovisuais de cada qual, é necessário compreendermos que

[33] Formatação da citação conforme aparecimento das cartelas ao início da obra *Tchelovek s kinoapparatom* (Dziga Vertov, 1929). Grifos da autora.

Eisenstein ou Vertov, ao pensarem também sobre os gestos de montagem – das atrações aos intervalos como pura matemática (entre intuição e experiência) voltada à afecção e/ou diálogo com o outro (*zeitgeist* daquele início de século) –, estavam projetando manifestos sobre a construção da forma, uma dramaturgia dessa e da composição calcada no processo de pensamentos sensoriais através das passagens de um movimento ao outro. Ao terminarmos as exibições – com comentários e debates sobre essa primeira experiência de escritura audiovisual dos alunos –, lemos juntos o manifesto de Vertov ([1922] 2008). Se a *instrumentalização* é estético-política, algumas das exaltações do jovem Vertov em busca do "homem elétrico perfeito" (sic) não devem nos cegar – cem anos depois –, já que "nós educamos os novos homens"[34].

Lembremos, ainda, algumas alterações de 2013.1 a 2013.2: o primeiro desafio – conforme trabalhado nas turmas em São Paulo – configurava-se no desenvolvimento de um plano sequência[35] sobre o cotidiano do aluno, auferindo uma primeira reflexão sobre o processo de montagem audiovisual. Retornemos, brevemente, aquela experiência docente em 2013.1 (de cinco exercícios obrigatórios[36] e um *extra* final), conforme aplicações prévias nas disciplinas em São Paulo: 1) exibição de trechos de filmes (referências dos alunos) e seus respectivos montadores – "esquenta" para debate inicial, a fim de conhecermos o repertório cinematográfico dos estudantes; 2) *plano sequência* – um "auto-retrato", a fim de conhecermos o cotidiano dos alunos e debatermos o pensar audiovisual nessa *montagem sem cortes*; 3) *Jogo Vertov* (então em modo *offline*[37]) – início de discussão sobre a escola-base da montagem soviética e as lógicas da edição via banco de dados; 4) *Jogo Raccord* (exercício sobre *montagem clássica* a partir de material apropriado nas referências dos próprios alunos) – revisão dos elementos básicos cinematográficos frente à montagem; 5) *vídeo-ensaio via estéticas do banco de dados* (material "de arquivo" buscado e *backupeado* da internet, então com a temática "manifestações de junho de 2013"[38]) – "trabalho final" que passou a ser o *EX#3* a partir de 2014.1; e 6) (exercício extra) a montagem nas lógicas da nuvem – experimentação em ilha de edição *online*. Como nas demais turmas, em 2013.1 lhes apresentamos referências e as respectivas gestualidades na montagem audiovisual, do *found footage* ao *vídeo-remix*, da animação aos *motion graphics*, e levamos

[34] Este debate é elaborado conjuntamente com os alunos enquanto lemos tal manifesto contextual de um século.

[35] Os exemplos oferecidos partiam da filmografia de Glauber Rocha, passando por Aleksandr Sokurov (2002), até videoclipes atuais e vídeos universitários nos festivais internacionais de *lip dub*, com um extra sobre os efeitos eletrônicos do pseudo-*travelling* em Zbigniew Rybczynski (1987).

[36] Com a obrigatoriedade de uma escrita processual (*blog*) sobre tais experiências nos desafios da montagem.

[37] Vide A *interatividade do vídeo-remix: subjetividades em jogo na rede – artesãos audiovisuais em form'ação*, versão 1.1. (INTERCOM, 2013).

também o dispositivo para edição *live cinema* – pedagogias a fim de se tornarem potenciais disparadores estéticos auxiliares ao 5o exercício (poéticas do vídeo-ensaio, a escrita audiovisual). Conforme *feedback*[39] daquela turma#1 na UFC, a metodologia foi redesenhada para experimentação em 2013.2[40]: o primeiro desafio transformou-se em um "esquenta" – decupagem de sequência, em filme selecionado pelo estudante, para análise e debate sobre os gestos de tal montagem – acrescido de três exercícios de *instrumentalização*, um seminário teórico (bibliografia básica na especificidade disciplinar) e um trabalho final[41].

De 2014.1 a 2018.1, o formato-base da metodologia do *ensino-aprendizagem da montagem audiovisual via banco de dados*, entre o *vídeo-ensaio* e o *motion graphics*, segue com pequenas alterações no condizente ao *EX#2*, conforme tentaremos decupar adiante.

Gestos em EX#2 (ou, duas semanas para engajarmos os alunos na *montagem como estado da arte da imagem em movimento*)

Essa segunda *instrumentalização* visa trabalharmos os gestos de montagem em algumas frentes. Complexificam-se os desafios operacionais da montagem audiovisual a partir do princípio compositivo do plano, de distintas maneiras: das

[38] Em São Paulo, os temas variavam turma a turma. Por exemplo, em 2012 os alunos experimentaram a montagem audiovisual frente às suas vivências no *toque de recolher* (conforme ocorria à época em determinados bairros da cidade). A proposta foi, então, a criação de *vídeo-ensaio* a partir da apropriação de material noticiado em canais televisivos e/ou postados nos repositórios *online*.

[39] Registrado em formato de questionário, conforme gentilmente respondido aluno a aluno (em anonimato, na avaliação da didática em 2013.1) durante a 16a (e última) aula. Este material foi de suma importância para as alterações elaboradas à presente *pedagogia da montagem.*

[40] Turma extraordinária deliberada pela coordenação à época (normalmente a disciplina *Oficina de edição e montagem* é oferecida somente nos primeiros semestres anuais, quando a turma se encontra em seu 3o período curricular).

[41] O *EX#1* foi a confecção de um *trailer* de filme escolhido pelo próprio estudante. O *EX#2*, uma montagem de imagens captadas pelas ruas da cidade de Fortaleza (em baixa resolução) sobre trilha sonora disponibilizada previamente. O *EX#3* configurou-se em aplicação de *opening title sequence* a uma realização pessoal prévia do aluno. O "trabalho final" (4o e último) seguiu no tema "manifestações de junho de 2013" para a elaboração de um vídeo-ensaio via banco de dados – a fim de conjugar os aprendizados em processo: dos debates bibliográficos nos seminários às instrumentalizações operacionalizadas entre *EX#1* e *EX#3*. Não me alongarei sobre tais desafios, somente lembrando que todos objetivavam instrumentalizações correlatas ao que aqui apresento como o formato metodológico, consolidado no ensino-aprendizagem da montagem audiovisual (2014.1-2018.1). Todos os planos de aula (e exercícios referentes), de 2013 a 2018, foram disponibilizados aos alunos de cada turma, e se encontram, ainda hoje, no repositório *online* da UFC.

captações *live action* destinadas à aplicação de efeitos digitais – correção e ajuste de cores – ao *design* de *opening title sequences*. Além de sobreposições, fusões e transições, os alunos experienciam também manipulações da duração (agora através da velocidade), e tentamos lhes introduzir na edição e mixagem da trilha sonora. Assim, no intuito de engajar os alunos em outros possíveis gestos de montagem (como a composição multicamadas, por exemplo), nessa *instrumentalização* ensaiam-se possibilidades de *split screen* e *motion graphics* aplicados como créditos (familiarização com o *software*) para então, apenas no *EX#3*, serem trabalhados em toda a sua potencialidade poética da montagem audiovisual estético-política.

Mesmo com a presente metodologia – consolidada entre 2014 e 2018, contendo três únicos exercícios e o seminário bibliográfico –, este segundo desafio passou por alterações temáticas ao longo dos anos, prevalecendo, no entanto, três didáticas elementares: 1) uma aula em edição televisiva (*montagem linear*); 2) uma aula introdutória de história da programação visual e design gráfico em movimento, e suas diferentes aplicações – das experimentações *peliculares* de Norman McLaren e as animações de Saul Bass aos *geradores de caracteres* em Jean-Luc Godard, além de exibirmos aberturas de seriados, videoclipes e as – então atuais à época (2013/2014) – estéticas da *Glitch Art* e das *tipografias cinéticas*; e 3) uma aula sobre *montagem no tempo real* (o *ao vivo* digital com utilização de um controlador *midi*). Ou seja, *outros gestos de montagem*: entre os equipamentos eletrônico-analógicos (considerados obsoletos), a imagem-montagem (composição) nas gestualidades dos *motion graphics* – do experimental aos *opening title sequences*, grafismos e *letterings* – e as lógicas do *live cinema*. Três experiências pedagógicas que visam à compreensão de distintas estéticas videográficas através de uma arqueologia-cartografia de alguns gestos de montagem presentes na videomixagem além-linearidade da justaposição entre planos, auferindo valor na sobreposição (e/ou incrustação) de camadas – "a multiplicidade das imagens na imagem" (FARGIER apud DUBOIS, 2004: 93) –, como foi experienciado por Averty (1965; 1988), Paik (1973) ou Godard (1979; 1999). Dessa maneira, compreendem-se também, na prática, as *interfaces* das atuais estações de trabalho digitais, apontando como a montagem alcança um papel de total importância no processo de realização de qualquer obra audiovisual: "na melhor das hipóteses, a obra de arte surge através da montagem" (BENJAMIN apud SZAFIR, 2015b: 64).

A fim de aumentar o engajamento dos alunos – com respeito às suas preferências estéticas (e expectativas iniciais) –, o primeiro tema do *EX#2* (nas turmas de 2014.1 e 2015.1) foi um l*ive action remake* calcado nas formas fílmicas e nos gestos de montagem, conforme elaborado no *EX#1* pela mesma turma, a partir dos quais os alunos elegiam duas ou três escritas audiovisuais que servissem de modelo a esse *remake*. Tratava-se de auferir (como ainda ocorre nas experiências

atuais) aquele que conseguisse desenvolver um ritmo "redondo", como o montador *benjaminiano* que "proclama um recorde[42]" (BENJAMIN apud SZAFIR, 2010[43]; 2015b: 64).

Como coloquei a princípio, ao longo de todos esses anos de consolidação desta metodologia (cinco turmas), somente esse segundo desafio passou por alterações, tendo em vista como os alunos nos auxiliam ao tema desse *EX#2*. Assim, em 2016.1 o *EX#2* proposto à turma #5 partiu de um dos debates ocorridos no *Intervalos & Ritmos (#ir!)*. Ao longo dos encontros no *#ir!*, um dos participantes solicitou que analisássemos a forma fílmica de um filme de Darren Aronofsky (2000), que foi decupado para que pudéssemos debater especificamente seus gestos de montagem sonoro e imagéticos. Dessa maneira, o novo desafio passou a ser uma mescla entre o *jump cut* e a *hip hop montage* (aproveitando-se pedagogicamente, portanto, à exibição e debate de repertórios referentes). Em 2017.1 redesenhamos uma vez mais esse *EX#2*, novamente por meio de *feedback* junto aos membros do *#ir!* que buscavam um debate sobre os gestos relacionados à *montagem clássica*[44]. A turma #6 foi, então, durante a primeira aula, questionada sobre essa alteração; e a solicitaram como experimentação em conjunto à anterior – em vista da oferta (à época) semestral da disciplina (primeira experiência *não-modular*). De 2017.1 a 2018.1 o *EX#2* – a partir de material bruto fornecido por um dos bolsistas *Projet'ares Audiovisuais*[45] – passou a ser dividido em duas partes: uma experimentação em *montagem clássica*[46] seguida da sua remontagem via *jump cut* (proposta didática sobre a "subversão godardiana").

Como poed ser visto na *imagem 1*, as alterações do *EX#2* ao longo das últimas seis turmas não alteraram os objetivos iniciais *de instrumentalização* propostos. No decorrer da nova experiência de 2017 (estudos sobre a *montagem clássica*), uma "nova" instrumentalização se mostrou urgente: apresentar aos alunos de edição e montagem o *workflow* com multicâmera. Dessa maneira, para possibilitar tal experimentação à turma, solicitei aos alunos uma captação *live action* com, no

[42] Interessante como os alunos, ao assistirmos e debatermos o *EX#1*, passam a compreender os gestos básicos na arte da montagem.

[43] Vídeo-ensaio *Retóricas Audiovisuais ME#3* (ECAUSP; 2010; 12mins: 01'52").

[44] Algo longe de minha experiência pessoal ou profissional (tendo em vista o insucesso na turma da empreitada *Jogo Raccord*) e, portanto, até então inaceitável na minha metodologia projetada a tal ensino-aprendizagem – até então calcada na montagem da escola soviética, no filme-ensaio e nas estéticas do banco de dados (entre videografismos e vídeo-remix).

[45] No caso, Wilker Paiva – aluno na disciplina em 2016.1, que em 2017 se tornou o monitor responsável pela articulação do #ir! (bolsa do *Programa de Apoio à Permanência* – PAIP/ PROGRAD).

[46] Com uma aula destinada à análise de tais gestos de montagem em sequências determinadas na filmografia clássica (via bibliografia básica de estudos cinematográficos) a trechos de filmes atuais (escolhidos pelos alunos).

mínimo, duas câmeras (vide adiante o *#INSERT2017*), para ser adicionada ao item *Poética do Ensino-Aprendizagem* (EX#3) que, até então (de 2013 a 2016), era trabalhado estritamente com *materiais de arquivo* (banco de dados oriundo da internet).

Gestos em *EX#3* (ou uma introdução[47] às *Retóricas Audiovisuais* em quatro semanas)

> Todas as vanguardistas formas, técnicas e imagens modernas encontram-se agora armazenadas nos bancos de memória computadorizados de nossa cultura para acesso instantâneo. (HUYSSEN [1987] apud MANOVICH, 2007; 2008-2013; nossa tradução[48])

> Para visualizarmos tal metodologia, apresentarei presencialmente os desafios da escrita audiovisual através dos *gestos Remix* que se configuram entre *Pathosformeln* (Warburg), *Anima Pathema* (Espinosa) e a estética do sublime (Burke). Assistiremos algumas pílulas-cartas *debordianas* (ou *godardianas*) desenvolvidas entre 2013 e 2015 por jovens realizadores brasileiros em *form'ação audiovisual*. Desafios em legar ao futuro a memória do presente já passado, como uma forma de construir conhecimento através do método *Retóricas Audiovisuais.* A esse desafio, Aristóteles chamara de *anamnesis* – o ato consciente de relembrar –, auferindo valores à citação, à imitação, ao empréstimo e, por fim, à assimilação. Discutiremos assim um conjunto de sons e imagens que tomou o mundo das aparências como seu ponto de partida e que envolve não somente as "maneiras de ver", mas também – ou principalmente – as maneiras de fazer. (SZAFIR, 2015c)

O estado da arte da montagem é compreendermos a imagem em movimento como *design* – projetares do audiovisual – nas estéticas que engramatizam nossas memórias na amnésia dos tempos em banco de dados total. Gestos de montagem (gestualidades do fazer *kinográfico*) entre *database aesthetics* e o ritmo, a

[47] Uma introdução repertorial e prática às *Retóricas Audiovisuais* tem sido aplicada didaticamente, também, em cursos livres (com duração média de três dias), como nas oficinas ofertadas no Colégio de Aplicação do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ; julho de 2017) e junto à Pós-graduação em Artes da UFU/MG (novembro de 2017).

[48] Citação presente nas traduções ao português (em processo de publicação) do livro *Software Takes Command* e do artigo *After Effects, or Velvet Revolution* – conforme realizadas pela autora do presente ensaio.

suspensão e o *glitch*, o choque e o intervalo, fórmulas da paixão (*Pathosformeln*) e estética do sublime. Como professora, portanto, tentei trabalhar junto aos alunos esse *estado da arte* do cinema e audiovisual entre a *práxis* e a reflexão (ou vice-versa). Foi desta maneira que se seguiram pedagógicos planos de aula – metodologias entre *justaposições* cinematográficas, *sobreposições* tipicamente eletrônicas ou manipulações digitais através de composições audiovisuais. A ficção científica/*sci-fi* e a memória (ou o *futuro e o testemunho*, a *ciência/tecnologia* e o *arquivo/registro*) permearam diferentes exercícios/desafios na lógica do banco de dados e do que nos engramatiza cotidianamente em paradigma *debordiano*. O texto disparador desta última etapa do ensino-aprendizagem da montagem audiovisual – entregue aos alunos no início da mesma – segue aproximadamente idêntico desde 2013.2 até 2018.1. Com pequeninos acréscimos de uma turma à outra, a citação[49] a seguir é, portanto, um *remix* das seis versões nesse percurso dialógico em tal experiência docente:

> Estamos em 2054[50], a nuvem é uma caixa de Pandora. Dentro há um arsenal de imagens e sons de junho-julho de 2013 e março-abril de 2015 ocorridas aqui em Fortaleza (Ceará-Brasil). Cada grupo buscará e selecionará um mínimo de três vídeos. Tais "videogramas de uma revolução" deverão ser devidamente "backupeados", organizados e decupados em planilhas para compartilhamento entre os demais grupos.
>
> #INSERT2017: captação com duas ou mais câmeras de uma entrevista com participante de alguma "Ocupação 2016" (a jovem geração) e/ou "sobrevivente" do recente período ditatorial (1964/1968-1984) em nosso país.
>
> Estamos em 2018. O "futuro" chegou: século XXI. Recebemos imagens e sons das #ocupações e #manifestações ocorridas ao longo dos últimos cincoenta [sic] anos (Paris, Praga, RJ, SP e diversas outras localidades ao redor do mundo).
>
> A partir desse exponencial banco de dados (arquivos entre o que há hoje online e o que deva haver ainda nas alcovas do saber offline), cada grupo desenvolverá uma pílula-ensaio de vertente "pós-histórica" (escrita audiovisual pós-fotográfica em curtíssima duração).

[49] Trecho do resumo expandido, *O Processo* (ou *¿Pandora: Do Digital Aesthetics Dream of Mouldy Cloud?*), publicado junto ao primeiro ano do seminário temático sobre montagem audiovisual na SOCINE (2018).

[50] Acréscimo *sci-fi* à turma de 2013.2 – 2054 é o ano em *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) inspirado na obra *Do androids dream of electric sheep?* (Phillip K. Dick, 1968), então ambientada no distópico futuro de 2019 (nosso atualíssimo presente).

> Vivemos no futuro de um passado recente engramatizado em nossas memórias. Tomando isso como um princípio (um dado, dado), nos encontramos frente a algumas questões iniciais a mergulharmos:
> 1. O que (nos) trazem essas imagens e sons?;
> 2. Como as contextualizamos, hoje, nesse "intenso agora"?;
> 3. Em vista de que tais acontecimentos foram parte de nossas memórias afetivas e/ou coletivas, o que temos a dizer e dialogar audiovisualmente sobre e com tais materiais?;
> 4. Quais serão as sensações possibilitadas pela arte – ou jogo – através da montagem audiovisual?;
> 5. Para qual dispositivo estamos a realizar tal diálogo (onde exibiremos essa nossa retórica audiovisual)?
>
> Cada grupo poderá inserir outras imagens (estáticas ou em movimento) e sons incidentais são bem vindos. Dessa maneira, inúmeras reflexões e aplicações estéticas estarão sob experimentação e expressão ao longo do desenvolvimento desse vídeo-ensaio na cultura digital (diálogos entre traços e rastros, arte da escritura áudio-imagética do pensar).

Ao longo de todas as sete aulas destinadas ao *EX#3* – exercício com 50% do valor da média final – os alunos são introduzidos, aula a aula, a uma diferente referência audiovisual nos gêneros filme-ensaio e vídeo-remix, conforme a proposta reflexiva-criativa, via gestos de montagem, a ser desenvolvida em cada etapa do exercício. Também é o único desafio que contém cerca de cinco autores com bibliografias referentes ao tema e que tratem – muitas vezes em suas entrelinhas – da importância da montagem audiovisual como base estética à linguagem cinematográfica. Dois curtos artigos – *Depois das revoluções...* (FELDMAN, 2004) e *O Filme-Ensaio* (MACHADO, 2003) – seguem os mesmos desde 2013.1. Desde 2014.1, turma a turma (ano a ano), são acrescidos distintos outros complementos teóricos ao *EX#3*, tais como *O documentário entre a carta e o ensaio fílmico: o cinema de Chris Marker* (LINS, 2009[51]), *Imagens de arquivos: imbricamento de olhares* (LINDEPERG, 2010) e, por solicitação dos estudantes em monitoria PID, incluimos (a partir da turma#5, 2016.1) meu artigo *Montagens Audiovisuais extra-Apropriação: Por uma Pedagogia do Filme-Ensaio na Cultura Digital* (2014/2015), indicando-se, portanto, o livro *A Sobrevivência das Imagens* (BRANDÃO & SOUZA, 2015[52]). Dessa maneira, o desafio final – hoje (desde 2014.1) denominado *EX#3* – possui etapas delimitadas entre a continuidade da instrumentalização e, principalmente, visando um aporte teórico, criativo e reflexivo (cada qual com atendimentos "individuais", grupo a grupo). Único trabalho em grupo (em vista do

tempo para as orientações), há algumas regras nesse jogo final: 1) cada grupo buscará sons e imagens (estáticas ou em movimento) – mínimo de três audiovisuais por grupo – que, após *backupeados*, organizados e decupados nas planilhas referentes, serão compartilhados entre todos os grupos; e 2) o argumento ao *vídeo-ensaio* deve ser um trecho textual (preferencialmente literário) que tomará corpo como fio condutor da escrita audiovisual – necessitando, portanto, estar presente na trilha sonora e também como composição de *letterings*. Seguem-se às regras, aula a aula, uma série de referências audiovisuais e atendimentos-orientações individuais: debate do argumento, desenvolvimento do roteiro de edição, elaboração do *1º corte* ao último – entre *inserts* sonoros e grafismos (reflexões estéticas à imagem e som), elaboração dos créditos (*opening* ou *ending title sequences*), finalização e exportação conforme dispositivo de exibição previsto projetualmente.

Trata-se de um exercício extremamente processual ao tratar de uma metodologia que se volta a um *método sem método*, visando à compreensão e desenvolvimento nos gestos de montagem referentes – conforme previamente descrito também naquele meu artigo de 2014/2015:

> Com base em *Artes da Retórica* (Aristóteles, Cícero e Quintiliano), tomamos as cinco estratégias para elaborarmos a metodologia de um filme ensaio na cultura digital: *inventio, dispositio, elocutio, memoria* e *actio* (ou *pronuntiatio*) [...] Reciclam-se sons e imagens – como rastros-traços, persistências da memória – em gestos de busca, organização-decupagem, interpretação, fragmentação e distintos procedimentos de montagem onde nos tornamos capazes de criar diferentes sentidos além de lineares pré-estabelecidos, subjetivas respostas (diálogos) com os 'arquivos', com o mundo. Assim, será a partir de uma visão crítica da materialidade 'original' do 'arquivo' e daquela a qual a obra fará parte, que nos inserimos em um conjunto de técnicas e tecnologias de poder (e suas possíveis ideologias) do audiovisual requerido. (SZAFIR, 2015a: 160)

Até 2016.1 os alunos realizavam desde a etapa primeira – busca nos repositóri *online* (SZAFIR, 2010) – até a montagem dialógica-discursiva por meio do

---

[51] A professora Consuelo Lins (UFRJ), em solicitação por e-mail, gentilmente cedeu o arquivo digital deste seu artigo para ser trabalhado junto ao presente *EX#3* na disciplina *Oficina de edição e montagem*. Vale apontarmos, ainda, que a também professora Dora Mourão (USP), durante meu doutoramento, disponibilizou um exemplar do catálogo da exposição *Chris Marker: bricoleur multimídia* (CCBB, 2009), onde se encontra esse texto e uma versão atualizada daquele de Arlindo Machado, entre outros.

[52] Publicação da SOCINE em parceria com a Editora Papirus (Campinas/SP), sob organização de Alessandra Brandão e Ramayana Souza a partir das apresentações e textos nos anais do *XVII Encontro da Sociedade Brasileira de Estudos em Cinema e Audiovisual na Unisul* (Florianópolis, SC; 2013).

jogo de símbolos. Em 2017 e 2018, os bolsistas *Projet'ares Audiovisuais* realizaram a busca e seleção de material *online*, fazendo com que as últimas duas turmas (#6 e #7) recebessem um mesmo banco de dados, e não mais fossem expostos aos desafios referentes às etapas de organização[53] do *material bruto* (listagem e decupagens, agora então disponibilizados também previamente junto ao *material de arquivo*). Essa economia "operacional" permitiria, aparentemente, um maior foco dos estudantes no desenvolvimento criativo do formato *vídeo-ensaio* desde o exponencial banco de dados *online*, providenciando uma dinamicidade nas experimentações reflexivas relacionadas aos gestos de montagem. Como sabemos, entre o *filme-ensaio* e o *vídeo-remix*, os gestos de montagem caracterizam-se na circularidade retórico-reflexiva onde distintas formatações videográficas se encontram ao projetarem visões do mundo: seja através da suspensão e da repetição (AGAMBEN, 2006) – gestualidades de ritmo às rimas na montagem –, seja através do *design* em multicamadas, como *split screen, letterings* etc. Ou seja: trata-se de um ensino-aprendizagem a partir de conteúdo estético-político de auto-conscientização (WEES, 1993), num nível metacrítico que se dá através de diversos gestos de montagem que se voltam, também, ao desenvolvimento do aspecto "plástico" da imagem e do som, auferindo valor às lógicas das estéticas do banco de dados entre a apropriação (*samples*), o *loop*, o *scratch* e a imagem-montagem.

Verificamos, portanto, como o EX#3 busca – fazendo uso de algumas táticas pedagógicas entre referências cinematográficas típicas do filme-ensaio a videografias do remix – apresentar e trabalhar a potencialidade da montagem audiovisual entre os estudos fílmicos - do *found footage* e estéticas televisivas ao design em movimento e a "recente" cultura digital. Ou seja, do *found footage* cinematográfico à *collage* nas artes visuais, das práticas situacionistas do desvio aos *filmes-ensaio* de Debord (1973), Godard (1978, 1989) ou Masagão (1990) a partir de imagens apropriadas, a cultura eletrônica e digital baseia-se na prática do *remix*. "Re-mescla", no entanto, seria uma terminologia nunca traduzida ao português. William Wees (1993) parece haver sido um dos primeiros a empregar o termo no âmbito do audiovisual, quando em seu livro sobre as imagens recicladas diferencia os níveis estético-políticos dos filmes found footage ao dialogar com Eisenstein (2002; 2008) sobre o potencial político e de transformação através das estéticas gestuais de montagem:

> Não apenas chama atenção à técnica de montagem por si só, mas provoca uma auto-consciência e uma visão crítica das representações cinemáticas, especialmente quando elas são representações que originalmente intencionam serem vistas como significantes imediatos da realidade. [...] A montagem em *filmes de compilação* pode fazer com que

[53] Os alunos geralmente reclamam dessa etapa de ensino-aprendizagem necessária à organização do *material bruto* em um processo de edição e montagem.

> seus espectadores se tornem mais conscientes sobre os mais amplos significados de materiais antigos [vide Jay Leyda]; mas, em via de regra, não atentam à montagem como um método de composição e (mais ou menos explicito) de argumentação. [...] Um dos mestres da colagem surrealista, Max Ernst, uma vez escreveu: "Não é a cola que faz a colagem" [*Ce n'est pas la colle qui fait le collage*]. E aos realizadores audiovisuais, não é o *hardware* ou *software* de edição que faz um filme "colagem". Ou seja, um filme "colagem" nasce a partir da decisão de se investir o *found footage* com significados não-intencionalizados pelos seus originais feitores e, ainda, desconhecidos em seus originais contextos de recepção e exibição. No senso comum, portanto, um filme "colagem" poderia ser tudo aquilo que um realizador encontre e decida mostrar na forma como o encontrou: uma espécie de equivalente ao "ready made" duchampiano. Mas filmes *"found footage"* – por se basearem na montagem desde imagens incongruentes e disparatadas – parecem, a mim ao menos, mais voltados a desafiar aquele comum poder dos dispositivos midiáticos, fazer com que as imagens carregadas ideologicamente pareçam como representações da realidade sem qualquer mediação. (WEES, 1993: 34-48)

A citação acima encontra-se no capítulo *In The Domain of Montage: Compilation, Collage, Appropriation* e, embora não adentremos (no presente relato[54] sobre as três denominações eleitas pelo autor através de tabela esquemática, diferenciações terminológicas e *corpus* sob análise), Wees (1993), Horwatt (2009) e Navas (2012), entre outros teóricos estrangeiros presentes em nosso levantamento bibliográfico (2008-2015), utilizam-se consideravelmente não apenas do termo *Reciclagem*, como da conjugação verbal deste: *recycled* e *recycling*. Beauvais (2004), também sob o *ângulo da reciclagem,* nos apresenta análises metalinguísticas da montagem através da gestualidade *loop* "que, pela repetição de sequências num mesmo bloco ou de um bloco a outro", em diálogo direto ao conflito na *montagem dialética eisensteiniana*, "faz explodir o sentido único em favor da ressonância". Diversas são as maneiras de se trabalhar tais gestos de montagem – da reciclagem à repetição sequencial – e, a fim de demonstrarmos duas dinâmicas distintas em um mesmo realizador (conforme o temos analisado em sala de aula), exemplificaremos com duas obras de Chris Marker. No filme-ensaio *Lettre de Sibérie* (1958), o realizador experiencia uma revitalização da verticalidade *eisensteiniana* em comunhão com o efeito *Kuleshov* ao inserir "três vezes uma mesma sequência de imagens [...], montada a cada vez com um texto diferente. [...] Todos [comentários em voz *off*] aderem sem problemas ao que vemos. [...] orienta[ndo] a percepção do espectador; sugere que é possível 'provar' inúmeros aspectos da realidade utilizando essa 'fórmula estética'." (LINS, 2009: 35). Anos mais tarde, em *Le tombeau d'Alexandre*

(1993), o ensaísta-montador dialogava com o espectador não apenas ao repetir em câmera lenta um mesmo jogo sequencial, mas agora introduzindo também um grafismo, através da sobreposição de um elemento graficamente gerado. Trata-se, portanto, de uma tímida (ou minimalista) *imagem-montagem* onde vemos um quadrado que, com cerca de 50% de opacidade, é aplicado como transparência colorida sobre o gesto em movimento no reciclado *live action* em preto e branco. Chris Marker, dessa maneira, aufere à montagem (através de distintos gestos) seu valor fundamental na produção de sentidos, no desenvolvimento artístico.

O *EX#3*, portanto, situa-se naquilo que temos defendido (pelo menos nos últimos dez anos) como uma proposta metodológica ao ensino-aprendizagem da montagem. Huyssen (apud MANOVICH, 2007; 2013) auferiu valor ao banco-de-dados *online* aproximadamente quinze anos antes dessa potência se tornar acessível às obras de arte, para as quais a montagem é peça-chave. É certo recordarmos que Huyssen escrevia à época da arte pós-moderna, quando imperavam os processos de apropriação, *pastiche* e *collage*, ainda que a materialidade das obras fosse de outra natureza. E, embora trinta anos depois (hoje) ainda exista uma crença de que nunca se produziu e se disponibilizou tanta imagem, Kracauer (apud SZAFIR, 2015b: 307) já havia escrito sobre esse mesmo "fenômeno" nos anos 1930. À época de Guy Debord, Leyda (1964) também apontava a uma arqueologia das imagens de arquivo no cinema, e à forma como as mesmas eram apropriadas desde gestos de montagem. Lembremos que Debord ([1967]1999) é comumente associado a uma crítica das imagens que nos rodeiam, mas os leitores atentos a um de seus primeiros aforismas – "o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas mediadas por imagens [e sons]" – compreenderão que o paradigma *debordiano* é sobre a interface mediadora em rede. Partindo desse princípio, compreendemos que o *espetáculo* tratava-se do dispositivo televisivo – a nova mídia em rede, à época, com potência dominante ao seu redor. Debord não tratava propriamente de cinema ou "simplesmente" de imagem. O contexto *debordiano* encontrava-se na televisão como proliferação midiática – inovação tecnológica – e esse era, portanto, o seu paradigma - como foi, também, a potência criativa de seus dois mais importantes filmes:

> Muitas das imagens em seus três filmes da década de 1970 aludem, conforme já foi dito anteriormente aqui, a imagens de circuitos televisivos; o contexto *debordiano* é atestado junto a diversas publicações a respeito da inauguração da televisão e sua proliferação midiática – e tecnológica – ao redor do mundo. […] "em 1955 cerca de dois terços dos domicílios americanos já possuíam um aparelho de TV, e, em 1960, 90% das residências já contavam com pelo menos um

[54] Na tese há uma auferição, frente às obras então sob análise, a essas particulares denominações em Wees (SZAFIR, 2015b: 267).

> aparelho". Basta compreendermos a França de Debord e a Europa como um todo no pós-guerra, tendo com informação também que o primeiro canal de TV foi fundado em 1936: a BBC de Londres; e na década de 50 iniciou-se uma gama de canais à escolha do telespectador, assim como a chegada dos primeiros televisores a cores. Já na década de 1970, por exemplo (e de onde fala Debord), há uma revolução tecnológica que transforma a disseminação da TV por cabo e satélite, consolidando-se assim o poder total do transmissor em seu conteúdo. (SZAFIR, 2009)

Ainda, quando retornamos às escritas do início do século XX, para além das nascentes teorias sobre a linguagem cinematográfica, encontramos dois pesquisadores (conterrâneos e contemporâneos) que buscavam também na montagem – ponto já seminal à *nova mídia* da época – suas gestualidades como produção de conhecimento. É dessa maneira que temos apontado, em diferentes artigos e junto aos alunos, como Walter Benjamin também projetara uma forma de escrita onde a criação fosse dada através de citações daquilo encontrado, identificando-se com as técnicas surrealistas de montagem (SZAFIR, 2015b: 310), enquanto Aby Warburg (SZAFIR, 2015b: 230) tornava a montagem como potência no desenvolvimento de uma reescritura metodológica das imagens da história ocidental – da arte a materiais apropriados no cotidiano.

Outros gestos de montagem

> A linguagem visual que eu estou analisando encontra-se completamente inserida ao nosso redor hoje – **talvez isso explique porque os acadêmicos permaneçam cegos frente a isso.** [...] Você, por si só, consegue ver todos os exemplos [...] trata-se simplesmente de prestar atenção aos grafismos televisivos ou ir a uma boate e assistir à performance de um VJ [*visual jockey; live cinema*], ou visitar as páginas de designers ou produtoras em efeitos visuais e/ou os *motion graphics* na Internet. [...] meu objetivo é descrever a nova linguagem cultural que, desde agora, se torna praticamente universal. (MANOVICH, 2013: 254; grifo da autora)

Através das estéticas de Oskar Fischinger, Norman McLaren, Elaine e Saul Bass, Dara Birnbaum, Paul Sharits, Laurie Anderson, Chris Milk e Joel Collins, entre outros, apresentamos aos alunos como a montagem é base de toda obra de arte, assim como de todas as realizações audiovisuais. Dessa maneira, ao longo de minha experiência docente, projetares metodológicos à montagem audiovisual via *estéticas do banco de dados* – métodos de ensino-aprendizagem das *Retóricas*

Audiovisuais – têm sido aplicados em distintas frentes: do design em movimento ao vídeo interativo *on & offline*, (e, como já falado anteriormente, percursos didáticos nos gestos às especificidades do *live cinema – a edição em tempo real*).

Tentamos, por exemplo, desenvolver e aplicar distintas metodologias de montagem ao ensino-aprendizagem da técnica de *motion graphics*. Comumente visto como um *métier* específico da área de Design, essa lógica advinda da mescla entre o cinema de animação (som aliado à imagem em movimento *frame a frame*) e o design gráfico (composição visual) é um desafio que enfrento nas didáticas sobre tais gestos de montagem junto aos alunos de um curso de Cinema e Audiovisual. No entanto, ano após ano, pedagogias da *imagem-montagem* têm sido melhor recebidas pelo corpo discente. É dessa maneira que, mesmo longe das salas de aula dos cursos de design desde 2013, seguimos a insistir na importância – ou urgência – em criarmos pedagogias de tais gestos de montagem, aparentemente *sui generis*, como parte da formação do futuro realizador audiovisual.

Por esse caminho, desde 2015 – com a criação do *#ir!* – temos buscado espaços acadêmicos cinematográficos para dialogar sobre tais interdisciplinaridades às estéticas dos ensaios audiovisuais via banco de dados. O primeiro passo foi idealizar nova disciplina ao ICA-UFC *(Laboratório de Motion Graphics*, conforme divulgado na mostra discente do curso), seguido da elaboração de uma parceria junto ao CTR-USP, culminando na abertura de um grupo de estudos em animação e design em movimento (CNPq; novembro de 2016).

Caberia a nós, portanto, debater as demais metodologias desenvolvidas – e aplicadas – nas disciplinas optativas, tais como *Laboratório de Expressões Contemporâneas* (2013.2; 2015.2; 2019.1[55]) e *Laboratório de Efeitos Especiais* (2016.1; 2016.2; 2018.2), entre outras. Nessa última, com pré-requisito na obrigatória *Oficina de Edição e Montagem*, temos abarcado a comunhão entre *live action* e *motion graphics* (com exercícios em *imagem-montagem,* da utilização de fundo em *chroma key* às máscaras com *track motion*), tipografia cinética e animação básica da materialidade física à lógica dos *keyframes* no *After Effects.* Dessa maneira, desenvolvemos pedagogias de montagem audiovisual entre o *motion graphics* (uma continuidade à didática introdutória, conforme aulas planejadas na metodologia da obrigatória) e a ficção científica. Em 18 de maio de 2016, por exemplo, iniciava-se essa experiência em formato *modular*[56] com uma metodologia que se dividia entre: 1) disparadores – leitura de *contos fantásticos* e exibições de filmografia básica em *ficção científica* (SZAFIR, 2016a); 2) desenvolvimento de seminários a partir de vídeos científicos – ou *cinema científico* (MACHADO, 2014) – contextualmente relacionados à cinematografia *sci-fi* em debate; 3) uma introdução à

[55] Previsão de retomada, conforme cadastramento docente. Vale ressaltarmos, ainda, que se trata da única disciplina que desenvolvi o formulário curricular (2013.1) no curso de Cinema e Audiovisual da UFC.

[56] Em 2016.2 a vivenciamos como *semestral*, e em 2018.2 retornamos à *modular*.

sintaxe visual – repertórios entre o design gráfico internacional e a arte concreta brasileira; 4) uma revisão das referências estéticas em *motion graphics* e animação experimental; e 5) exercícios práticos – das composições visuais analógicas às imagens-montagem digitais.

Imagem#5: *Breve minuto de sonho* (2016.1) de Marcos Braz[57] (exercício final em *Laboratório de Efeitos Especiais*).

Imagem#06: *MoonMan* (2016.2) de Renan de Oliveira[58] (exercício final em *Laboratório de Efeitos Especiais*).

Desde 2013.2 vivenciamos, ainda, distintas didáticas também entre o vídeo interativo, *performances* audiovisuais e instalações híbridas. Em 2016.2 e 2017.2 desenvolvemos propostas metodológicas através de parcerias docentes – na conjugação de disciplinas entre cursos da UFC (*Jornalismo* e *Sistemas e Mídias Digitais*, respectivamente) –, articulando os alunos em variadas formações profissionais relacionadas à imagem em movimento. Dessa maneira, em diferentes disciplinas optativas, temos aplicado o ensino-aprendizagem da montagem audiovisual através das *estéticas do banco de dados* nas gestualidades próprias de cada dispositivo – entre o *online* e o *offline* –, conforme propostas pedagógicas especialmente projetadas.

Nesse brevíssimo *insert* – sobre os outros gestos possíveis (SZAFIR, 2016b) –, interessa-nos (re)abrirmos o debate sobre a montagem como *estado da arte* da imagem em movimento e, mais precisamente, compreendermos o quanto o *cinema se tornou design* (MANOVICH, 2013[59]). Ou seja: os estudantes de Cinema e Audiovisual – por um viés da transdisciplinaridade – têm como horizonte um leque enorme de possibilidades, entre desafios e realizações das arqueologias às cartografias da montagem.

Os gestos dx educadorx, uma breve conclusão

– Quem é sábio?

– Aquele que aprende de todo mundo.

(Talmud; Pirkei Avot 4:1)

Metodologia significa, etimologicamente, a lógica de um método – o estudo (investigação) desse método. Assim, foi através do que denominamos *Aprendizagem Compartilhada* (SZAFIR, 2015b) que buscamos refletir sobre o processo dialógico entre professora e alunos nesse ensino-aprendizagem das estéticas e dos *modus operandi* à escrita audiovisual.

O ensino de Montagem Cinematográfica não completou, a bem dizer, nem mesmo um século e, sabemos, aprender configura-se como um ato soberano de vontade individual. Podemos dizer que muitas atividades podem ser aprendidas, mas poucas se podem ensinar. Portanto, ao parafrasearmos o professor Katinsky[60] (1999), propomos o ensino das artes quando ensinar e aprender forem uma única e

[57] Ex-bolsista *Projet'ares Audiovisuais* (2016, *SECULT-ARTE*).

< https://www.youtube.com/watch?v=4qk5eCHoCHc >. Acessado em 12 de setembro de 2018.

[58] Ex-bolsista *Projet'ares Audiovisuais* (2017, *SECULT-ARTE*; 2018, PID)

< https://www.youtube.com/watch?v=l38r_dQLXPU >. Acessado em 10 de novembro de 2018.

[59] Agradeço à professora Elianne Ivo por essa indicação bibliográfica entre fevereiro e maio de 2018.

transparente ação; ou, ainda, quando toda a experiência e ideologia se fundirem na sala de aula: quando ensinar e aprender forem atos recíprocos, e os alunos forem mestres de seus professores. Por exemplo, o êxito da escola Bauhaus pode ser explicado muito mais pela acuidade com que Groupius soube acolher as experiências estéticas do momento e pela atenção aos desenvolvimentos da ciência e da tecnologia que então se davam (pelo menos em sua vertente *Moholy-Nagy*, inclusive pela atenção às ciências sociais), do que a uma "nova" didática:

> Que a arte na realidade não se aprende. Existe, certo, dentro da arte, um elemento, o material, que é necessário por em ação, mover, pra que a obra de arte se faça. [...] nos processos de movimentar o material, a arte se confunde quase inteiramente com o artesanato. [...] Por hoje, quero apenas acrescentar que não se deverá, pelo menos eu não o faço, não se deverá entender por artesanato o que se entende mais geralmente por técnica. O artesanato é uma parte da técnica da arte, a mais desprezada infelizmente, mas a técnica da arte não se resume no artesanato. O artesanato é a parte da técnica que se pode ensinar. [...] se poderia, pois, conceber a técnica de fazer obras de arte composta de três manifestações diferentes, ou três etapas. Uma: o artesanato, a única verdadeiramente pedagógica, que é o aprendizado do material com que se faz a obra de arte. Este é o mais útil ensinamento, o que é mais prático e mais necessário. É imprescindível. [...] A técnica tradicional, a virtuosidade técnica, o conhecimento abalizado de como historicamente as épocas e os artistas resolveram os seus problemas de artefazer, é de grande utilidade para o artista. Mas, além dos perigos terríveis que esconde, e que só mesmo uma verdadeira organização moral de artista pode evitar, não me parece seja imprescindível. (ANDRADE *apud* SZAFIR, 2013)

Nesse caso, só se ensina a quem já quer aprender. Não há dúvida de que o aprendizado tem sempre por base um inerente componente afetivo, porquanto podemos extrair uma mesma lição madura tanto daqueles artistas dominados pela ideologia iluminista quanto dos artistas vanguardistas do século XX (dominados, em grande parte, por ideologias liberais socializantes): ideologia não se ensina, se aprende. Ou seja: a adesão ideológica que constrói inclusive a si mesma não pode ser imposta; ela faz parte de uma ação afetiva. Para mim, a montagem –

[60] Júlio Roberto Katinsky foi co-orientador, junto à professora Regina Prosperi Meyer, de *ComunicaCidade: a educação através da arte-comunicação – vídeo digital, design gráfico, vj'ing & game*, meu *TGI* (*Trabalho de Graduação Interdisciplinar*) ou *TFG* (*Trabalho Final de Graduação*) - ou, ainda, *TCC* (*Trabalho de Conclusão de Curso*) - desenvolvido em 2003 e defendido em 9 de março de 2004 na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP).

etimologicamente cinematográfica – significa projetar (*to design*) uma forma de conhecimento de si no mundo, a montagem audiovisual como ato estético-político.

Assim, a partir de jornadas metodológicas no ensino-aprendizagem – a que denomináramos como *uma pedagogia do filme-ensaio na cultura digital* (2015a) –, o espaço que nos coube aqui foi a reflexão – desde uma disciplina obrigatória no curso de Cinema e Audiovisual – sobre as alterações em nossas didáticas da montagem audiovisual desenvolvidas desde uma noção de jogo frente aos dados preexistentes; *estéticas do banco de dados* (SZAFIR, 2015b: 44). Ou seja: como o ensino-aprendizagem da montagem ocorre na cultura digital, onde a criatividade crítico-reflexiva se dá a partir da *reciclagem* num jogo de permutação típico das *database aesthetics*. Lembremos, ainda, que tal jogo de permutação existe através dos atributos poéticos da recombinação – crítica-reflexiva, estética-política em nossas pedagogias –, relacionando-se ao sistema genético DNA, conforme o próprio Eisenstein falava de *genética* ao tratar dos métodos de montagem cinematográfica (SEAMAN, 2007). Portanto, há um conjunto de estéticas através dos *modus operandi* (SZAFIR, 2010) como Remix que – com letra maiúscula – tem em seus gestos de montagem as lógicas das linguagens que permeiam três (extra-)gêneros na contemporaneidade híbrida das redes (i)materiais do audiovisual, conforme brevemente apontamos no relato presente: filme-ensaio, *political remix video* e *live cinema* (ou, ainda, *vj'ing/ live images*).

Espero que meu interlocutor (se direito a esse nos foi proporcionado) aufira, ainda, nosso relato desde o viés etimológico da palavra *cinema*. A imagem em movimento encontra-se em todos os lugares: do dispositivo cinematográfico *per si* aos *streamings* audiovisuais. Ao percorrermos um caminho como educadores – professores que somos – na especificidade da montagem audiovisual em questão, devemos compreender que a formação atual do *cinema etimológico* de nossos alunos passa, na grande parte de seu tempo, pelo *torrent*, *YouTube* e *Netflix* (sem falarmos dos *animated gifs*, *Snapchat*, *Stories-Instagram* etc.). Nossos estudantes universitários – hoje, ao redor de seus vinte anos de idade – não imaginam um mundo sem *search engines* ou compartilhamentos gratuitos, onde *YouTube* e *Stories-Instagram* lhes são mainstream nessas estéticas do banco de dados.

Se a base da estética é o experienciar, o experimentar – no sentido também de testar, provar, ensaiar (do latim *experire*) –, o *EX#3* busca concluir a disciplina ao compreender o estudante como ser pensante, crítico e responsável pela sua própria aprendizagem na montagem audiovisual. Os desafiamos, assim, a escrever audiovisualmente sobre os *stream'engramas de uma revolução* (SZAFIR, 2015/2016). Configura-se como um poder (um dever) em expressar junto ao outro tal experiência quanto ao objeto experienciado (na vivência direta da realidade, inseparável do ser humano que a observa e a examina, pois nenhum de nós vive isolado do mundo). Quer dizer: uma montagem audiovisual como ato estético-

político busca transgredir a experiência na "coragem individual de pensar e julgar pela própria cabeça, [o] que exprime uma rebeldia crítica" (LAFER, 1979). Nós, seres humanos, estamos constantemente mediatizados e precisamos, portanto, ir de encontro a tais realidades que nos fazem interface: refletindo sobre as mesmas para podermos ser potencialmente capazes de transformá-las.

> Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com seu trabalho, pode criar um mundo próprio [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, [...] mas um ato [...] em que se exige a [...] superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica [...] Estes [educandos], em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos. (FREIRE apud SZPICZKOWSKI apud SZAFIR, 2015b: 189)

A *aprendizagem compartilhada* significa que somos ambos – mestre-aprendiz – investigadores críticos, onde o mestre não dá respostas, mas propõe desafios: as respostas devem ser trazidas pelos alunos, reconhecidos como pessoas possuidoras também de conhecimentos (frutos de suas experiências particulares). É dessa maneira que tanto o aluno como a professora participaram conjuntamente desses intensos processos de ensino-aprendizagem nas montagens audiovisuais. Ou seja, ao me posicionar como educadora-mediadora – *professora-problematizadora* (FREIRE, 1980) –, projetamos e aplicamos tal metodologia nessa mesma disciplina obrigatória no curso de Cinema e Audiovisual da UFC ao longo de distintos sete semestres (sete turmas). Esse ensaio-relato sobre esta experiência docente dos últimos anos tentou decupar os exercícios propostos – entre desenhos e redesenhos daqueles planos de aulas – que não buscavam ser originais, pois se encontravam em intenso diálogo com as poéticas recombinantes relacionadas às *estéticas do banco de dados* midiáticos – e/ou telemáticos – entre Benjamin (*Arcades Project*), Burroughs (*Cut Up*), Debord (*Détournement*), Flusser (Artista-Permutador), Goldsmith (*uncreative writting*), Seaman (*Recombinant Poetics*)... e, claro, nossos antropofágicos Oswald e Mario de Andrade.

Portanto, projetamos didáticas ao ensino-aprendizagem nos gestos de montagem que preparem o ser humano em vista de sua autonomia, na busca não apenas por difundir o conhecimento, como também em formar protagonistas, multiplicá-los nessa pedagogia dialógica do pensar e do fazer audiovisual ao compreendermos o quanto os alunos são mestres também de nós, professores.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. “The Essay as Form”. *New German Critique*, No. 32, 1984, pp. 151-171.

AGAMBEN, Giorgio. “Difference and Repetition: On Guy Debord's Films”. In: McDONOUGH, Tom (ed). *Guy Debord and The Situationist International – Texts and Documents.* Cambridge: MIT Press, 2002. pp.313-319.

BEAUVAIS, Yann. “Filmes de Arquivo”. *Recine – Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo.* edição “Revoluções”, Ano 1, n.1, 2004; pp.82-91.

BENJAMIN, Walter. “A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica”. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*, vol.1. Brasiliense: São Paulo, 1993. pp.165-196.
_____. “Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso”. In: BENJAMIN, W. *Passagens*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007. pp.499-530.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

BUCHLOH, Benjamin, “Gehard Richter'sAtlas: The Anomic Archive”. In: MEREWETHER, C. (ed.) *The Archive – Documents of Contemporary Art.* Cambridge: MIT Press, 2006. pp.85-102
_____. “Allegorical Procedures: Appropriation and Montage in Contemporary Art”. Artforum International Magazine, vol.XXI, n.1, 1982. pp.43-56.

BLUMLINGER, Christa. “Incisive Divides and Revolving Images”. In: ELSAESSER, 2004 (org). *Harun Farocki – Working on the Sightlines*. Amsterdam Univ. Press, 2004. pp.61-66.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo*. São Paulo: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Cinema I: A Imagem em Movimento*. São Paulo: Ed34, 2018.

DUBOIS, Phillippe. *Cinema, vídeo, Godard*. Cosac Naify: São Paulo, 2004.

EISENSTEIN, Sergei. “A montagem de atrações” [1923]. In: XAVIER, I. (org). *A experiência do cinema: antologia.* Rio de Janeiro: Graal-Embrafilme, 1983.

FEIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FELDMAN, Ilana. "Depois das revoluções...". *Recine – Revista do Festival Internacional de Cinema de Arquivo*. edição "Revoluções", Ano 1, n.1, 2004; pp.106-113.

FLUSSER, Vilém. *A Escrita – Há Futuro para a Escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.

FRIEDMAN, Maurice. M*artin Buber: the Life of Dialogue.* NY: Harper Torchbook, 1960.

GINZBURG, Carlo. *Medo, Reverência, Terror*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. "De A. Warburg a E.H. Gombrich: notas sobre um problema de método". In: GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais – morfologia e história.* São Paulo: Companhia das Letras, 2007. pp.41-93

HORWATT, Eli. "A Taxonomy of Digital Video Remixing: Contemporary Found Footage Practice on the Internet". In: SMITH, Ian Robert (ed.). *Cultural Borrowings: Appropriation, Reworking, Transformation.* Scope e-book, 2009. pp.71-91 < http://www.scope.nottingham.ac.uk/cultborr/chapter.php?id=8 >, Acessado em 10 de setembro de 2010.

KAUFMAN, David Abelevich [VERTOV, Dziga]. "NÓS – variação do manifesto [1922]". In: XAVIER, Ismail. (org). *A experiência do cinema: antologia.* Rio de Janeiro: Graal-Embrafilme, 2008. pp.247-251.

LAFER, Celso. *Hannah Arendt, pensamento, persuasão e poder.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEYDA, Jay. *Films Beget Films.* New York: Hill and Wang, 1964.

LINS, Consuelo. "O Documentário entre a carta e o ensaio fílmico". In: MOURÃO, M.; SAMPAIO, R. (org). *Chris Marker: bricoleur multimídia.* São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2009. pp.34-39.

MACHADO, Arlindo. "O Cinema Científico". *Revista Significação*, São Paulo, n.42, p.15-29, v.41/2014.

_____. "O filme-ensaio". *Revista Concinnitas*, Rio de Janeiro, n.5, p.63-75, dez/2003.

MANOVICH, Lev. *Software Takes Command*. NY: Bloomsbury Academic, 2013.

_____. “After Effects, or Velvet Revolution”. *Artifact*, Volume I, Issue 2, 2007, p. 67-75. Disponível em: < https://scholarworks.iu.edu/journals-old/index.php/artifact/article/view/1357 >. Acessado em: 15 de dezembro de 2016.
_____. *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press, 2001.

NAVAS, Eduardo. *Remix Theory: The Aesthetics of Sampling.* Springer-Verlag/Wien: New York, 2012.

OSSWALD, Anja. “Global Groove Shot Analysis”. In: HANHARDT, J.; JONES, C. (orgs.) *Nam June Paik Global Groove 2004*. New York: The Solomon Guggenheim Foundation, 2004. pp.36-43.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Ed34, 2009.
_____. *O inconsciente estético*. São Paulo: Ed34, 2009.

SEAMAN, Bill. “Recombinant Poetics and Related Database Aesthetics”. In: VESNA, V.(ed) Database Aesthetics: Art in the Age of Information Overflow. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007. pp.121-141.

SZAFIR, Milena. “Composição: Ensaio em 03 Movimentos”. *ouvirOUver*. Uberlândia, v.14, n.2, p.340-360, jul./dez. 2018. Disponível em: < http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver >. Acessado em: 28 de novembro de 2018.
_____. “Gestos de Montagem @ Linguagem Audiovisual em Educação”. *Anais Digitais XXI SOCINE: João Pessoa*, 2017. Disponível em: < https://www.socine.org/encontros/aprovados-2017/?id=16645 >. Acessado em 28 de novembro de 2018.
_____. “M-Lab: #MESA [versão 2]”. *Anais INTERCOM*: São Paulo, 2016b. Disponível em: < http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1864-1.pdf >. Acessado em 28 de novembro de 2018.
_____. “Projet'ares Audiovisuais v.5 – montagem, sci-fi & motion graphics”. *Anais Digitais XX SOCINE*: Curitiba, 2016a. Disponível em: < https://associado.socine.org.br/anais/2016/16504/milena_szafir/projet_ares_audiovisuais_v_5_montagem_sci_fi_motion_graphics >. Acessado em 28 de novembro de 2018.
_____. “Neo-Remix Gestos [versão 1.1]”. *Anais INTERCOM*: Rio de Janeiro, 2015c. Disponível em: < http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-1688-1.pdf >. Acessado em 28 de novembro de 2018.
_____. *Retóricas Audiovisuais 2.1: Ensino e Aprendizagem Compartilhada: Passado, Presente, Futuro; ou uma Arqueologia-Cartografia da Montagem*. 2015b. Tese

(378p.) Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais; orientação: Esther I. Hamburger – ECA-USP, São Paulo-SP.

_____. "Montagens audiovisuais extra-apropriação: por uma pedagogia do filme-ensaio na cultura digital". In: BRANDÃO, Alessandra; SOUZA, Ramayana. (orgs.) *A Sobrevivência das Imagens.* Campinas: Papirus, 2015a. pp.153-175.

_____. "A interatividade do vídeo-remix: subjetividades em jogo na rede – artesãos audiovisuais em form'ação [versão 1.1]". *Anais INTERCOM:* Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: < http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1397-1.pdf >. Acessado em 28 de novembro de 2018.

_____. "Retóricas Audiovisuais 2.0 – do online found footage ao filme-ensaio, a ideia do vídeo remix/ mash up como collage-essay". *Anais ABCIBER*: Florianópolis, 2011. Disponível em: < http://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/9.E1/170%20veeeer.pdf >. Acessado em 28 de novembro de 2018.

_____. *Retóricas Audiovisuais: o filme Tropa de Elite na cultura em rede*. 2010. Dissertação (138p.) Mestrado em Ciências da Comunicação; orientação: Esther I. Hamburger – ECA-USP, São Paulo-SP.

WEES, William. *Recycled Images: The Art and Politics of Found Footage Films*. NY: Anthology Film Archives, 1993.

Film-videografia utilizada na disciplina obrigatória (2013-2018)
(dados coletados em < https://www.imdb.com >. Acessados em 18/11/18[61])

A SOCIEDADE do Espetáculo. Montadora: Martine Barraqué. Direção: Guy Debord. Produção: Simar Films; França, 1973 (filme-ensaio, PB, 88mins.)

A TELEVISÃO não será revolucionada!? Montadores: s/d. Direção: Media Sana"[62]. Produção: s/d.; Pernambuco, 2004 (vídeo-remix, cor, 6mins.)

ACOSSADO. Montadora: Cécile Decugis. Direção: Jean-Luc Godard. Produção: Les Films Impéria, Les Productions Georges de Beauregard e Société Nouvelle de Cinématographie (SNC); França, 1960 (longa-metragem, PB, 90mins.)

ALEKSANDR Nevsky. Montadora: Esfir Tobak (*uncredited*). Direção: Sergei M. Eisenstein e Dmitriy Vasilev. Produção: Mosfilm; URSS, 1938 (longa-metragem, PB,

[61] Ou revisitados *websites* dos próprios realizadores, assim como vídeo-postagens nos repositórios YouTube e Vimeo, entre outros.

[62] Dados coletados em: < http://mediasana.org/#sobre >; < https://youtu.be/UVzZGMMhs4E >, postagem 23/02/2007.

112mins.)

ANATOMY of a Murder. *Title Designer*: Elaine e Saul Bass. Cliente: Otto Preminger Films; Estados Unidos, 1955 (*opening title sequence*, PB, 3mins.)

CARTA da Sibéria. Montadora: Anne Sarraute. Direção: Chris Marker. Produção: Argos Films e Procinex; França, 1958 (filme-ensaio, cor, 62mins.)

CIDADE de Deus. Montador: Daniel Rezende. Direção: Kátia Lund e Fernando Meirelles. Produção: O2 Filmes, VideoFilmes, Globo Filmes, Lumière, Wild Bunch e Hank Levine Film; Rio de Janeiro/ São Paulo, 2002 (longa-metragem, cor, 130mins.)

DEXTER. *Title Designer*: Eric Anderson (Digital Kitchen)[63]. Cliente: Showtime Networks, John Goldwyn Productions, The Colleton Company, Clyde Phillips Productions e Devilina Productions; Estados Unidos, 2006 (*opening title sequence*, PB, 2mins.)

DOTS. *Audiovisual Designer*: Norman McLaren. Canadá, 1940 (animação experimental, cor, 3mins.)

HISTOIRE(s) du cinéma. Montador: Jean-Luc Godard[64]. Direção: Jean-Luc Godard e Gilbert Guichardière. Produção: Canal+; França, 1989-1999 (episódios para TV, cor, 267mins.)

IL BUONO, il brutto, il cattivo (The Good, the Bad and the Ugly). Montadores: Eugenio Alabiso e Nino Baragli. Direção: Sergio Leone. Produção: Produzioni Europee Associati; Itália, 1966 (longa-metragem, cor, 178mins.)

---

[63] Dados coletados em: < http://www.artofthetitle.com/title/dexter/ >, postagem 27/09/2010.

[64] Durante as aulas de desenvolvimento do *EX#3* são citados também as últimas parceirias com Jean-Pierre Gorin (grupo Dziga Vertov/ 1968-1972), como *Carta para Jane* (1972; filme-ensaio em estilo debordiano que revela a misoginia intrínsica de Jean-Luc Godard, 52mins. – não há créditos ao montador) e trechos de *Aqui e lás* (1970-1976; média-metragem de propaganda política atravessada por intensas imagens-montagem eletrônicas editadas por Anne-Marie Miéville em que Jean-Luc Godard trabalha sob demanda seu racismo virulento travestido de documentário, 53mins.). Trabalhos que dialogam com *Numéro Deux* (1975; longa-metragem experimental em parceiria novamente com Anne-Marie Miéville nas *split-screens* e sobreposições eletrônicas, 88mins. – não há créditos à montadora). Outra obra de Godard sob citação é *Scénario du Film Passion* (1982; edição de John Ellis e Brian Wiseman, 54mins.), trechos pré-selecionados são exibidos anualmente na abertura dos encontros no *#ir!*

IMAGINE. Montadores: s/d. Direção: Zbigniew Rybczynski. Produção: Rebo High Definition Studio; Estados Unidos, 1987 (videoclipe, cor, 4 mins.)

LE TOMBEAU d'Alexandre (The Last Bolshevik). Montagem e direção: Chris Marker. Produção: Les Films de l'Astrophore, La Sept, CNC e Epidem; França, 1993 (filme-ensaio, PB/cor, 120mins.)

LOOPS. *Audiovisual Designer:* Norman McLaren. Canadá, 1940 (animação experimental, cor, 3mins.)

MANIFESTE-SE: todo mundo artista (DVD *opening title sequence*)[65]. *Audiovisual Designer*: mmnehcft. SP, 2008 (tipografia cinética, cor, 1min.)

MIL novecentos e setenta e seis. *Title Designer*: Left Channel[66]. Cliente: RJD2/ Definitive Jux Records. Estados Unidos, 2008 (videoclipe-parallax, cor, 3mins.)

NEIGHBOURS. *Audiovisual Designer*: Norman McLaren. Canadá, 1952 (animação pixelation, cor, 8mins.)

NORTH by Northwest. *Title Designer*: Elaine e Saul Bass. Cliente: Metro-Goldwyn-Mayer (MGM); Estados Unidos, 1959 (*opening title sequence*, PB, 2mins.)

NÓS Que Aqui Estamos por Vós Esperamos. Direção e montagem: Marcelo Masagão. Produção: Um Minuto[67]; São Paulo, 1999 (filme-ensaio, PB/cor, 73mins.)

OCEAN'S Eleven. *Title Designer*: Elaine e Saul Bass. Cliente: Dorchester Productions; Estados Unidos, 1960 (*opening title sequence*, cor, 5mins.)

O HOMEM com uma câmera. Montadora: Elizaveta Svilova[68]. Direção: David Abelevich Kaufman (aka Dziga Vertov). Produção: s/d; URSS, 1929 (documentário de vanguarda, PB, 68mins.)
O NOVO e o Velho (Linha Geral). Montadores: s/d. Direção: Sergei M. Eisenstein e Grigoriy Aleksandrov. Produção: Sovkino; URSS, 1929 (longa-metragem, PB,

---

[65] < https://youtu.be/Ku8Wh7Iu0Cg > ou < https://youtu.be/cvcCfVDAIFA >, postagens de 21/01/2009.

[66] Dados coletados em: < http://leftchannel.com/motion-graphics-and-animation-work/rjd2-1976/ >, postagem s/d; < https://vimeo.com/1508709 >, postagem 11/08/2008.

[67] Dados coletados em: < https://www.travessa.com.br/nos-que-aqui-estamos-por-vos-esperamos/artigo/e2e35c25-3f27-4b32-90ac-ef06de598c0f >, postagem s/d.

121mins.)

PARABOLIC People. Montagem e direção: Sandra Kogut. Produção: Centre d'Action Culturelle de Montbéliard[69]; Moscou/ Tóquio/ Paris/ Rio de Janeiro/ Nova York/ Dacar, 1990-1991 (videoarte cabines, cor, 42mins.)

PEN Point Percussion: an introduction to the hand-drawn sounds of Norman McLaren. Montadores: s/d. Direção: Norman McLaren. Produção: Tom Daly e Norman McLaren (National Film Board/NFB[70]); Canadá, 1951 (documentário, PB, 6mins.)

PSYCHO. *Title Designer*: Elaine e Saul Bass. Montador: George Tomasini. Direção: Alfred Hitchcock. Produção: Shamley Productions; Estados Unidos, 1960 (longa-metragem, PB, 109mins.; *opening title sequence*, PB, 2mins.)

Réfutation de tous les jugements, tant élogieux qu'hostiles, qui ont été jusqu'ici portés sur le film 'La société du spectacle'. Montadores[71]: Martine Barraqué e Paul Griboff. Direção: Guy Debord. Produção: Simar Films; França, 1975 (filme-ensaio, cor, 22mins.)

REQUIEM for a Dream. Montador: Jay Rabinowitz. Direção: Darren Aronofsky. Produção: Beau Flynn et.al.; Estados Unidos, 2000 (longa-metragem, cor, 102mins.)

S-11 REDUX: (Channel) Surfing the Apocalypse. Montador: Stephen Marshall. Direção: GNN/ Guerrilla News Network. Produção: s/d; Estados Unidos, 2003 (vídeo-remix, cor, 11mins.)

---

[68] Desde a origem da montagem fílmica o papel da mulher é de fundamental importância – tanto nas reflexões criativas quanto na operacionalidade dos maquinários cinematográficos. Fato que é apontado junto ao *EX#1* quando temos, portanto, a oportunidade de citarmos também outra mulher, conterrânea e contemporânea à obra em debate, Esfir (Esther) *Schub – A Queda da Dinastia Romanov* (1927; filme-montagem de compilação, 90mins.). Ainda sobre a mulher na montagem e nas artes audiovisuais, vale apontarmos que durante duas turmas distintas (2014.1 e 2015.1) o desafio *extra#2* foi uma relação de obras desenvolvidas por *Montadoras-Realizadoras Mulheres* (com respectivos trechos selecionados pelos alunos).

[69] < http://site.videobrasil.org.br/acervo/obras/obra/102763 >, postagem s/d.

[70] < https://www.nfb.ca/film/pen_point_percussion/ >, s/d; < https://youtu.be/Q0vgZv_JWfM >, postagem 28/04/2008.

[71] Dados coletados em: < https://www.pointculture.be/mediatheque/documentaires/refutation-de-tous-les-jugements-tant-elogieux-qu-hostiles-tw12006 >, postagem s/d.

SCHNITTSTELLE. Montador: Max Reimann. Direção: Harun Farocki e Jan Ralske. Produção: Musée d'art moderne villeneuve d'Ascq e Harun Farocki Filmproduktion; Alemanha, 1995 (vídeos para exposição em duas telas/ dois canais, cor, 23mins.)

SIX Feet Under. *Title Designer*: Eric Anderson (Digital Kitchen)[72]. Cliente: Home Box Office (HBO), The Greenblatt Janollari Studio, Actual Size Films e Actual Size Productions; Estados Unidos, 2001 *(opening title sequence*, cor, 2mins.)

STRANGER Than Fiction. *Title Designer*: MK12. Cliente: Columbia Pictures Corporation, Mandate Pictures, Three Strange Angels, Crick Pictures e Ebeling Group; Estados Unidos, 2006 (*live action c/ track motion*, cor, 3mins.)

TECHNOLOGY/Transformation: Wonder Woman. Montagem e direção: Dara Birnbaum. Produção: s/d.; Estados Unidos, 1979 (videoarte, cor, 6mins.)

THE CUTTING Edge: the magic of movie editing. Montadores: Daniel Loewenthal e Tim Tobin. Direção: Wendy Apple. Produção: TCEP, NHK, Kuleshov shoot e BBC; Estados Unidos/ Japão/ Inglaterra, 2004 (documentário, cor, 68mins.)

THE CUT-ups. Montadores: s/d. Direção: William S. Burroughs e Antony Balch. Produção: Antony Balch; Inglaterra, 1966 (curta-metragem experimental, PB, 19mins.)

THE FILM Before The Film. Montadores: Nora Thös e Damian Pérez. Direção: Daniel Wangen e Christian Mahler (Professors[73]). Produção: Berliner Technische Kunsthochschule, 2013 (vídeo-compilação, cor, 12mins.)

THE MAN with the Golden Arm. *Title Designer*: Elaine e Saul Bass. Cliente: Otto Preminger Films; Estados Unidos, 1955 (*opening title sequence*, PB, 2mins.)

THE MASHIN of the Christ. Montadores: s/d. Direção: Negativland[74]. Produção: s/d; Estados Unidos, 2004 (vídeo-remix/mashup, cor, 5mins.)

UN SPÉCIALISTE, portrait d'un criminel moderne. Montadora: Audrey Maurion. Direção: Eyal Sivan e Rony Brauman. Produção: Momento!, Amythos Productions, Bremer Institut Film & Fernsehen, France 2 Cinéma, Image Création, Intermedia Arc Pictures, Lotus Film, Lotus Films, Noga Communications, Radio Télévision Belge Francophone, WDR, ORF; França/ Alemanha, 1999 (filme-ensaio, PB, 128mins.)

[72] Dados coletados em: < http://www.artofthetitle.com/title/six-feet-under/ >, postagem 26/12/2012.

[73] Dados coletados em: < https://vimeo.com/60964497 >, postagem 03/03/2013.

VERTIGO. *Title Designer*: Elaine e Saul Bass. Cliente: Alfred J. Hitchcock Productions; Estados Unidos, 1958 (opening title sequence, PB/cor, 3mins.)

VIDEOGRAMAS de Uma Revolução. Montador: Egon Bunne. Direção: Andrei Ujica e Harun Farocki. Produção: Bremer Institut Film & Fernsehen e Harun Farocki Filmproduktion; Alemanha, 1992 (filme-ensaio, cor, 106mins.)

Bibliografia da disciplina obrigatória em Edição e Montagem
(revisão 2014.1 – curso de Cinema e Audiovisual; UFC)

AMIEL, Vincent. Estética da montagem. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.

CHANDLER, Gael. Cut by cut: editing your film or video. California: MWP, 2004.

DANCYGER, Ken. Técnicas de edição para cinema e vídeo. São Paulo: Campus/Elsevier, 2007.

EISENSTEIN, Sergei. A Forma do Filme. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2002.
_____. O Sentido do Filme. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2002.

LEONE , Eduardo; MOURÃO, Maria Dora Genis. Cinema e montagem. São Paulo: Ática, 1993.

MURCH, Walter. Num piscar de olhos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

RABIGER, Michael. Direção de cinema: técnicas e estética. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

[74] Dados coletados em: < https://www.negativland.com/ >; < https://archive.org/details/dom-24507-themashinofthechrist >, postagem 21/02/2009; < https://youtu.be/EseXUufowr8 >, postagem 18/08/2012.

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

Frente a frente com os irmãos Lumière, Griffith e Godard: A pedagogia que relaciona técnica e arte na edição e montagem audiovisual em sala de aula

Vinicius Augusto Carvalho[1]
Marcela Amaral[2]

[1] Jornalista e professor da Escola Superior de Propaganda e Marketing do Rio de Janeiro. Mestre em Gestão da Economia Criativa e especialista em TV Digital, Radiodifusão e Novas Mídias de Comunicação Eletrônica. Hoje coordena o Portal de Jornalismo da ESPM-Rio e trabalha com montagem audiovisual como freelancer.
e-mail: vinicius.editor@gmail.com

[2] Doutora em Artes pela UERJ, atuou como professora em diversas universidades, como UFF, Estácio, Darcy Ribeiro, entre outros; dando aula para cursos graduação e pós-graduação. Atua também como Diretora em cinema e televisão, atualmente trabalhando como Diretora de Programas da Rio TV Câmara. Seus temas de interesse são direção cinematográfica, realismo fílmico, mise-en-scène, Primeiro Cinema, efeitos visuais e montagem.
e-mail: brmarcela@yahoo.com.br

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual

Resumo

Este artigo compartilha a aplicação de duas didáticas de ensino realizadas na disciplina de Edição e Montagem, com alunos de graduação do curso de Cinema e Audiovisual. A pedagogia utilizada nas atividades visa a estimular uma convergência entre o criar e o fazer associados aos produtos imagético-sonoros e suscitar discussões acerca das vertentes tecnológicas e artísticas adotadas na realização das atividades. O resultado dos exercícios foi relevante em diversos aspectos, dos quais destacaram-se o engajamento dos estudantes e as experimentações colocadas em prática.

Palavras-chave: Edição; montagem; pedagogia; audiovisual.

Abstract

This article shares the application of two teaching methods carried out in the subject of "Film Editing" with undergraduate students of the Movie Studies course. The pedagogy used in the activities aims to stimulate a convergence between the creation and the making process, associated with the imagery-sound products, as well as to encourage discussions about the technological and artistic aspects adopted. The results of the exercises were relevant in several aspects of which the students' engagement and the experiments placed in practice stood out.

Keywords: Filming; editing; pedagogy; teaching.

Este artigo tem o objetivo de promover uma discussão sobre a prática do ensino da montagem audiovisual na educação superior, levando em consideração o (pouco) tempo destinado às disciplinas ligadas à etapa da pós-produção e o pressuposto de que a técnica e o pensar são indissociáveis no contexto da edição/montagem cinematográfica. Pretende-se investigar a possibilidade de o aprendizado combinar a técnica e o olhar artístico, tendo como base para o ensino as estéticas de grandes teóricos da montagem. Os objetos de estudo são duas atividades presentes na disciplina de Montagem e Edição do curso de graduação em Cinema e Audiovisual da Escola Superior de Propaganda e Marketing do Rio de Janeiro (ESPM-Rio), que têm como interesse conjugar a edição não linear digital com linguagens e narrativas que figuram como marcos na história do audiovisual.

A apresentação de uma metodologia de ensino, de um princípio pedagógico ou de uma didática direcionada a um domínio específico de um conhecimento, ou para o ensinamento de uma técnica - no caso, a montagem audiovisual -, se mostra, tanto no pensamento quanto na prática, um desafio complexo; e denota a necessidade de abordagens multidisciplinares, para que se dê conta da relação entre a composição das imagens, dos sons, das narrativas, das linguagens e os processos de produção das obras audiovisuais. Há ainda uma dimensão educativa, expressa no âmbito da formação universitária, que envolve valores, visão de mundo, conhecimento prévio e ampliação de repertório e está, ainda que de modo implícito, presente nos debates sobre a experiência do cinema. Contudo, na maioria das vezes, essa questão fica reduzida ao tema de "educação para o espectador". Para Ismail Xavier (2008), o ensino de cinema deve ir além da transmissão em sentido único com fim doutrinador, além da filosofia emissor-receptor:

> O cinema que "educa" é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é "passar conteúdos", mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável. (XAVIER, 2008, p. 15)

O ensino da montagem nos cursos de graduação das universidades brasileiras se depara com o desafio de conciliar, dentro de um mesmo plano de aulas, conteúdos referentes ao mecanismo (práticas) da edição audiovisual, conceitos, regras e pressupostos teóricos, e o lado artístico, de estímulo à criatividade. Algumas instituições de ensino, em muitas situações, tendem ao tecnicismo e com isso acabam restritas ao ensino do formato hegemônico da linguagem audiovisual, geralmente utilizado por emissoras de TV, grandes estúdios e produtoras independentes.

Caso comum de oferta e demanda, as instituições acadêmicas muitas vezes justificam a preferência pelo ensino da técnica como um reflexo da busca de empresas de radiodifusão e cinematográficas por profissionais habilitados. Se as

oportunidades para os profissionais desta área demandam o domínio de programas específicos de computador e o crescimento da indústria audiovisual nos últimos anos é algo sensível; a formação estudantil, principalmente em instituições privadas, tende a se adaptar para se manter consonante com o mercado.

Entretanto, algumas universidades optam por estabelecer no ensino uma relação entre o produto audiovisual e o produto artístico, incentivando a reflexão sobre as diversas possibilidades de expressão que a linguagem imagética e sonora pode oferecer; muitas vezes preterindo o conhecimento técnico em favor do estimulo de uma expressão mais livre dos estudantes. Não é propósito deste artigo julgar as opções adotadas pelas universidades, mas pensar uma didática que permita ao aluno entrar em contato com todos os elementos que compõem o processo prático da edição e da montagem audiovisual, e que propicie, ainda, o reconhecimento de um espaço criativo, facilitando a articulação entre esses campos.

Assim, a metodologia e as experiências dentro de sala de aula descritas aqui têm o intuito de estimular uma maior interação entre o criar e o fazer audiovisual. Busca-se, a partir da apresentação e análise de dois exercícios utilizados na disciplina de Montagem e Edição, suscitar discussões acerca das vertentes tecnológicas e artísticas adotadas como opção de ensino no ambiente acadêmico. A proposta deste estudo, que aborda as escolhas estéticas de cineastas tão distintos como D.W. Griffith, irmãos Lumière e Jean-Luc Godard, visa a colaborar para a construção de um conhecimento coletivo, através de práticas que exijam tanto o emprego das técnicas de edição, quanto uma percepção dos recursos estéticos que cada um dos cinemas referidos apresenta.

Contudo, antes de entrar no exercício propriamente dito, é importante destacar algumas noções basais à metodologia: as práticas de ensino que analisamos reforçam a noção de que as técnicas de edição (não linear, no caso) e de montagem cinematográfica (conceito) não devem ser vistas unicamente como um procedimento técnico, em que os planos são ordenados com a finalidade de representar o que foi previsto no roteiro, ou de traduzir o que foi imaginado pelo diretor. O trabalho de escolher, ordenar e justapor é também um ato criativo e vai além da simples disposição de planos ou do agenciamento de tomadas. É fundamental lembrar, ao longo do curso, que a montagem pode construir sentidos. A maneira como a edição articula imagens e sons pode formar e transformar discursos, enunciados, mensagens. Constrói novas perspectivas, sujeitas a distintas interpretações, que vão além da técnica de associação de fragmentos fílmicos.

> A montagem é essencial no processo de realização de um filme (ou de uma obra audiovisual), uma vez que é o momento em que se organizam os materiais e se define a estrutura da narrativa no jogo que se instaura na associação de imagens e sons. Vista como um momento de criação, ela se impõe e passa a ter um papel central e significativo. (MOURÃO,

2006, p. 231)

Outro conceito fundamental sob o qual trabalhamos é o de que um dos traços específicos mais evidentes do cinema é o de ser uma arte de combinação e de organização. Digamos desde já que a montagem é a "organização dos planos de um filme em certas condições de ordem e de duração" (MARTIN, 2013, p. 147). Assim, consideramos a montagem uma atividade técnico-intelectual, que consiste em três grandes operações: seleção, agrupamento e junção de componentes fílmicos visuais e sonoros — tendo a finalidade de obter, a partir de elementos separados, uma totalidade que é o produto fílmico, televisivo, midiático. Em outras palavras, montar é a colocação, lado a lado, de dois elementos imagéticos (ou imagético-sonoros) independentes, que acarretam a produção de um efeito específico que cada um desses elementos, considerados isoladamente, não produziria (AUMONT et al., 2012). Vsevolod Pudovkin, um dos notáveis diretores do cinema mudo, escreveu em 1928 que "a montagem é a força criadora da realidade fílmica; a natureza proporciona apenas a matéria-prima com a qual ela trabalha. Esta é precisamente a relação entre a montagem e o filme." (PUDOVKIN, apud REISZ; MILLAR, 1978, p. 03).

Assim, a montagem constitui, efetivamente, o fundamento mais específico da linguagem fílmica. Porém, autores como André Gaudreault (1997) ampliam este conceito ao considerar questões como o enquadramento, ou o movimento de câmera como parte do procedimento de montagem. Vincent Amiel vai além ao dizer que "a montagem cinematográfica não é apenas uma operação técnica indispensável à feitura dos filmes. É também um princípio de criação, uma maneira de pensar, uma forma de conceber os filmes associando imagens" (2011, p. 5). É sob essa perspectiva que "alarga" o conceito de montagem que operamos os exercícios na disciplina de Montagem e Edição.

Isto posto, torna-se importante esclarecer e reforçar, na prática pedagógica, que a força da montagem no cinema (e no audiovisual em geral) reside não apenas na sua dimensão tecnológica, mas primeiro e sobretudo na simbólica; pois trata-se tanto de uma experiência psíquica quanto de um fenômeno físico e perceptivo.

Da proposta de abordagem

No curso de Cinema e Audiovisual da ESPM-Rio, a disciplina Montagem e Edição é obrigatória na matriz curricular para os estudantes que chegam ao quarto período, e possui uma carga horária de 72 horas, acima da média nacional para cadeiras correlatas, que é em torno de 60 horas. Ao atingir este estágio do percurso acadêmico, os alunos já passaram por conteúdos referentes a história da arte, estética, gêneros cinematográficos, fotografia, linguagem crítica do cinema e do audiovisual, produção e edição de som, roteiro para cinema e TV, direção de arte e

cenografia, entre outros. Assim, os futuros cineastas e profissionais do audiovisual, mesmo que de diferentes origens e perfis, chegam nesta quarta fase do curso com uma base comum, que pode auxiliar o processo de aprendizagem de montagem.

No plano acadêmico do curso que analisamos está previsto o ensino das principais teorias e conceitos da montagem cinematográfica; bem como a abordagem das escolas de montagem, a identificação das etapas e dos fluxos de trabalho da edição audiovisual no contexto dos vários gêneros audiovisuais e narrativos; o manejo de relações espaciais e temporais dentro um produto audiovisual; o ensino das técnicas mais comuns dos programas de edição; o histórico das tecnologias e o ofício e perfil dos profissionais de edição audiovisual.

Para contemplar tais princípios, a disciplina faz uso de uma bibliografia básica focada em três livros estrangeiros: *Estética da montagem* (AMIEL, 2011); *Num piscar de olhos* (2004), do montador Walter Murch; e *Técnicas de edição para cinema e vídeo: história, teoria e prática* (DANCYGER, 2007). Como forma de complementar a formação do estudante, a bibliografia complementar sugere Jaques Aumont (1995), André Gaudreault (2009), Marcel Martin (2011), Jean-Claude Carrière (2015), Joseph Mascelli (2010), Sergei Eisenstein (2017) e outros. Devido a pouca literatura produzida no Brasil sobre o tema, a principal indicação nacional fica por conta do livro *Cinema e Montagem* (MOURÃO; LEONE, 1987).

A relação entre a teoria da montagem e as mudanças da tecnologia através dos tempos traça o caminho-base da disciplina, que explora conjuntamente as conexões entre imagem fílmica e realidade, as articulações entre imagens na busca de produção de sentido e o olhar crítico e criativo, além das ferramentas que possibilitam o fazer cinematográfico. A abordagem à teoria do cinema permite ainda discutir as diferentes perspectivas ideológicas sobre a montagem, analisar os principais movimentos narrativos e investigar as técnicas empregadas. O plano de ensino conta com aulas expositivas, seminários, análises e debates sobre produtos audiovisuais; atividades práticas e iniciativas de metodologias ativas, na qual o aprendizado se dá a partir de problemas — estudo de caso de produções fílmicas —, e simulações de edição em tempo real — indução de situações e cenários que os alunos poderão vivenciar na vida profissional. É justamente um desses exercícios práticos que pretendemos expor aqui.

Uma abordagem utilizada nesses exercícios é a da construção coletiva. É sabido que os processos de criação, colaboração e formação de equipes devem ser vivenciados corriqueiramente nas atividades do semestre, uma vez que estes processos provavelmente farão parte da realidade com a qual os alunos irão se deparar nas funções adquiridas pós-curso. Dentro deste contexto pedagógico, passamos à descrição do primeiro exercício, que visa à comunhão de teoria, prática e olhar artístico entre os primórdios da atividade cinematográfica e a tecnologia digital contemporânea. Importante salientar que a infraestrutura disponibilizada para

a realização da proposta valoriza a atividade. O espaço destinado às aulas de montagem e edição é um laboratório composto por 41 computadores, todos com o pacote Adobe Creative Suite instalados. O laboratório conta ainda com projetor de vídeo, oportunizando uma exibição do conteúdo final para todos, e um espaço ao fundo da sala, que pode servir, mediante certa criatividade, de cenário para gravações - o que, especificamente no primeiro exercício, favorece a realização da proposta de criar um filme análogo ao A saída dos operários da Fábrica Lumière (1985), realizado pelos irmãos Louis e Auguste Lumière.

A chegada dos alunos à sala de aula

Falar hoje de cinema com alunos de um curso de graduação é trabalhar com uma idade média que gira em torno de 20 anos de idade; ou seja: estudantes nascidos na virada do século XX para o XXI. Isso significa que, de modo geral, a memória referente ao cinema destes educandos se remete a longas-metragens - filmes que muitas vezes foram assistidos em televisões, computadores, tablets ou ainda em aparelhos celulares. Isso torna ainda mais interessante um possível paralelo com os curtos registros do início do primeiro cinema: filmes que não passavam de um minuto (ou, melhor, da duração do rolo de filme), que surgiram em uma época de constantes evoluções tecnológicas; a inserção das máquinas produtoras de imagens e histórias ao longo do tempo não apenas transformou a prática artística como também provocou alterações no modo de pensar a arte audiovisual.

> Quase tudo que é preciso para pensar o cinema se encontra nos primeiros filmes dos Irmãos Lumière, não porque são os primeiros, mas porque são os mais pobres, duram apenas 57 segundos. Quase, quase tudo? Os corpos, é claro, sua relação com a máquina que os filma, o papel de máscara do quadro, o campo e o fora-de-campo, a cena e o fora-de-cena, o jogo com as bordas do quadro, a articulação das velocidades, a medida do tempo e seu registro, a inscrição e o apagamento. (COMOLLI, 2008, p. 20)

De volta ao século XXI, no laboratório de informática, no Centro do Rio de Janeiro, os cerca de 30 estudantes, influenciados pelo filme *A saída dos operários da Fábrica Lumière*, são apresentados ao projeto de gravação de um curta-metragem, também com aproximadamente um minuto de duração, inspirado na obra que acabaram de assistir.

A estrutura do exercício é simples e contempla a produção de um filme análogo ao feito dos irmãos Lumière. O título é aceito por unanimidade: *A chegada dos alunos à sala de aula*. O desafio agora é recriar a linguagem e a estética cinematográfica de um dos primeiros filmes da história, realizado no final no século

retrasado. Como esperado, surgem os questionamentos: O que filmar? Como demarcar o posicionamento das coisas em relação umas às outras? Onde posicionar a câmera para captar o que foi determinado? O que pode deixar fora de quadro? O que se deve incluir? Como dispor os elementos inanimados diante da câmera? E o som? E a luz? E os personagens (ou seriam figurantes?), como posicioná-los, como orientá-los? Quando se deve começar a gravar, e quando parar?

Alain Bergala (2008) aponta que o cinema é uma questão de criação, não de transmissão de um saber audiovisual ou artístico. A arte da montagem se experimenta, e a experiência é, a cada vez, nova para o professor e para o aluno. A prática começa ainda no planejamento da estratégia para a captação da imagem, essa é a base do exercício. A montagem surge antes mesmo de se "montar", a edição começa antes de se compreender a utilização do programa de edição; todas as escolhas que devem ser feitas para a gravação estão imbuídas de preceitos técnicos, estéticos e conceituais. Os alunos são convidados a produzir a imagem ali mesmo, na sala de aula. Como uma forma de engajamento, o professor auxilia na gravação, e com isso todos os alunos podem participar da filmagem. O dispositivo destinado à captação da imagem poderia ser uma câmera filmadora, fotográfica (com capacidade de registrar imagem em movimento), ou, ainda, o celular. Como professores de montagem audiovisual que atuam nesta "ecranosfera" (LIPOVETSKY, 2009), as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias podem incrementar sobremaneira a possibilidade de aprendizado, de modo que optamos pelo uso do *smartphone* como forma de dialogar com a realidade dos alunos.

A ideia dos alunos foi posicionar a câmera (o professor que opera um celular) no fundo da sala, com o intuito de que, na composição do enquadramento, fosse possível visualizar a porta de entrada e o ambiente com certa amplitude. O passo seguinte foi traçar uma estratégia para que os alunos entrassem na sala. O espaço através do qual os operários passam para sair da Fábrica Lumière é maior que o da porta da sala; portanto para tentar manter alguma similaridade, ficou decidido que os alunos entrariam de maneira ordenada, em fila, e que assim que possível escolheriam cadeiras na sala que fossem em lados opostos na tomada. A intenção foi recriar o momento em que, no filme, cada pessoa escolhe um lado diferente para seguir caminho.

Ficou combinado ainda, que o equipamento de gravação se manteria imóvel durante a gravação, e não deveriam acontecer movimentos de câmera, como *pan* ou *zoom*, com o intuito de recriar, de forma mais fiel possível, o registro dos operários de 1895. Vale lembrar que muitos equipamentos de captação de imagens podem fazer o registro em preto e branco - contudo, optou-se por não habilitar este recurso, afinal trabalhar a parte estética é parte do exercício de pós-produção. O mesmo vale para o som, captado de forma direta pelo próprio *smartphone*, para que os

estudantes tivessem a experiência de retirar o áudio da imagem, mais uma vez aproximando a edição do cinema feito pelos irmãos Lumière, mudo.

A cena, realizada em plano único, criou a necessidade de dois ensaios. A terceira vez foi "valendo". Muito interessante perceber que mesmo o singelo ato de "apertar o *rec*" foi pensando, discutido e programado para que fosse gerado um tempo de imagem que permitisse "uma margem" na gravação, mostrando o momento antes de os estudantes entrarem na sala, e também o momento depois de todos já estarem acomodados em seus lugares. Esse é um cuidado fundamental, que ajuda sobremaneira na edição, pois deixa um intervalo para escolha do corte.

A análise de Marie-France Briselance e Jean-Claude Morin (2010) sobre a construção plano a plano dos filmes do primeiro cinema é bastante pertinente, e aponta para diversas experimentações por cineastas ao redor do globo que levaram à construção de códigos, hoje reconhecidos, da linguagem cinematográfica. A partir deste entendimento, os alunos são incentivados a refletir sobre a montagem não apenas como o momento do corte, mas dentro do processo decorrente de articulações anteriores, que resultam nela. Eles se dão conta de que a montagem está presente, inclusive, na realização de um plano único: as escolhas feitas para a captação da imagem que se deseja são momentos de construção de uma ação[3].

Quando montar deixa de ser apenas o exercício de juntar os planos, os alunos percebem que, desde o roteiro, é importante escolher, selecionar e integrar. Talvez seja essa uma forma bastante plausível de se conceituar montagem, pois em cada uma das etapas que a precedem, dadas suas diferenças específicas, os estudantes encontram esse fator essencial, que é o pensamento na montagem — a montagem do quadro no enquadramento; a montagem do espaço, a construção do plano a partir de uma lógica que permita "montá-lo" com outro etc. Essa consciência que o exercício pretende transmitir ao aluno vai ao encontro do que Maria Dora Mourão e Eduardo Leone problematizam no livro *Cinema e Montagem*.

> A montagem, vista num sentido restrito, acabou aprisionando a discussão teórica do cinema. Tal discussão ficou ainda mais confusa com as aproximações de certas semiologias: de um lado, os defensores das significações, e, de outro, os defensores dos significantes. Esse tipo de abordagem parece não ter fim, e possuir, em suas premissas, tanto de um lado como de outro, um impasse entre o "fazer" filmes e o

[3] Vale lembrar que há uma longa discussão sobre a pré-narratividade que esse tipo de filme apresentaria. No entanto, para a maioria dos autores, esses primeiros filmes carregam de forma mais evidente um intuito de "mostração", termo cunhado por André Gaudreault (2009), e não de contar, narrar. Talvez se possa falar de uma ação, mas não de uma narrativa, pois não há desdobramentos como: "então fulano fez isso", ou "enquanto isso...".

> "refletir" filmes. Devemos defender a postura de que falar do processo é alguma coisa vinculada a uma atividade prática em relação a esse processo, prática essa que constitui um conhecimento necessário para que possamos fazer a distinção entre o processo e o objeto (MOURÃO; LEONE, 1987, p. 08).

Essa perspectiva torna o corte um instrumento muito valioso. Desde os primeiros cineastas, implica-se a necessidade de se cortar as partes "indesejáveis" e de manipular o que se tem em mãos — o tempo ou o espaço, por exemplo. Destarte, a montagem audiovisual, ao mesmo tempo em que consiste em uma operação técnica, é também uma atividade criativa e reflexiva. A partir desta premissa, fica claro para os educandos o desafio de compreender a forma, o fazer e o pensar simultaneamente. *A chegada dos alunos à sala de aula* busca estabelecer uma relação direta entre a imagem fílmica e a realidade dos estudantes.

As técnicas e as escolhas de edição

Após captada a cena, algumas maneiras possíveis de se efetuar o descarregamento (*download*) do arquivo para o computador foram apresentadas: cabos conectores, redes sem fio (*wi-fi*), rede celular (nuvem). Para disponibilizar as imagens a todos os alunos de forma rápida e ágil, puderam ser utilizados aplicativos gratuitos como *Google Drive, WhatsApp Web, Dropbox*; ou ainda, o "tradicional"e-mail. A qualidade técnica da imagem não altera o curso da atividade, mas existe uma exigência visual, um padrão mínimo de visualidade; contudo a proposta gira mais em torno da relação entre a criação fílmica e a estética que deverá ser trabalhada por cada um dos alunos, e se sobrepõe ao número de *pixels* da imagem.

Cada aluno, em sua estação de trabalho, é convocado a trabalhar no programa de edição não linear Adobe Premiere. É o momento de novas perguntas surgirem: Quando iniciar o filme? Quando acabar? É possível ajustar o enquadramento, mas é justo? Como efetuar a edição da imagem para que fique bem parecida com o filme original, do qual veio a inspiração?

A conexão entre passado e presente está estabelecida. A tarefa é reproduzir a estética do filme apresentado pelos Lumière há mais de 100 anos. Em um primeiro momento, os alunos terão que colocar em prática os conhecimentos desenvolvidos em aula sobre as ferramentas de montagem, para atingir o resultado visual almejado. Controles técnicos, como quadros por segundo, resolução de tela, controle de velocidade e elementos de cunho visual, como contraste de imagem, efeito de preto e branco e aplicação de ruído (simular película de filmes e seus desgastes naturais), vão ter influência sobre as escolhas artísticas e farão parte do combinado de ações necessárias para se chegar a um resultado próximo do que é

visto no filme de 1895. É importante reforçar ao aluno que os meios audiovisuais estão em constante desenvolvimento técnico - porém, há uma matriz conceitual que pode ser traduzida em diversos meios, e deve ser aprendida. Ao mesmo tempo, procura-se incentivar a produção de peças inovadoras e criativas no trabalho de experimentação, de práticas de linguagem que possam, inclusive, fomentar, em outros momentos, a superação da reprodução de modelos consagrados.

Ao final da tarefa, os filmes produzidos são projetados para que todos assistam e possam debater as realizações e as experimentações; a troca é aprazível e suscita reflexões. Os alunos são orientados a arquivar os curtas-metragens em seus dispositivos móveis para que se tornem postagens e compartilhamentos. Esta "divulgação" do conteúdo audiovisual produzido serve de estímulo aos estudantes e é uma forma de atrelar o uso de novas tecnologias de informação e comunicação ao processo pedagógico.

O resultado do exercício tem sido satisfatório em diversos aspectos, e é notório o engajamento dos alunos nas atividades descritas aqui, mas vale ressaltar que no plano de ensino entregue a eles no início do semestre existe a informação sobre as datas das aulas e o que será realizado em cada uma delas; ou seja, eles têm o conhecimento do dia em que tais atividades acontecerão. Muito provável que isto explique o porquê de no dia proposto para a realização do filme *A chegada dos alunos à sala de aula*, a presença é maciça e a pontualidade, "britânica". Além disso, o empenho na realização, a proatividade, a empatia com os colegas e a concentração para que tudo saia conforme o planejado chamam a atenção.

Outro ponto a destacar é a proposição de estéticas diferentes, a título de experimentação – como, por exemplo, a aplicação de efeitos de reversão de movimento (*reverse speed*), fazendo com que a cena aconteça ao contrário e os alunos "saiam da sala" em marcha a ré. Outras experimentações realizadas pelos alunos envolveram a sonorização da cena, com efeitos sonoros e trilhas musicais; a colorização baseada em estéticas variadas; e a edição em camadas por meio de divisões de telas e sobreposições.

Vygotsky (1994) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (pensamento, linguagem, comportamento, memória) tem origem em relações sociais que se convertem em funções psicológicas através da mediação. Na instituição de ensino estabeleceu-se uma relação entre alunos e o professor, onde este se torna mediador do processo de aprendizagem durante o qual dá dicas e pistas para que o estudante reconheça e, possivelmente, internalize os significados dos códigos do tema abordado; serve, ainda, para que o aluno desenvolva o pensamento crítico e permita autonomia. As atividades propostas deveriam, então, desafiar o aluno a raciocinar, usando o que ele aprendeu e, ao mesmo tempo, exigindo um nível de criatividade e técnica. Consideramos que a construção do curta-metragem inspirado

nos irmãos Lumière tenha se encaixado na teoria de Vygotsky, e o resultado seja o conteúdo histórico da montagem, a estética e o ferramental de edição, traduzidos em um produto fílmico contemporâneo e digital, resultante da finalidade de consolidar um conhecimento e permitir o afloramento do olhar artístico.

A segunda proposta a ser destacada possui um grau de complexidade menor no que tange à captação (o material foi previamente gravado), mas maior quanto à edição e montagem, trabalhando conceitos e linguagens propostos por outros dois representantes da história da montagem.

Griffith x Godard: um mesmo material, duas edições diferentes

Neste segundo exercício, que não é aplicado numa aula consecutiva, mas sim em um encontro posterior, é exposto novamente aos alunos que a montagem audiovisual não era objeto de reflexão sistemática até o aparecimento de estudos mais experimentais e aprofundados nas décadas de 1920 e 1930, em textos de pesquisadores-realizadores como Sergei Eisenstein, Lev Kuleshov, Vsevolod Pudovkin e outros.

Contudo, o período da história do cinema compreendido entre 1908 e 1915 foi de crescente produção de narrativas fílmicas apoiadas na articulação permitida pela montagem. O processo de aperfeiçoamento constante das linguagens resultou na criação de uma gramática cinematográfica pelo norte-americano David W. Griffith. Meio século à frente, e do outro lado do oceano Atlântico, surge no período pós-Guerra um cinema de contradição ao já reconhecido cinema clássico narrativo, que ficaria conhecido como a *Nouvelle Vague*. Este movimento cinematográfico francês apresentou ao mundo Jean-Luc Godard, que também revolucionou a linguagem fílmica.

Tomando como base os cinemas (evidentemente distintos) de Griffith e Godard, o segundo exercício teve a finalidade de estimular os alunos na construção de duas edições diferentes, a partir de um mesmo conteúdo audiovisual disponibilizado. A narrativa clássica e o corte descontínuo formaram as bases "opostas" sobre as quais as narrativas foram desenvolvidas pelos estudantes, a partir de um material bruto de gravação. O material-base é uma cena cinematográfica composta de planos abertos, americanos, fechados, *close-ups*, movimentos de câmera, diálogos e enquadramentos diversos, de modo que os alunos tenham possibilidade de trabalhar a linguagem através da montagem da forma que acharem condizente com as propostas fílmicas.

Os alunos revisitam as estéticas de articulação de imagens de Griffith e de Godard a fim de construir visualidades que compactuem com os olhares estéticos pertencentes a cada um dos artistas. Com o filme *Nascimento de uma nação* (1915), Griffith sistematizou as primeiras descobertas da linguagem cinematográfica, e suas

técnicas influenciaram as obras fílmicas desde então (MASCARELLO, 2012), a partir do que foi chamado de decupagem clássica (XAVIER, 2014, p. 27). Noël Burch definiu esse cinema como "grau zero do estilo cinematográfico" (2015, p. 31), e David Bordwell intitulou-o como "versão-padrão da história básica do cinema" (2013b, p. 29).

Tratou-se assim, de apresentar aos alunos a montagem ilusionista, invisível, na qual a narrativa pode se desenvolver, evitando qualquer opção mais brusca ou difusa da forma fílmica que possa causar rompimento com a plateia emocionalmente envolvida. É a forma de edição com a qual os alunos estão mais acostumados, a montagem *hollywoodiana*; é o que dita o formato da maioria das novelas, séries e programas de TV a que eles assistem, e, portanto, é a edição identificada com mais facilidade, na opinião deles.

Apesar de facilmente percebida pelos estudantes no início, aos poucos eles se dão conta de que a codificação da montagem cinematográfica ergue-se em três procedimentos básicos: cenas em continuidade temporal e espacial, com cortes para planos mais fechados de objetos e reações, quando estes precisam ser vistos em maior destaque; cortes em continuidade entre espaços diferentes, unidos pelo movimento de alguém que sai de um ambiente e entra em outro (passagem por portas e cenas de perseguição em exteriores, por exemplo), e que geralmente são ligados por um *raccord*; e, ainda, a montagem paralela, onde dois ou mais eventos ocorrem simultaneamente, porém em espaços distintos.

O vínculo entre os planos dispostos para o exercício não é mais constituído pela sucessão simultânea de tempo nem pelo deslocamento do herói no espaço, mas por uma comunidade de pensamento, de ação dramática (XAVIER, 2014).

> (...) o estilo de continuidade tornou-se um estilo padronizado em que os diretores de estúdios de Hollywood utilizavam quase que automaticamente para criar relações coerentes de tempo e espaço na narrativa. (...) Ao final da era muda, o cinema clássico de Hollywood havia se transformado em um movimento sofisticado, mas a produção era notavelmente padronizada. (BORDWELL, 2013a, pp. 696-697)

Ao editar a partir do estilo *griffithiniano*, os alunos perceberam como as imagens organizadas contam histórias e traduzem ideias. A constatação básica de que o primeiro plano normalmente não dá andamento à narrativa - mas identifica, pela proximidade, reações e algumas ações que pretendem fornecer uma informação indispensável para a cadência da história -, faz com que os estudantes se deem conta do quanto é necessário para a compreensão do filme. Outra tomada

[22] Aristóteles, *Poética*, p. 1453ª.

de consciência está relacionada à percepção de que uma mudança de plano representa uma descontinuidade temporal na filmagem - que a câmera que registrou a cena não se deslocou bruscamente para outro ponto no espaço, mas que houve, entre as tomadas de cena e de projeção, uma intervenção da montagem (AUMONT, 2012).

Os estudantes percebem que o que caracteriza a decupagem clássica é seu caráter de sistema cuidadosamente elaborado, com a intenção de resultar num aparato de procedimentos adotados para extrair o máximo rendimento dos recursos de montagem e, ao mesmo tempo, torná-la invisível. Para Xavier, "o sistema de procedimentos que constitui a decupagem clássica foi, dentro de certa orientação, identificado com a verdadeira conquista da especificidade cinematográfica" (2014, p. 37).

O material utilizado pelos alunos possibilita que a narrativa clássica seja colocada em prática. O corte invisível, o raccord suave, quase imperceptível de um plano a outro, é o desafio prazeroso (palavras deles) com o qual os alunos se deparam na primeira parte da atividade. Cada transição considerada perfeita é comemorada. Ao término das edições surgiu uma disputa saudável para julgar quem havia conseguido executar o corte "mais perfeito".

Os estudantes concordam que o estilo de montagem criado por Griffith acentua o valor narrativo da montagem e representa a escola clássica hollywoodiana até a contemporaneidade. Entretanto, a invisibilidade na justaposição de planos não é o único recurso relevante, e os estudantes foram avaliados quanto ao ritmo e à fluidez da narrativa. O debate, posterior à exibição para toda a turma, torna ainda mais rico o processo de análise e revela que a subjetividade na montagem pode ser conjugada com alguma objetividade (técnica) na edição.

É dado o momento de iniciar a segunda parte do exercício, e a ligação entre os dois modelos narrativos é feita para os alunos utilizando a *cinefilosofia* de Gilles Deleuze (1983). Habitada pela necessidade de invenções teóricas, esta união entre cinema e filosofia distingue dois conjuntos que levam em conta tempo e movimento, e modos de ser da imagem. Em *A imagem-movimento* (2004) Deleuze define a montagem clássica como um processo de ação e reação, resultado de um modelo de cinema que se estrutura por meio de cortes racionais, causais, afetivos entre os planos - cortes que são estabelecidos a partir de regras de continuidade fílmica, raccords. Deleuze, referindo-se de forma crítica ao cinema clássico hollywoodiano, vai relacionar este modelo à formatação de um "todo orgânico" (2005), a uma edição que constrói uma "imagem indireta do tempo". Essa construção, na qual o tempo é reconstituído em um "universo paralelo" e autônomo, é a base da forma de montagem operada pelos alunos. No entanto, o grau de percepção que eles mantêm sobre isso é altamente variável na turma. De certa maneira, a operação técnica, com suas demandas mecânicas, é muitas vezes mais envolvente do que o

distanciamento necessário para se perceber os diversos efeitos de manipulação do tempo-espaço provocados pela montagem; ou ainda, para que o aluno perceba o quanto está exposto a esse tipo de manipulação. No entanto, na relação com a pedagogia proposta, os alunos parecem compreender, ainda que parcial e subjetivamente, que a produção de sentidos promovida pelas técnicas de montagem, altera significativamente a percepção do tempo e do espaço, em relação à realidade que os cerca.

Por outro lado, em *A imagem-tempo* (1985), Deleuze vincula o cinema "moderno" à montagem, quando o plano — unidade narrativa e elemento básico da edição — deixa de ser uma categoria espacial para tornar-se uma categoria temporal. Os estudantes relembram, por meio de material expositivo, que no cinema do pós-guerra, da década de 1960, um movimento artístico francês ganhou destaque mundial: a *Nouvelle Vague*. Esta vertente cinematográfica trouxe elementos que contrapunham o estilo de cinema feito nos Estados Unidos. O diálogo entre visualidade e textualidade do filme *Acossado* (1959), de Jean-Luc Godard, foi um dos pioneiros dessa perspectiva cinematográfica - e foi com a exibição de trechos deste longa-metragem que os alunos iniciaram a segunda parte da atividade.

Nesta etapa do exercício, a euforia demonstrada com a montagem clássica deu lugar à apreensão, pois os alunos experimentaram a "linguagem de Godard" e logo emitiram parecer no qual a julgaram, definitivamente, uma montagem mais complexa. O tempo e o espaço para a realização do corte não estão definidos, não há o momento "chave" para a substituição do plano A para o plano B; o protagonista não sai do quadro, os planos e contra planos não estão determinados.

A nova linguagem, que nasce a partir da proposta de um cinema autoral e de inovações técnicas narrativas, proporciona uma diversidade de interpretações e diálogos que se dão pela quebra da narrativa tradicional cinematográfica. O cinema de Godard apresenta transições entre as imagens que, de certa forma, contribuem para que a ação de ver o filme se torne ativa, e não apenas passiva. Quem está assistindo é instigado a abraçar a história, pensar com ela, se orientar no espaço e no tempo em que ela está sendo contada, e não a ser conduzido inconscientemente por ela. O *jump cut*, usado em larga escala nas passagens de planos dentro da montagem, consiste em um corte abrupto na ação, e sugere uma quebra na continuidade; é um *raccord* entre dois planos quase idênticos, que possui uma distância espaço-temporal "fraca", capaz de criar uma alteração visual - como, por exemplo, de um personagem visto em um lugar para o mesmo personagem, em outro lugar, tempos depois. Trata-se de um corte descontínuo, e o impacto desta transição para o espectador depende do quanto de informação e de preparação lhe foi fornecido antes do corte (LOBRUTTO, 2012).

Foi a prática do documentário, e notadamente da reportagem televisiva,

> que levou à utilização dessa forma de raccord (o jump cut anglo-saxão), que consiste em montar dois planos que são, na verdade, fragmentos da mesma tomada de cena, eliminando uma parte desta tomada e conservando o que vem logo antes e logo depois. O efeito visual é tocante, sobretudo no caso frequente em que o objeto está centrado em uma ou várias personagens estáticas: tem-se a impressão de que a personagem "salta" de repente, de maneira mais ou menos acentuada. (AUMONT; JACQUES, 2012, p. 265)

Além de utilizar este elemento de montagem na construção dos filmes, os alunos buscam ampliar o uso do corte descontínuo e torná-lo cada vez mais comum aos olhos dos colegas. Dancyger (2007) destaca que o espectador deve ter consciência da evolução narrativa, do progresso lógico de uma história, mas uma importante questão para qual o estudante deve atentar é compreender qual estilo irá imprimir ao produto a ser editado.

Como acontece em todas as etapas da produção audiovisual, o produto tem um ritmo que vai ser definido em função da consciência artística e da capacidade criativa do editor/estudante. O ritmo pode ser determinado, por um lado, pelo conteúdo dinâmico e plástico dos planos; e, por outro, pela organização temporal de sua sucessão - opções que se traduzem em duração, no filme que vai se desenrolar na tela. O arranjo da montagem conjuga a realidade objetiva do fenômeno com a atitude subjetiva do criador da obra. "Parece claro, portanto, que a montagem (veículo do ritmo) é a noção mais sutil e, ao mesmo tempo, a mais essencial da estética cinematográfica" (MARTIN, 2013, p. 179).

Esse método de ensino privilegia a evidenciação da subjetividade do aluno através do uso da montagem. Ao falarmos sobre pedagogia e subjetividade é válido pontuarmos a questão com um conceito que encontramos no já vastamente debatido pensamento de Paulo Freire, cuja noção de "autonomia" relacionada ao educando (em suas escolhas, processo criativo e pensamento) é o que este método de ensino busca incentivar. No método analisado, é importante que a prática proposta não signifique para o aluno um exercício limitado pelo mecanicismo técnico; nem o "congelamento" do pensamento, pela inspiração em modelos de cinema consagrados. Contudo, mais do que isso, é fundamental que a prática incentive a autonomia do pensamento do aluno, que pode dar espaço a um olhar criativo sobre o poder do cinema de significar e ressignificar.

Conhecida como "método Paulo Freire", a proposta de alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador possui fundamentação humanista ao enxergar na educação um ato criador, e propõe que o trabalho pedagógico seja centrado na "autonomia do pensar". Fazendo um breve paralelo com o ensino da montagem audiovisual, esta pode ser vista como um motivador de pensamento crítico, do olhar criativo, da consciência crítica e da capacidade de decisão. Contudo, se o professor

acredita que aprender é introduzir o "saber de quem sabe" no suposto "vazio de quem não sabe", como se tudo fosse elaborado antes e em um lugar distante, e chegasse pronto, ele não abrirá espaço para aquilo que é trazido pelo aluno. Para o pedagogo, o conhecimento é construído em cima de ideias e de diálogos entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, e, portanto, uma "parceria". Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém, e ninguém se educa sozinho. Na realização das atividades destacadas aqui, os alunos participaram do processo de execução técnica, artística, crítica com liberdade criativa e canal aberto de interação com o professor (BRANDÃO, 1981).

As linguagens criadas pelos alunos, espelhadas em Griffith e Godard, a partir de um material não captado segundo um planejamento específico, demandou dos estudantes criatividade e destreza. Quando os estudantes assistem e posteriormente discutem os filmes produzidos, eles trafegam sob o cenário que lhes foi apresentado anteriormente, e sob o novo conhecimento (ou perspectiva) acrescentado. Os alunos criam novas associações entre conceitos e pontos de vista, entre os velhos e os novos entendimentos. Quanto maior o número de ligações criadas, melhor será a capacidade de recuperação das informações na memória dos estudantes.

Por meio de depoimentos de alunos, o recurso de exercícios interligando teoria da montagem audiovisual, olhar artístico e edição não linear digital foi bem aceito. Muitos se sentiram estimulados a ler e ouvir com mais atenção a teoria, a perceber a estética e a praticar o uso dos programas de edição, tendo como elemento motivador a realização de um produto que levasse em conta os fundamentos utilizados por nomes consagrados da montagem cinematográfica. Ainda de acordo com os alunos, os encontros que possuem esta didática são interessantes, descontraídos, dinâmicos e interativos.

Até o presente momento não se tem uma avaliação formal significativa quanto a melhoria nas notas dos alunos a partir do conteúdo trabalhado nos exercícios, mas percebe-se que a aprendizagem foi relevante, justamente pela resposta positiva dos alunos. Notou-se também que alguns alunos tiveram dificuldade no uso da ferramenta de edição. Entretanto, da perspectiva artística e conceitual, as dúvidas foram mínimas. Na turma, foi perceptível a elevação do engajamento quando da aplicação do exercício, e acredita-se que o interesse pelo estudo e pela prática da edição audiovisual foi aumentado nos estudantes.

Neste cenário, o ensino cede espaço à aprendizagem, a figura do professor torna-se crucial como ponte entre novas práticas, e o aluno torna-se realizador e responsável por contextualizar as informações. O que se pretendeu com este relato foi o compartilhamento das didáticas e das propostas de montagem, com a intenção de fomentar novas ideias, novas práticas e metodologias inovadoras de ensino de montagem e edição audiovisual nas salas de aula.

Referências bibliográficas

AMIEL, Vincent. *Estética da montagem.* Rio de Janeiro: Edições Texto & Grafia, 2011.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema.* Campinas, SP: Papirus, 2012.

AUMONT, Jacques. BERGALA, Alain. MARIE, Michel. VERNET, Marc. *A estética do filme.* Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

BORDWELL, David. *A arte do cinema – uma introdução.* Campinas, SP: Unicamp, 2013a.

_____. *Sobre a história do estilo cinematográfico*. Campinas, SP: Unicamp, 2013b.

BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense. 1981.

BRISELANCE, Marie-France; MORIN, Jean-Claude. *Gramática do cinema*. Lisboa, Portugal: Texto & Grafia, 2010.

BURCH, Noël. *Práxis do cinema.* São Paulo: Perspectiva, 2015.

DANCYGER, Ken. *Técnicas de edição para cinema e vídeo.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento*. Lisboa, Portugal: Assírio & Alvim, 2004.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo.* São Paulo: Brasiliense, 2005.

GAUDREAULT, André. *From Plato to Lumiere: narration and monstration in literature and cinema.* Toronto: University of Toronto Press, 2009.

LIPOVETSKY, GILLES. *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna.* Porto Alegre: Sulina, 2009.

MARTIN, Marcel. *A Linguagem cinematográfica.* São Paulo: Brasiliense, 2013.

MOURÃO, Maria Dora; “A montagem como ato criativo”. *Significação – Revista de Cultura Audiovisual*, v. 33, n. 25, 2006, 229-250.

MOURÃO, Maria Dora; LEONE, Eduardo. *Cinema e montagem.* SP: Brasiliense, 1987.

MURCH, Walter. *Num piscar de olhos: a edição de filmes sob a ótica de um mestre*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

REISZ, Karel; MILLAR, Gavin. *A técnica da montagem cinematográfica.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

XAVIER, Ismail. *O Discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar*. Entrevista. Educação& Realidade, 2008, v. 33, n. 1, p. 13-20.

Referências bibliográficas em montagem
(breve pré-seleção por Elianne Ivo e Milena Szafir)

ALBERA, François. *Koulechov et les siens*. Cinemathèque Française, 1990.
_____. "The Case for an Epistemography of Montage. The Marey Moment". In: ALBERA, François e TORTAJADA, M. (org.) *Cinema Beyond Film: Media Epistemology in the Modern Era.* Amsterdam: University Press, 2015. pp.59-78.
_____. *Eisenstein e o construtivismo russo.* São Paulo: Casac & Naify, 2002.
AMEY, Claude e OLIVER, Jean Paul (org.). *Fragment, montage-demontage, collage-decollage la defectiondel'oeuvre?* Paris: L'Harmattan, 2014.
AMIEL, Vincent. *Estética da montagem.* Lisboa: Grafia&Texto, 2010.
ANDREW, Dudley. *As principais teorias de cinema – uma introdução.* Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
AUGUSTO, Maria de Fátima. *A montagem cinematográfica e a lógica das imagens.* São Paulo: Annablume, 2004.
AUMONT, Jacques. *Le montage, la seule invention du cinéma.* Paris: Vrin, 2015.
_____ e outros. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 1994.
_____ e LAMPOLSKI, Mikhaïl. *L'effet Koulechov*. Paris: IRIS, 1986.
_____. *Montage Eisenstein.* Paris: Albatroz, 1979.
AUTRAN, Arthur e PUPPO, Eugênio (org.). *A montagem no Cinema* (Catálogo da Mostra). CCBB São Paulo, 2005.
BASILICO, Stefano (org.). *Cut: Film as Found Object in Contemporary Video* (Catalogue of Exhibition). Milwaukee Art Museum, 2004.
BASQUIN, Guillaume. *Fondu au noir: le film à l'heure de sa reproduction numérisée.* Paris: Paris Expérimental, 2013.
BAZIN, André. *O que é cinema?* São Paulo: Ubu, 2018.
BENASSI, Stéphanie e CUGNIER, Alphonse. (org.) *Le montage, état des lieux réel(s) et virtuel(s)*. L'Harmattan, 2003.
BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica*. Zouk: Porto Alegre, 2012.
_____. *Passagens*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.
_____. *Obras Escolhidas, vol.3 – Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Brasiliense: São Paulo, 2004.
_____. "O Autor como Produtor - Conferência pronunciada no Instituto para o Estudo do Fascismo (27 de abril de 1934)". In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas, vol.1 – Magia e Técnica, Arte e Política*. Brasiliense: São Paulo, 1993. pp.120-136.
BERGALA, Alain. *Le montage dans tous ses états*. Cinémathèque Française, 1993.
BERNAS, Steven. *Montage créatif et processus esthétique d'Eisenstein.* Paris: L'Harmattan, 2008. BLÜMLINGER, Christa. *Cinéma de second main.* Paris: Klincksieck, 2013.

BOISSON, Nöelle. *La sagesse de la monteuse du film.* Paris: L'oeil neuf, 2005.
BORDWELL, David. *The cinema of Eisenstein*. Cambridge, 1993.
BOUCHOT, Michel; MOUTEL, Thomas. *Le montage vidéo.* Paris: Dujarric, 1989.
BRANDÃO, Alessandra; SOUZA, Ramayana (orgs.) *A Sobrevivencia das Imagens.* Campinas: Papirus, 2015.
BRESCHAND, Jean. (org.) *De l'ellipse à la syncope*. Moulin d'André: Centre d'Ecritures Cinématographiques, 2004.
BRUNET, Sophie; JURGENSON, Albert. *Pratique du montage*. Paris: La Femis, 1990.
BUCHLOH, Benjamin. *Allegorical Procedures: Appropriation and Montage in Contemporary Art*. Artforum International Magazine, vol.XXI, n.1, 1982.
BURCH, Nöel. *Práxis do cinema.* São Paulo: Perspectiva, 1992.
CERISUELO, Marc. *Fondus enchaînés. Essais de poétique du cinéma*. Paris: Seuil, 2012.
CHANDLER, Gael. *Film Editing: Great Cuts Every Filmmaker and Movie Lover Must Know.* Michael Wiese Productions, 2009.
CHIEN-HUNG, Huang. *Montage comme mode de pensée: trois aspects essentiels du montage à partir du paradoxe de la théorie de Gilles Deleuze sur le cinéma*. Tese de doutorado apresentado em Paris VIII. Orientador: Jacques Rancière. Paris, 2005.
CHRISTIE, Ian. "French Avant-garde Film in the Twenties: from 'Specificity' to Surrealism". In: *Film as Film: formal experiment in film, 1910-1975* (Catalogue of Exhibition). Hayward Gallery, London, 1979. pp.37-46.
COLPI, Henri e HUREAU, Nathalie. *Lettres à un jeune monteur.* Paris: Séguier, 2014.
COUREAU, Didier. *Flux cinématographique, cinématographie des flux.* Paris: L'Harmattan, 2010. CRITTENDEN, Roger. Le montage. Paris: Edilig, 1989.
_____. *Fine Cuts: The Art of European Film Editing.* Oxford: Focal Press/ Elsevier, 2005. DAGRADA, Elena (org.). *Limite(s) du montage*. Revue Cinémas, Volume 13, numéro 1-2, 2002. DANCYGER, Ken. *Técnicas de edição para cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
DEGENÈVE, Jonathan. SANTI, Sylvian. (org.) *Le montage comme articulation: Unité, séparation, mouvement.* Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2014.
DELEUZE, Gilles. *Cinema I: A Imagem-movimento*. São Paulo: Editora 34, 2018.
DEVILLE, Vincent. *Les formes de montage dans le cinéma d'avant-guarde*. Presses Universitaires de Rennes, 2014.
DIDI-HUBERMAN, Georges. *Que emoção! Que emoção?* São Paulo: Editora 34, 2016.
_____. *A Imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
_____. *Diante da Imagem*. São Paulo: Editora 34, 2013.
_____. *Images in Spite of All: Four Photographs from Auschwitz.* The University of Chicago Press, 2008.

_____. *Devant le Temps,* Paris: Minuit, 2000.
DMYTRYK, Edward. *On film editing*. Boston: Focal Press, 1985.
DUBOIS, Phillippe. *Cinema, Video, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
DURAND, Phillipe. *Cinéma et montage: un art de l'elypse.* Paris: Le Cerf, 1993.
DURING, Elie. *Faux raccords. La coexistence des images*. Nice: Actes Sud/Villa Arson, 2010. EISENSTEIN, Sergei. "Tekstura". In: EFIMOVA, Alla; MANOVICH, Lev (org.) *Russian Essays on Visual Culture.* Chicago Press, 1993. pp.10-36.
_____. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
_____. *O sentido do filme.* Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
_____. "Montage and Architecture". *Assemblage*, n.10, 1989, pp.116-129.
_____. "Conspectus of Lectures on the Psychology of Art". In: UPCHURCH, Alan (org.). *The Psychology of Composition.* Londres: Methuen, 1988. pp.16-25.
_____. "Béla Forgets the Scissors". In: TAYLOR, Richard. S.M. *Eisenstein: Selected Works.* Indiana University Press, 1987. pp.77-81.
_____. Notes of a Film Director. NY: Dover, 1970.
ELSAESSER, Thomas (org). *Harun Farocki: working on the sightlines*. Amsterdam University Press, 2004.
FAUCON, Thérésa. *Théorie du montage*. Energie, forces et fluides. Armand Colin, 2013.
_____. *Penser et expérimenter le montage*. Paris: Press Sorbonne Nouvelle, 2009. FERNANDEZ, Anita. *Le Montage: la pratique, les outils, les écoles.* Montreuil: Dixit, 2002.
FIANT, Antony. *Pour un cinéma contemporain soustractif.* Saint-Dennis: Presses Universitaires de Vincennes, 2014.
GAUTHIER, Philippe. *Le montage alterné avant Griffith*. Paris: L'Harmattan, 2008.
GUNNING, Tom. *D. W. Griffith and the origins of American Narrative Film*. University of Illinois, 1994.
HUREAU, Nathalie. *Raconter en images ou l'art du montage.* Paris: Scope éditions, 2005. JENN, Pierre. Georges Méliès cinéaste. *Le montage cinématographique chez Georges Méliès*. Paris: Albatroz, 1984.
KRASNER, Jon. *Motion Graphic Design: Applied History and Aesthetics.* Burlington: Focal Press/ Elsevier, 2008.
LEONE, Eduardo. *Reflexões sobre a montagem cinematográfica.* Belo Horizonte: UFMG, 2005.
_____ e MOURÃO, Maria Dora Genis. *Cinema e montagem*. São Paulo: Brasiliense, 1987. LEYDA, J. Films Beget Films. New York: Hill and Wang, 1964.
LOUVEAU, Raymond. *Le montage du film: Suivie d'une annexe sur le Montage a la Television par Jean Bernard Bonis*. Paris: L'Idhec, 1967.
LUCA, Luiz Gonzaga Assis de. *Um novo cinema? Cinema digita*l. Coleção aplausos. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/TV Cultura, 2004.
MACCABE, Colin. (org.) *Godard: Images, Sounds, Politics.* London: Macmillian

Press, 1980. MACHADO, Arlindo. A arte do vídeo. São Paulo: Brasiliense, 1990.
_____. *A Televisão levada a sério*. São Paulo: Senac, 2000.
MANOVICH, Lev. *Software Takes Command*. NY: Bloomsbury Academic, 2013.
_____. *Visualizing Vertov.* 2013. < http://goo.gl/J2riNb >, Acessado em 13 de fevereiro de 2014.
_____. *The Language of New Media.* Cambrigde: MIT, 2001.
MARNER, Terence St John. A direção cinematográfica. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
MARTIN, Marcel. *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
MCGRATH, Declan. *Montage et post-production.* Paris: La Compagnie du Livre, 2001. MICHAUD, Phillipe-Alain. *Filme: por uma teoria expandida do cinema.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.
MICHELSON, Annette (ed.). *Kino-Eye: The Writings of Dziga Vertov.* University of California Press, 1984.
MOUREN, Yannick. *Le flash-back: Analyse et Histoire*. Paris: Armand-Colin, 2005.
MOUROUX, Valérie; MAILLOT, Pierre. *Les Conceptions du montage.* Cinemaction n.72: Corlet- Télérama, 1994.
MULVEY, Laura. *Death 24x a Second: stillness and the moving image*. London: Reaktion Books, 2006.
MURCH, Walter. *Num piscar dos olhos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
NOGUEZ, Dominique (org.). *Cinéma: théories et lectures.* Paris: Klincksieck, 1978.
ONDAATJE, Michael. *The Conversations: Walter Murch and the Art of Editing Film.* NY: Knopf Publishing Group, 2002.
ORPEN, Valerie. *Film Editing: The Art of the Expressive.* NY: Wallflower, 2003.
PINEL, Vincent. *Le montage. L'espace et le temps du film*. Paris: Cahiers du Cinéma, 2001. PUDOVKIN, V. I. *Argumento e montagem no cinema*. São Paulo: Iris, s/d.
_____. *O diretor e ator no cinema*. São Paulo: Iris, s/d.
RAFOLS, Rafael. *Diseño Audiovisual*. Barcelona: Gustavo Gili, 2004.
RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
_____. *A fábula cinematográfica*. Campinas: Papirus, 2013.
RANDOLPH, Eva; AKERMAN, Karen; SEABRA LOPES, Miguel (orgs.) *Cinema de Montagem* (Catálogo da Mostra). Caixa Cultural Rio de Janeiro/ Caixa Belas Artes São Paulo, 2015.
REISZ, Karel e MILLAR, Gavin. *A técnica de montagem cinematográfica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Embrafilme, 1978.
ROBERTSON, Robert. *Eisenstein on the Audiovisual: The Montage of Music, Image and Sound in Cinema.* Londres/NY: I.B.Tauris, 2009.
RODRIGUEZ, Ángel. *A dimensão sonora da linguagem audiovisual.* São Paulo: Senac, 2006.
ROHDIE, Sam. *Montage*. Manchester University Press, 2006.

ROPPARS-WUILLEIMIER, Marie-Claire. *Le temps d'une pensée: du montage à l'esthétique plurielle*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes. 2009.

SALAVETZ, Judith; DRATE, Spencer; ROBBINS, David. *Motion by Design.* Laurence King Publishing, 2006.

SALT, Barry. *Film Style and Technology: history and analyses*. Londres: Starword, 1992.

SCHETTINO, Paulo. *Diálogos sobre a Tecnologia do Cinema Brasileiro*. São Paulo: Ateliê Editora, 2007.

SIMMON, Garner. *Peckinpah: A Portrait in Montage.* NJ: Limelight Editions, 2004.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

THOMPSON, Kristin e BORDWELL, David. *A arte do cinema – uma introdução*. Campinas: Papirus, 2013.

VELHO, João. *Motion Graphics: linguagem e tecnologia.* 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Design – ESDI-UERJ, Rio de Janeiro.

VERTOV, Dziga. *Articulos, proyectos y diarios de trabajo*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1974.

VILLAIN, Dominique. *Le montage au cinéma*. Paris: Cahiers du Cinéma, 1991.

WEBER, Alain. *Idéologies du montage ou L'art de la manipulation*. Paris: L'Harmattan, 1983.

WEES, William. *Recycled images: the art and politics of found footage films*. NY: AFA, 1993.

WEIBEL, Peter. "Eisenstein, Vertov and the Formal Film". In: *Film as Film: formal experiment in film, 1910-1975* (Catalogue of Exhibition). Hayward Gallery, London, 1979. pp.47-52.

XAVIER, Ismail. *A experiencia no cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. *O discurso cinematográfico – a opacidade e a transparencia*. SP: Paz e Terra, 2005.

_____. *D.W. Griffith: O nascimento do cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

YAZBEK, Elie. *Montage et idéologie ou l'art de la manipulation*. Editions Universitaires Europeennes, 2010.

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

A imagem e as figurações do sensível na obra de Miguel Rio Branco[1]

Marco Túlio Ulhôa[2]

[1] Artigo apresentado no XX Encontro SOCINE 2016 (Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual) – Convergências do/no Cinema, Universidade do Tuiuti do Paraná, Curitiba, no seminário temático: Interseções Cinema e Arte.

[2] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense, na linha de pesquisa de Estudos de Cinema e Audiovisual.
e-mail: mtulhoa@gmail.com

Resumo

O artigo analisa o curta-metragem *Nada levarei quando morrer, aqueles que me devem cobrarei no inferno* (1985), do fotógrafo e artista plástico Miguel Rio Branco. Ao retratar a dimensão simbólica do espaço público e dos aspectos da vida social do bairro do Maciel, na região do Pelourinho, em Salvador, a obra de Miguel Rio Branco realiza, através da construção de um regime de visibilidade condicionado pela imagem fotográfica e cinematográfica, uma penetração nas questões ontológicas que caracterizam a relação entre a dinâmica histórica – como exercício de escrita da memória e manutenção do discurso religioso – e a inscrição de uma ordem profana produzida por meio dos excessos evidentes na figuração dos corpos, da violência e do erotismo. Para isso, aborda-se a opção do artista pelos elementos estéticos da arte barroca, como traço histórico e mitológico de uma genealogia cultural e de um discurso de resistência próprios à comunidade retratada.
Palavras-chave: erotismo; barroco; imagem; Miguel Rio Branco.

Abstract

The article analyzes the short film *Nada levarei quando morrer, aqueles que me devem cobrarei no inferno* (1985), by photographer and artist, Miguel Rio Branco. By portraying the symbolic dimension of the public space and its aspects of social life of the Maciel district, in Salvador, the work of Miguel Rio Branco is focused in the construction of a conditioning regime of visibility for the photographic image and film, one that presents ontological questions related to the link between historical dynamics – as an exercise in writing from the subconscious and maintenance of religious discourse – and as well as the inclusion of a secular order produced by the explicit nature of his art, with graphic images of excesses in figuration of bodies, violence and eroticism. In search of this concept, it applies aesthetic elements of Baroque art, as a historical and mythological trace of a cultural genealogy and discourse of resistance that accurately portrays the community in question.
Keywords: eroticism; baroque; image; Miguel Rio Branco.

A controvérsia estabelecida por Walter Benjamin no fragmento teológico-político que integra suas teses sobre o conceito de história[3] apresenta, em um dos mais curtos e intrigantes textos já publicados pelo filósofo alemão, a disputa em torno das especificidades que definem a relação do saber histórico com os campos da teologia e da política. Ainda que enviesado pela leitura mítico-religiosa dos regimes de historicidade, é curiosa a maneira como Benjamin é categórico ao afirmar que a teocracia não possui qualquer significado político diante do seu sentido estritamente religioso. Esta afirmação reitera a distinção estabelecida por Ernst Bloch em *Espírito da utopia* (*Geist der utopie*, 1918), tendo em vista a manutenção da história como um domínio apartado da extemporaneidade dos fenômenos religiosos. Nesse sentido, ao dizer que nada de histórico pode, a partir de si mesmo, pretender entrar em relação com o reino messiânico, Benjamin não só propõe que "o reino de Deus não representa o *telos* da *dynamis* histórica", na medida em que "a ordem do profano não pode ser constituída sobre o pensamento do reino de Deus" (BENJAMIN, 2012: p. 23), como opera uma correlativa separação entre as dimensões do tempo e da eternidade, na consumação do acontecimento histórico. Com isso, aponta a relação entre a temporalidade profana e a atemporalidade messiânica, como um dos axiomas essenciais daquilo que desde as lições *hegelianas* se convencionou chamar de *Filosofia da História*, conformando uma problemática que, a seu ver, só pode ser apresentada através de uma imagem.

Associado, portanto, às questões indiciais que atravessam as imagens, o problema que envolve a concreção da economia temporal judaico-cristã e a sua relação com aquilo que Benjamin julga a ordem profana do tempo apresenta os elementos do debate filosófico que embasa a definição da própria ideia de história na cultura ocidental. Uma vez que as forças ativas na ordem do profano apontam para as diferentes possibilidades de se estabelecer uma conexão entre as instâncias que a definem e a eterna e total transitoriedade do reino messiânico, Benjamin estabelece uma estranha e complexa relação, baseada na prerrogativa de que alcançar esta transitoriedade subjacente tanto à natureza quanto à vida eterna é tarefa de uma política universal cujo método terá de se chamar *niilismo* - doutrina que propõe ser compreendida como a chave de um resgate original do conceito de *felicidade*, como medida comum tanto a uma comunidade cindida entre a vida histórica (temporal) e a vida eterna (natural), quanto àqueles estágios em que o homem pode ser considerado natureza.

Por outro lado, identificar as possíveis conotações políticas da religião, implícitas na trama dialética que define os conceitos históricos de Walter Benjamin,

[3] O *Fragmento teológico-político* é um dos textos que integram a coleção *O anjo da história*. Cf. BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Tradução e organização de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, pp. 21-24.

pressupõe não só que uma nova visão sobre a "ordem do profano" seja reestabelecida, mas principalmente que tal categoria seja novamente analisada mediante sua possibilidade de figurar dentro e fora do discurso religioso. O intuito deste trabalho é desvelar o gesto político intrínseco à manutenção da História pelos arcanos da teologia, em busca de apontar algumas das perspectivas que propulsionam as válvulas de escape entre os limites de uma ordem religiosa e o desdobramento de uma política dos valores profanos, conforme apontado por Benjamin como uma questão subjacente à ação das imagens. Para isso, são abordados tanto o curta-metragem *Nada levarei quando morrer, aqueles que me devem cobrarei no inferno* (1985), do fotógrafo e artista-plástico espanhol Miguel Rio Branco, quanto parte de sua obra associada aos conceitos estéticos da arte barroca, a fim de definir a maneira como as produções analisadas realizam a inscrição de uma genealogia cultural, nas quais se manifestam os elementos de um vigoroso discurso de resistência. Algo que, nos limites das especificidades atribuídas por Benjamin à teologia e à política, e das potências figurativa e residual das imagens cinematográfica e fotográfica, se constitui de modo a reiterar a inoperância da dinâmica histórica perante a insubordinação do corpo sensível à conjuntura dogmática do cristianismo.

A dinâmica histórica e a proliferação do erotismo na obra de Miguel Rio Branco

O curta-metragem *Nada levarei quando morrer, aqueles que me devem cobrarei no inferno* é composto pela junção de tomadas realizadas em película 16 mm com as fotografias da série *Maciel*, registradas por Miguel Rio Branco no final da década de 1970, no bairro do Maciel, parte integrante da região do Pelourinho, em Salvador, na Bahia. Montado em 1985, o filme teve suas primeiras exibições realizadas no circuito de mostras e festivais, antes de ocupar os espaços das galerias como uma das obras que normalmente integram as exposições itinerantes do artista, hoje em exibição permanente no seu pavilhão exclusivo no Instituto Inhotim, em Brumadinho, Minas Gerais. Suscitando as formas de resistência da organização social e os valores afetivos da comunidade retratada, o trabalho documental de Miguel Rio Branco desenvolve um precioso registro dos espaços de sociabilidade e do corpo coletivo dos moradores da região do Pelourinho, servindo, quatro décadas depois, como um importante documento da memória local e da vida de seus habitantes, em meio ao agravado contexto de degradação e ruína do patrimônio histórico da cidade de Salvador.

A série de visitas realizadas por Miguel Rio Branco ao bairro do Maciel é fruto do intuito do artista de estabelecer um contato direto com seus habitantes,

oferecendo, em troca do direito de fotografá-los, a montagem de seus retratados como monóculos - um código de permuta que remonta às origens da fotografia. Inserido na rotina do bairro, Miguel Rio Branco imprime em suas imagens estáticas e em movimento as evidências de seu posicionamento ético e estético em relação às cenas registradas. A proximidade estabelecida entre as lentes do artista e a vida boêmia dos bares; os gestos fugazes e, por vezes, cômicos do cotidiano; as brincadeiras infantis; os jogos de capoeira e futebol; e as demais dinâmicas de todo um tecido social existente no local são gestos de uma produção documental que se concentra, predominantemente, em torno do retrato da prostituição e do registro das distintas formas de violência inscritas nos corpos dos personagens capturados por sua câmera. Esta violência se identifica ora nos aspectos de suas cicatrizes, ora na degenerescência de suas enfermidades - configurando, assim, imagens capazes de revelar a visão parcial do fotógrafo em torno das práticas existentes no contexto e de suas marcas produzidas nas dimensões materiais e imateriais de seus espaços. Uma relação passível ser observada no filme, tanto nas tomadas subjetivas em que a dinâmica da câmera entre os espaços internos e externos delimita-se pelas passagens entre portas, janelas e sacadas, conferindo sentido transitório entre as instâncias que constituem os limites entre vida pública e privada do local, quanto nas imagens em primeiro plano, em que as marcas nos corpos dos personagens retratados exibem a reivindicação informe de suas materialidades orgânicas.

Figura 1 – RIO BRANCO, Miguel. Composição de fotogramas com cicatrizes extraídos do filme *Nada levarei quando morrer, aqueles que me devem cobrarei no inferno* (1985).

As figurações impressas pelos corpos e as relativas materializações dos espaços no filme de Miguel Rio Branco propõem a existência de uma medida comum entre as práticas sociais e seus contextos espaciais, na medida em que são inscritas na plasticidade das imagens exibidas na tela. Estas figurações, por vezes, estabelecem uma delicada conexão entre a sua condição marginal, o processo de produção da mesma e as vias através das quais estas se constituem como um dado

visível e, portanto, sensível aos olhos dos espectadores. É a partir dos elementos registrados pela câmera e organizados pela montagem que podemos não só observar, como também relacionar as imagens que exibem as condições dos moradores de rua, ou os conflitos cotidianos somados ao estado de vigilância policial. Paralelamente, é possível ouvir as associações musicais que variam entre as especificidades dos timbres e ritmos da capoeira, da canção popular de Roberto Carlos e da música barroca de Bach. Nesse sentido, todos estes elementos estabelecem uma relação genealógica, em que as particularidades do quadro cultural e social em questão são apresentadas por imagens compostas por uma população predominantemente negra, o que reitera os lastros históricos da experiência escravagista que marcou o período colonial brasileiro, bem como o relativo descaso do estado moderno para com as comunidades periféricas em geral. Por outro lado, é a premência de um sentido antinormativo implícito nas formas e nas manifestações simbólicas da comunidade do bairro do Maciel a característica que permite que as digressões em torno do papel estético e político do trabalho desenvolvido por Miguel Rio Branco se situe, justamente, nas fendas e nas aberturas possíveis aos dados das experiências produzidas por suas imagens, diante do tecido histórico e social por elas tramado como um fato narrativo situado em um determinado espaço e tempo.

Nas fotografias e nas imagens em movimento realizadas pelo artista espanhol, os elementos do erotismo e da violência emancipam-se como formas correlativas àquilo que o escritor francês Georges Bataille atribui aos modos de dissolução das formas constituídas da vida social regular que, a seu ver, "fundam a ordem descontínua das individualidades definidas que somos" (BATAILLE, 2014: p. 42). No exame da exigência comunitária reclamada pela obra de Bataille[4], Maurice Blanchot identifica o "princípio de incompletude" (BLANCHOT, 2013: p. 16), segundo o qual, a comunidade estaria baseada em uma insuficiência e finitude semelhantes às do indivíduo que, diante do outro, coloca-se constantemente em questão, adquirindo consciência de sua condição e impossibilidade de ser em um plano de imanência. Assim, a obra de Miguel Rio Branco toma, de acordo com o pensamento de Bataille, a possibilidade de realizar um movimento a contrapelo da relação instituída entre um mundo fundado sobre a descontinuidade e cujo movimento geral tenta introduzir no seu interior, uma continuidade possível. Reside, portanto, de

[4] No livro *A comunidade inconfessável* (*La commuunauté inavouable*, 1983), em que Maurice Blanchot se debruça sobre o trabalho precedente de Jean-Luc Nancy, *A comunidade inoperante* (*La communauté désoeuvrée*, 1983), o conceito de *comunidade* é questionado perante a forma como Georges Bataille, estranhamente aos olhos de Nancy, exclui o seu cumprimento fusional em qualquer hipóstase coletiva. A recusa, segundo a qual Bataille entenderia a comunidade como algo além de uma simples colocação em comum ou de um mero princípio de comunhão, direciona a

forma latente na experiência erótica e na violência marcada nos corpos registrados por Miguel Rio Branco, uma recusa à vontade de fechamento sobre si mesmo, uma negação da duração individual diante da forma como a proibição se constitui e se produz em sua dimensão coletiva. O interdito e a identidade se definem como um recuo do homem, perante o movimento vertiginoso e violento do constante nascer e morrer da natureza, pois, aquilo que Walter Benjamin projeta no princípio da ordem profana, através de uma passagem da melancolia à felicidade, de acordo com Bataille, está potencialmente exposto na concepção do dispêndio como a única maneira possível do homem realizar um movimento da miséria à glória. Esta noção redimensiona a exposição da negatividade proposta pela solução "niilista" de Benjamin, na medida em que a perspectiva *batailleana* não se define como recusa, mas como a própria realização da negatividade existente nas formas do erotismo e do baixo material corporal, sem a qual, segundo o escritor francês, a totalidade da experiência humana não pode ser considerada.

No retrato da prostituição e, mais precisamente, na relação estabelecida entre o aparato cinematográfico e os corpos de mulheres que exibem sua nudez ou se deixam registrar durante o ato sexual, a confluência entre a imagem em movimento e os rastros e dinamismos que irrompem a fixidez das imagens fotográficas de Miguel Rio Branco projetam em seu filme a função de um erotismo que não se restringe aos aspectos lascivos do corpo feminino, mas que desdobra-se nas intensidades definidas entre os interditos e as transgressões que constituem a potência do dispêndio inútil, existente nas riquezas excedentes no riso, na embriaguez, nas formas de travestismo e nas fisiologias da vida humana e animal. Essas transgressões são assinaladas, sobretudo, na derrisão das formas impressas nas imagens cinematográficas e fotográficas, como um dilaceramento das semelhanças relativo aos procedimentos dos quais nos fala Georges Didi-Huberman a respeito dos estudos visuais de Georges Bataille, em *A semelhança informe*. Pois, é inserindo o debate sobre o ser nos movimentos internos das paixões que, em *O erotismo*, Bataille reafirma a descontinuidade dos seres que somos, diante da nostalgia de uma continuidade perdida que, por sua vez, determina as formas possíveis ao erotismo e, de maneira mais ampla, à maneira como as suas significações gerais devem ser produzidas. Entretanto, é a continuidade do ser levada a cabo, sistematicamente para além do mundo imediato, aquilo que designa as possibilidades de uma abordagem religiosa dada ao erotismo, como algo que constitui uma busca pelo amor divino. Nesse sentido, caberiam aqui infinitas

a leitura de Nancy à Blanchot, de modo a compreender o seu fenômeno e a exigência comunitária da obra de Bataille, como fruto da consciência de sua impossibilidade de se realizar senão como uma comunidade finita (baseada na finitude dos seres que a compõem), em que o exercício da alteridade deve ser elevado ao mais alto grau de tensão.

reflexões dedicadas aos aspectos teológicos do êxtase de Santa Teresa D'Ávila, como bem definidos por Jacques Lacan em seu vigésimo seminário[5], ou pelo próprio Bataille, na obra em questão. No entanto, a presente análise se detém naquilo que faz do domínio do erotismo o domínio da violência, de modo que ambas as categorias se destituem do desejo de assegurar uma sobrevida do homem em um tipo de descontinuidade, temporalmente e dogmaticamente herméticas, como pretende Walter Benjamin. Tais conceitos operam, portanto, como uma recusa ao terreno da teologia positiva que, de acordo com Bataille, tem como duplo uma teologia negativa fundada na experiência mística que quer, por fim, recusar a abertura à continuidade ininteligível e incognoscível, em que a morte é o segredo mesmo do erotismo.

Figura 2 – RIO BRANCO, Miguel. Composição de fotografias que integram a obra *Pêssegos* (1994). Imagem extraída da página do artista no site do Instituto Inhotim. Disponível em: http://www.inhotim.org.br.

Na obra, *Pêssegos*, de 1994, a composição de seis fotografias em que o delicado e insinuante penetrar dos dedos de uma criança no orifício germinativo da fruta estabelece uma relação entre o ensejo sexual do gesto e a dimensão mítico-

[5] Neste trecho, o texto faz referência às conferências de Jacques Lacan em que o êxtase corpóreo e o religioso são associados ao corpo feminino, a partir da metáfora contida na escultura *O Êxtase de Santa Teresa* (1647-1652), de Gian Lorenzo Bernini: LACAN, Jacques. *Seminário, livro 20: mais ainda*, (1972-1973). Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [versão brasileira de M. D. Magno]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

religiosa da violação do fruto proibido remete ao ato transgressivo em que a desobediência adâmica põe por terra a continuidade da vida edênica, projetando a negatividade em torno do desejo erótico. Naquilo que, segundo a teologia judaico-cristã, produz o movimento inicial da dinâmica temporal, a função do *pathos* engendrado no corte que separa o homem do mundo da *physis* (o mundo da natureza) para dar início ao mundo da *metaphysis* (o mundo metafísico) imbui o impulso erótico de uma iniquidade violenta e demoníaca, a fim de determinar os limites e as medidas capazes de produzir as faculdades do corpo edênico e da vida santa - corpo vazio e inviolável sobre o qual se projetam as operações conceituais de Benjamin, a partir das quais podemos notar uma subtração das potências do corpo humano e de sua patologia erótica, para que a dialética histórica seja colocada em movimento. Em contraponto, tanto a obra em questão quanto a totalidade do projeto conceitual que move a realização do curta-metragem de Miguel Rio Branco traduzem a concepção de seus personagens como seres que, de acordo com a reflexão de Giorgio Agamben em *A comunidade que vem*[6], perderam-se irreparavelmente em uma região que está além da perdição e da salvação - a alegria não destinável dos corpos que, impassíveis e plenamente dotados de suas perfeições naturais, demoram sem dor no abandono divino. Um corpo contra o qual, segundo Agamben, "naufraga a poderosa máquina teológica da *oikonomia* cristã" (AGAMBEN, 2013: p. 14).

[6] Na referência aos textos que integram o compêndio *A comunidade que vem* (*La comunità che viene*, 1990), o presente trabalho propõe um delicado diálogo com o método arqueológico de Giorgio Agamben, em que a comunidade (*comunità*) é pensada em termos de seus movimentos transitórios e sentidos prospectivos, resistentes ao indivíduo e, muitas vezes, ao próprio corpo coletivo. A relação estabelecida entre a comunidade retratada no curta-metragem de Miguel Rio Branco e as considerações de Agamben na citação em questão tomam como base a referência do filósofo italiano às questões levantadas por São Tomás de Aquino em torno da privação punitiva, na qual, segundo a teologia cristã, a morte das crianças não batizadas decorre a partir da entrada no limbo e no esquecimento divino. Neste sentido, as diferenças conceituais apresentadas por Agamben entre os condenados e os habitantes do limbo que aderiram apenas ao pecado original compreendem a sujeição do primeiro à justiça divina, e do segundo à plenitude de suas perfeições naturais em que se projeta a sua límbica impassibilidade frente ao mundo da culpa e da justiça divina. A ambiguidade, a "natural alegria", a malandragem e a humildade (a dos bem-aventurados) são algumas das chaves interpretativas lançadas pela leitura de Agamben, segundo as quais tais seres privados da visão de Deus manifestam sua perpétua carência por conterem apenas o conhecimento natural, e não o conhecimento sobrenatural que caracteriza as inflexões do saber e o hibridismo pagão dos condenados. Esboça-se, portanto, uma tênue analogia em que ambos os conceitos auxiliam a penetração ontológica almejada pelo texto, diante do debate sobre a produção da dinâmica histórica e os instrumentos do discurso estético.

Figura 3 – RIO BRANCO, Miguel. Composição de fotografias que integram a obra *Barroco/Novena* (1998). Imagem extraída da página do artista no site do Instituto Inhotim. Disponível em: http://www.inhotim.org.br.

A natureza do debate estético e as leituras míticas que concernem aos princípios da arte barroca percorrem boa parte da obra de Miguel Rio Branco, realizando, de diferentes maneiras, um pacto entre a produção do artista e as inferências críticas suscitadas pelo apelo histórico e religioso de um estilo profundamente marcado por sua presença no contexto artístico e cultural brasileiro. Na obra *Barroco/Novena* (1998), a montagem consecutiva de seis fotografias que expõem a relação entre o sagrado, a morte e a beleza degenerada das formas amparadas no quadro de privações impostas à sociedade brasileira aponta para uma alteração das semelhanças nas figuras de linguagem do barroco, de modo que, na produção de seu sentido comparado, consigna-se a possibilidade de ampliar o debate estético/político decorrente da apropriação dos arquétipos religiosos e dos demais elementos que caracterizam o estilo. Em *Hell's diptych*, ou *Díptico do Inferno* (1993-1994), a analogia formal entre a foto de um trapo de tecido dobrado e uma pintura de cunho dantesco designa a existência, na obra de Miguel Rio Branco, de uma função demoníaca semelhante à maneira como o escritor e poeta cubano José Lezama Lima destina ao movimento interno das formas artísticas do barroco no continente latino-americano, o princípio de uma linguagem *plutônica*[7] que, a seu ver,

[7] O espaço fabular e intertextual que caracteriza a escrita de José Lezama Lima é o ponto privilegiado de uma extensão que, do narrador ao ensaísta, se ocupa em situar a história e poesia como contrapontos de um devir e de sua metáfora. Em meio a abundante terminologia de seus textos, performa a *poiesis demoníaca* de sua literatura através de termos como *fáustico, sulfúreo,*

decorre da intempestividade natural de um "fogo originário" (LEZAMA LIMA, 1988: p. 79) que atravessa o seu gesto criativo. Das análises da obra do escultor mineiro Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho) empreendidas por Lezama Lima em seu ensaio *A Expressão Americana*[8], projetam-se novas possibilidades de diálogo crítico entre as imagens do curta-metragem em que Miguel Rio Branco retrata as significações culturais, sociais e estéticas da enfermidade, e as estratégias de inacabamento da obra de arte barroca associadas pelo escritor cubano aos aspectos degenerativos da lepra que acometiam tanto o corpo do artista mineiro quanto a profundidade luciferina, ocultamente, forjada em suas esculturas.

Figura 4 – RIO BRANCO, Miguel. Composição de imagens que integram a obra *Hell's diptych ou Díptico do Inferno* (1993-1994). Imagem extraída da página do artista no site do Instituto Inhotim. Disponível em: http://www.inhotim.org.br.

plutônico, luciferino e congêneres. Desviando-se da concepção romântica e do fundo mítico das culturas greco-latinas, a retórica demoníaca *lezamiana* expressa-se pelas antonomásias que caracterizam a sua prosa-poética e seu apetite cultural, que a faz reflexo da expressão americana. O plutonismo é, portanto, a função atribuída por Lezama Lima à transfiguração do barroco europeu na Américas e ao sentido revolucionário aderido à sua estética no continente. Na política subterrânea da *contraconquista*, em que se perfazem a tensão e o plutonismo das formas de transculturação dos povos mestiços, em que as obras de Aleijadinho e do índio Kondori são apontadas como a síntese de seu espírito artístico, o barroco se realizaria no Novo Mundo por meio de seus acréscimos e do fogo que rompe os seus fragmentos e os unifica.

[8] Na imagem e na arte de Aleijadinho, Lezama Lima projetou a culminação do barroco americano na união das formas ibéricas com a cultura africana. Engrandecido pela enfermidade que o acometeu, o escultor passaria a dedicar-se integralmente aos seus trabalhos em pedra, fazendo com que a lepra, de acordo com Lezama Lima, se situasse na raiz proliferante de sua arte, como espírito

Ao caracterizar o barroco como uma ética do desperdício, o também poeta e escritor cubano Severo Sarduy atribui à função erótica do estilo seiscentista a artificialidade de uma atividade "puramente lúdica" que não é mais que uma "paródia da função de reprodução", a transgressão de toda e qualquer utilidade existente no "diálogo natural dos corpos" (SARDUY, 1979: p. 78). No erotismo da voluptuosidade barroca, Sarduy projeta o princípio dispendioso do prazer e da sua capacidade de gerar uma ruptura total com o nível denotativo, direto e natural da linguagem. No comprazimento do objeto barroco, sua perversão implica toda metáfora, toda quantidade residual projetada em sua imagem fantasmática, para que seu objeto seja levado à uma saturação sem limites, a uma proliferação sufocante e, por fim, ao *horror vacui* que preside todo espaço barroco - atividade que determina o sentido de uma progressão que, na obra de Miguel Rio Branco, vai justapor não só o erotismo e as figurações sensíveis dos corpos retratados, aos dados de uma linguagem cinematográfica barroca que evolui metonimicamente, mas que, em analogia aos procedimentos de uma linguagem proliferante, como apontados por Sarduy, traça uma órbita em torno de um significante ausente, cujo sentido oculto de sua retórica demoníaca exclui toda denominação direta. A proliferação de uma panóplia satânica[9] em *Nada levarei quando morrer, aqueles que me devem cobrarei no inferno* está representada na arquitetura do clímax final produzido pela montagem. O caráter mnemônico da sequência de imagens que progride ao som da música de Bach opera uma aquisição de signos e elementos que variam de pinturas barrocas e do ouropel da Igreja de São Francisco em Salvador às fotografias da série de Maciel

criador, sublime e luciferino, do barroco brasileiro. São desígnios políticos que Lezama Lima atribui à obra do artista mineiro, na medida em que o caráter revolucionário da sua arte é encarado como um triunfo prodigioso de toda uma civilização.

[9] Ao projetar a substituição e a proliferação como procedimentos da arte barroca americana, Severo Sarduy vislumbra a possibilidade de uma associação simultânea entre tais conceitos, apontando os modos de intensificação de uma panóplia satânica que, segundo os seus estudos, estão expressas na escrita e na exuberância barroca dos romances Grande Sertão: Veredas (1956), de João Guimarães Rosa, e Paradiso (1966), de José Lezama Lima. A fusão entre os dois procedimentos responderia pelos efeitos da operação retórica, em que o significante "Diabo", entre outras denominações semelhantes, excluído de todo texto e de qualquer referência direta em sua estrutura linguística, produz uma cadeia variável de atribuições que ampliam o seu registro e inscrevem o poder de sua significação. Portanto, a analogia entre as observações de Sarduy e as aquisições operadas pela narrativa do filme de Miguel Rio Branco é o referente de uma opção formal que envolve não só a manifestação de uma profundidade luciferina recorrentemente atribuída à obra de arte barroca, mas sobretudo à possibilidade se estabelecer um diálogo entre as figuras da linguagem literária e os termos da análise cinematográfica.

em que se destacam imagens de leprosos, corpos nus e mutilados. Essa proliferação converge até a última imagem do filme, encontrando seu sentido condensado na grafia ortograficamente incorreta e na interpretação do provérbio que dá título ao curta, num movimento que realiza a condensação de sentido possibilitada por uma leitura radial que conota uma presença e que, na sua elipse (como referência não só às propriedades da figura de linguagem, mas à maneira como ela se realiza na exibição do filme em *loop*, na galeria onde a obra se encontra permanentemente instalada), segundo as definições de Sarduy, "assinala a marca do significante ausente" (SARDUY, 1979, p. 65).

Figura 5 – RIO BRANCO, Miguel. Composição de imagens que integram a série *Maciel*. Imagem extraída da página do artista no site do Instituto Inhotim. Disponível em: http://www.inhotim.org.br.

Conclusão

Na irrisão das formas tradicionais do barroco almejada por Miguel Rio Branco em seu curta-metragem e na parte de sua obra fotográfica aqui analisada, a dinâmica religiosa que historicamente ocultou o debate animista existente nas formas pré-constituídas do estilo seiscentista é apreciada pelo seu avesso, por meio de seus restos e resíduos projetados na vida sensível das imagens abordadas neste estudo. Imagens que, escapando de um ensejo ontológico, expõem a falácia de uma dinâmica histórica, cuja teleologia de sua estrutura temporal é potencialmente exposta e revertida em sua negatividade. Ao registrar os corpos dos habitantes do

Pelourinho e projetá-los em um movimento proliferante, onde a violência e o erotismo de seus apelos figurativos aderem ao processo de edificação de uma narrativa em que se oculta toda uma poética demoníaca, Miguel Rio Branco atribui ao exame dessa radiografia social o signo das interdições que constituem a possibilidade dada à própria produção de suas identidades individuais, fundamentais à realização comunitária de seu corpo coletivo. Portanto, o paradoxo da utilidade que alimenta o debate em torno do curta-metragem *Nada levarei quando morrer, aqueles que me devem cobrarei no inferno* relaciona-se ao seu campo de interlocução entre as artes visuais e o audiovisual, pois, segundo Bataille, seria a linguagem, antes de tudo, uma forma de interdição em que se realiza, de uma maneira ou de outra, a própria condição para a existência de algum sentido possível. Em suma, a obra de Miguel Rio Branco apresenta-se antes como imagens do que necessariamente como representações visuais.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. A comunidade que vem. Tradução e notas de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BATAILLE, Georges. O erotismo. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENJAMIN, Walter. O anjo da história. Tradução e organização de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BLANCHOT, Maurice. A comunidade inconfessável. Tradução de Eclair Antônio Almeida Filho. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Lumme Editor, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. A semelhança informe: ou o gaio saber visual segundo Georges Bataille. Tradução de Caio Meira e Fernando Scheib. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

LEZAMA LIMA, José. A expressão americana. Tradução de Irlemar Chiampi. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SARDUY, Severo. Escrito sobre um corpo. Tradução de Ligia Chiappini Moraes Leite e Lucia Wisnik. São Paulo: Perspectiva, 1979.

Submetido em 30 de abril de 2017 / Aceito em 21 de outubro de 2018

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

Cinema e educação: Experiências sensíveis, territorialidades e hibridizações[1]

Tatiane Mendes Pinto[2]

[1] Trabalho apresentado no XX Encontro SOCINE, em 2016.

[2] Doutoranda em Comunicação Social pelo PPGCOM da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Mídia e Cotidiano pelo PPGMC da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Laboratório de Comunicação, Arte e Cidade (CAC-UERJ) e Laboratório de Comunicação Comunitária e Publicidade Social (LACCOPS-UFF).

e-mail: tatunha@gmail.com

Resumo

O presente trabalho pretende pensar o cinema enquanto experiência sensível em sua capacidade de ocupar e ressignificar espaços, e na educação como processo de estruturação ética de uma formação social - portanto, construtora de um território comum, no viés do comunicacional, entre os sujeitos e o mundo. Através das práticas observadas, há indícios de que o cinema, presente em espaços cotidianos como hospitais e praças, atua politicamente como modo de incidir sobre o *ethos* e refletir sobre a realidade. Apostando na diversidade de participantes, na transitoriedade do espaço onde ocorrem as atividades e na perspectiva das experiências fílmicas como lugares de convergências e hibridizações de imagens, sons e afetos, a ideia é compreender a ocupação do espaço pelo cinema como forma de criação de socialidades e ressignificações de tempo e espaço. Serão utilizadas as perspectivas da revisão bibliográfica associada ao referencial teórico da cartografia, com foco nos pressupostos teóricos de Andrea França (2006) sobre os territórios sensíveis criados pelo cinema e da cartografia em Jesús Martín-Barbero (2009) e Virgínia Kastrup (2009).

Palavras-chave: Cinema; Educação; Experiência sensível; Territorialidade.

Abstract

The present work intends to think of cinema as a sensitive experience in its capacity to occupy and re-signify spaces and in education as a process of ethical structuring of a social formation, therefore, the construction of a common territory, in the communication bias, between the subjects and the world. Through the observed practices, there are indications that the cinema, acting in daily spaces like hospitals and squares acts politically as a way to reflect on the reality and to focus on the *ethos*. Betting on the diversity of participants, the transience of the space where the activities occur and the perspective of the filmic experiences as places of convergence and hybridizations of images, sounds and affections, the idea is to understand the occupation of space by the cinema as a way of creating socialities and time and space. The perspectives of the literature review associated with the theoretical framework of cartography, focusing on the theoretical assumptions of Andrea França (2006) on the sensitive territories created by cinema and cartography in Jesús Martín-Barbero (2009) and Virginia Kastrup (2009) will be used.

Keywords: Cinema; Education; Sensitive experience; Territoriality.

Introdução

Sensível. O que toca. Mobiliza. Transforma. Experiência que se torna comum na medida em que produz narrativas compartilhadas. Esse é o lugar onde enxergamos o cinema, como produção e fruição de imagens em uma condição específica: fora do espaço habitual das salas de exibição. É desse lugar que o presente trabalho parte para investigar espaços como enfermarias de hospital e praças, atravessados pelas imagens em movimento - imagens que podem atravessar os corpos e, assim, ressignificar espaços.

A proposta é, deste modo, pensar as experiências com o cinema como forma de construir relações entre os sujeitos e o mundo, atuando na medida em que consolidam espaços feitos de emoções, sons e imagens, apreendidos e ressignificados coletivamente. Temos como objeto as vivências na enfermaria do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF-UFRJ), no Instituto de Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG-UFRJ) e no coletivo de arte Projetação, que são parte de pesquisa de doutorado em andamento desde 2016. O *corpus* se justifica em sua diversidade (onde sugerimos existir sua potência investigativa), no percurso que se trilha na presente fase de pesquisa: privilegiar a ideia de espaço cotidiano, vivenciado "em comum" - esteja ele internamente localizado, como no caso do hospital, ou nas ruas e praças da cidade - e mapear tais experiências por meio do método cartográfico[3].

Compreendemos a fruição e prática fílmicas como lugares de encontro, "de comunhão com o mundo", na ideia de lugar depreendida por Milton Santos (2006, p. 313) sobre o território como lugar praticado. Seria então o cinema tal lugar, na medida em que fosse praticado pelos participantes dos projetos?

Há um diálogo fundamental com a ideia de cinema sobre a qual nos fala Andrea França (MARTINS, 2006): como território sensível, ou seja, na experiência sensível com o cinema, o sujeito constrói uma relação com a narrativa fílmica a tal ponto intensa, que possibilita a emergência de outros imaginários do sujeito em relação ao mundo. Em tal medida que novas percepções de espaço e tempo podem ser geradas, bem como perspectivas de fronteiras e deslocamentos. A partir das observações realizadas com os projetos, há indícios de que o cinema nessas condições promove vinculações entre os sujeitos. Mas de quais experiências falamos e em qual relação espaço-tempo estão inseridas? Poderiam ser consideradas híbridas? Convergentes?

Entendemos o cinema como o compreendem os autores Kátia Maciel e

[3] Trata-se de um mapeamento ainda em construção, do qual o presente trabalho consiste em um recorte. Disponível em https://tatunha6.wixsite.com/territoriossensiveis. Acesso em 24 de julho de 2018.

André Parente (MACIEL, 2009), em diferentes dimensões de espaço, tecnologia e narrativa, fragmentos de tempo e espaço dispostos em planos e armazenados pelo corpo, na exibição cinematográfica, produzindo sensações e narrativas. Entendemos narrativa como a experiência do cinema que atravessa o corpo do sujeito, como lugar vivido e ressignificado, que se torna fala, emoção que transparece no rosto, imagem da qual o olhar se impregna, memória que se visita. O olhar de cada um diante da imagem projetada é a narrativa resultante da comunicação entre aquele que observa e a imagem que é observada. Tal relação se localiza no tempo, segundo um determinado estado de coisas, do qual o sujeito se apropria e mistura às suas próprias imagens e emoções.

O cinema, então, é compreendido para nós como um conjunto de relações, além de "determinismos tecnológicos, históricos e estéticos" (PARENTE, 2011, p. 1) O cinema convencional, chamado pelo autor de "forma-cinema", se estabelece como sistema de representação, que não deve ser tomado como única forma cinematográfica possível, ou como observa o autor: "nem sempre há sala. [...] A sala nem sempre é escura. [...] O projetor nem sempre está escondido" (PARENTE in: MACIEL, 2009, p. 25). Na presente análise, se privilegia o cinema como experiência sensível e social, afetiva e técnica, utilizando equipamentos para produzir efeitos nos ambientes que ocupa; efeitos que podem ser captados na medida em que se observam as experiências. Reforçamos a intenção de investigar, mais do que as características técnicas ou discursivas do cinema, sua dimensão sensível enquanto atravessado por um contexto espaço-temporal específico, a partir da qual o corpus será investigado.

Na construção do corpus, em primeiro lugar, temos o coletivo Projetação[4], cuja origem remonta às primeiras mobilizações sociais de 2013, as chamadas jornadas de junho (HARVEY, 2014). Em cada praça, rua, viaduto, a presença do coletivo se faz na projeção de filmes e mensagens e nas intervenções urbanas através de instalações artísticas e debates. Para efeitos deste artigo serão analisadas as ocupações no viaduto de Laranjeiras, bairro da cidade do Rio de Janeiro.

Por outro lado, se o cinema pode chegar à rua, também é possível que adentre espaços igualmente incomuns para sua prática – um hospital, por exemplo. Os projetos observados fazem parte das ações do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual -CINEAD (UFRJ) e ocorrem semanalmente no Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em enfermarias pediátricas e geriátricas. Ali há projeções de filmes, debates e filmagens. As atividades se baseiam em modos de ver a relação do cinema com a educação, conforme pensam autores como Cezar Migliorin (2010) e Adriana Fresquet. Se, por um lado, Fresquet

[4] Ver https://www.facebook.com/plataformaprojetacao/. Acesso em 21 de agosto de 2018.

identifica 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” (HOFFMANN, 2012, p. 10), por outro, Migliorin (2010, p. 108) observa que, no cinema, inventam-se “espaços de compartilhamento [...], colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme”. O filme - ou, como aqui compreendemos, a experiência estética fomentada pelo filme - constrói um espaço de escuta, onde a voz do outro será ampliada. Corrobora este pensamento a visão de que o cinema potencializa a possibilidade de fala, feita de comum e de diálogo, construído a cada experiência vivenciada a partir do cinema.

Para ambos os autores, o cinema existe como um espaço de experiências emancipatórias, favoráveis à emergência de olhares críticos sobre o mundo, de sensibilidade e sociabilidade, elementos que enxergamos na educação como processo de formação social, do sujeito no mundo e do mundo com esse sujeito - ou, como observa Muniz Sodré (2012, p. 15), “incorporação intelectual e afetiva pelos indivíduos, dos princípios e das forças que estruturam o bem de uma formação social”. Ressaltamos, portanto, o atravessamento da educação enquanto espaço construtor de sociabilidade, mecanismo de incorporação de signos, valores e práticas sociais, assim como de formação de sujeitos críticos.

A experiência do cinema se localiza para nós como o território do “comum”, em proximidade com o entendimento do autor francês Alain Bergala (2008), que compôs teorias sobre o elo entre cinema e educação. Com base nas proximidades entre os pressupostos teóricos de Bergala (idem) e Sodré (2012), há indícios de que o cinema, enquanto experiência estética coletiva, potencializa o "ser com" em todos os seus sentidos - razão e sentimento, luz e sombra - que tentamos compreender sob as parcas luzes do cinema. Mais do que meio, o cinema torna-se experiência. Trazendo à superfície a metáfora de Simmel sobre a ponte e a porta, o cinema atuaria como porta, “assim feita para que por ela a vida se expanda fora dos limites do ser isolado, até ao ilimitado de todas as orientações” (SIMMEL, 1988, p. 5). Assim, atravessados pelo cinema, os espaços poderiam ser transformados na percepção dos participantes, oferecendo uma experiência outra de mundo e, particularmente, da cidade onde estão localizados. Logo, se afirmamos que a investigação se localiza no viés entre o cinema e a educação, não será porque entendemos o objeto como constituído em seu viés pedagógico. O que se afirma como possibilidade é que o cinema pode construir experiências emancipatórias, atuando no imaginário, acessando emoções e aproximando os sujeitos, fortalecendo um olhar não somente crítico, como também sensível por sobre o mundo. Assim, o atravessamento da educação se dá, posto que se entende que tais experiências observadas agem no sujeito, sensibilizando, formando-o para viver coletivamente em um mundo cada vez mais permeado de imagens e tecnologias. Afirmamos, como hipótese, que as experiências teriam a potência de engendrar vinculações entre os

sujeitos participantes, com uma perspectiva a um só tempo estética e ética. A vinculação, aqui, seria uma condição originária do ser que é, na medida em que partilha um lugar em comum (SODRÉ, 2010), construído de afetos e experiências sensíveis, fomentadoras de uma certa ideia de coletivo.

A questão central é: seria o cinema capaz de promover a reflexão e o debate sobre o cotidiano, em medida de sensibilizar (BERGALA, 2008) e emancipar (FRESQUET, 2013)? Como percurso metodológico optamos pela trajetória corroborada pelos pressupostos de Jesús Martín-Barbero (2004) sobre a cartografia como mapa construído entre o pesquisador e o pesquisado, e que dialoga com a ideia de territórios sensíveis relacionados ao cinema. Não é por acaso que Andrea França observa ser o cinema um recorte simbólico de "territórios afetivos, sensíveis, novos mapas de pertencimento" (MARTINS, 2006, p. 399). Assim, mapear a potência de sociabilidade e vinculações entre espaços e sujeitos é propor a redefinição de fronteiras simbólicas e fluxos comunicacionais que podem atravessar a cidade, territórios sensíveis que se constituem no social.

Compreendendo nas ações a potência de socialidade, é necessário que, além de ser coletiva, a experiência fílmica estimule as inter-relações dos participantes com o real, mas que possam fazer o caminho de volta, buscando, através das propostas artísticas, componentes com os quais representar seu universo interior e compreender o mundo na experiência dos seus pares também. Por essa medida, é preciso compreender o cinema, no contexto da formação social, como Fresquet entende o cinema atravessando a educação, ou seja, como "contaminação da experiência sensível" (FRESQUET, 2013, p. 25). E se podemos falar de contágio, esse estará não somente nos pacientes do hospital, que ouvem os sons do filme antes mesmo de saberem do que se trata, mas das pessoas que saem às janelas das casas, dos ônibus e carros, que cruzam as ruas para saber do que se trata a projeção na rua. Em qualquer um dos ambientes, o cinema parece extrapolar seu espaço para chegar até o sujeito e, assim, atravessá-lo.

Os métodos de análise consistem em fazer uma cartografia das práticas realizadas nos objetos descritos com base em três ações principais: mapeamento, acompanhamento e análise das atividades desenvolvidas. Para a construção do mapa optamos por aproximar as ideias de Jesús Martín-Barbero e de Virgínia Kastrup, no que tange ao método cartográfico. De fato, Martín-Barbero (2004, p. 19) compreende o ato de cartografar como leituras que são realizadas de forma desterritorializada, "fora do lugar", nas quais o pesquisador escolherá seu caminho durante o percurso da pesquisa. Será preciso deslocar o olhar que observa o fenômeno para conseguir compreender a complexidade de um corpus que envolve não somente diferentes linguagens e práticas, mas também sujeitos e ambientes, de modo a delinear o fluxo comunicacional passível de emergir da conexão entre os espaços.

Também em Kastrup (2009, p. 9) a cartografia configura-se como uma desterritorialização do pesquisador, um deslocamento de sua posição central, aproximando-o de uma forma de fusão ao objeto pesquisado, de onde "extraímos sentidos, atuamos em um plano expressivo que conota ao nosso ato de pesquisar um pouco daquilo de que são dotados os artistas: abrir-se para o sensível". Assim como Martín-Barbero e Kastrup, também compreendemos a cartografia como intervenção, método que se faz durante o percurso de pesquisa, mergulhando na experiência que se vai observar.

Como forma de identificar a possibilidade de criação de territórios sensíveis entre os espaços, serão observadas as relações entre os sujeitos participantes das práticas. Para tal, usaremos os relatos de experiência[5]. Tal ação também possibilitará compreender, na comparação dos espaços e práticas, a potência de criação de vinculações entre os participantes que compartilharam os espaços.

Cinema no hospital: relatos de experiência

Para iniciar os relatos de experiência, torna-se necessário indicar o percurso que antecede a pesquisa em questão, ultrapassando-a e enriquecendo-a. Em primeiro lugar, há que se identificar que os projetos do hospital fazem parte do Laboratório CINEAD. Portanto, pertencem, por essência, ao escopo de investigações que promovem o diálogo entre Cinema e Educação, tendo pesquisadores voltados para as práticas cognitivas nas mais distintas instâncias. Aqui é possível citar duas teses, realizadas por membros do laboratório e que se aproximam do escopo da pesquisa em questão. O primeiro, trata-se do trabalho de uma das coordenadoras do projeto, Fernanda Omelczuk (2016)[6], que construiu ao longo de quatro anos a proposição de cada dia de visita, além um detalhado acompanhamento das atividades dentro do IPPMG e na primeira fase do cinema no HU. Além da leitura de artigos e da tese da autora, houve o acompanhamento das atividades no primeiro ano de pesquisa, enriquecendo profissional e afetivamente as questões a serem abordadas na presente pesquisa, e possibilitando traçar um desafio: criar um caminho próprio em um campo já delineado muito detalhadamente. Ainda assim, o afastamento total não é um objetivo, devido à proximidade das perspectivas, mas tão somente o diálogo. Logo, se em Omelczuk (2015, p. 546) identificamos que "o cinema permite, ainda, outro exercício de alteridade, ao aproximar o outro no tempo e no espaço", temos para a cartografia dos territórios

[5] Ver http://www.territoriossensiveis.blogspot.com. Acesso em: 04 de maio de 2017.

[6] Para mais informações, ver: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2016/tFernandaOmelczukWalter.pdf. Acesso em 07 de junho de 2018.

sensíveis que tal aproximação se dá justamente na medida em que os experimentos ofereçam caminhos para que as narrativas dos sujeitos possam ocorrer, e que as socialidades, essas sim um fenômeno comunicacional por excelência, possam emergir. Apontamos também que tais aproximações constituem de fato espaços outros, feitos de emoções, sons e imagens.

Outro diálogo necessário se deu ao travar conhecimento da pesquisa de Glauber Resende[7] (2016), também membro do CINEAD, na qual o autor constitui o termo "cartografia das escutas" para investigar práticas de cinema no Instituto Nacional dos Surdos (INES). Entendendo o cinema em uma dimensão além da imagem, Resende compreende a cartografia como "ato de estar junto" (2016, p. 96), dar a ver cenas e, a partir delas, identificar elementos – sons e afetos - com os quais compor os mapas. Este mapeamento, segundo o autor, não se dá somente em relação às palavras captadas: "apesar de reconhecer a importância da palavra, há nos corpos e nas performances corporais uma fonte inestimável de elementos que fogem à lógica da palavra"[8]. Logo, se aqui identificamos o cinema nos projetos analisados como experiência corporal do sujeito, estamos em consonância com o percurso de Resende na proposta de mapeamento dos movimentos corporais vislumbrados em cada cena observada, sobretudo em ambientes onde os afetos do cinema atravessam situações limite - caso do hospital.

Em uma realidade cercada pela busca incessante pela conservação da vida e onde pessoas e tecnologias se revezam numa guerra sem fim para ganhar mais um dia para os pacientes que ali estão, qual seria a importância do sensível em face de tantas provações? A partir da observação do *corpus* é possível reconhecer que existe um lugar para o "entre", o relacional nesse campo. E é nesse lugar que se encontra, entre outras coisas, a arte, como um caminho, entre tantos possíveis, até o outro.

Um exemplo da intensidade da experiência pode ser representado por uma das primeiras frases ouvidas logo nas primeiras visitas ao IPPMG: "Minha doença não tem cura", disse D., 10 anos, enquanto manipulava o taumatrópio. "É por isso que venho para o hospital". Em seguida, continuou girando o brinquedo. Ainda agora, horas depois de ouvi-la, sua frase continua ecoando. Havia sido uma longa tarde, de alguns sustos e bastante tristeza. Afinal, já entramos na enfermaria com o murmurar de vozes que falavam sobre a morte de uma menina.

---

[7] Para mais informações, ver: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2016/tGlauberDomingues.pdf. Acesso em 07 de junho de 2018.

[8] Ibid., p.126.

Figura 1: O pequeno cineasta. Fonte: acervo pessoal

Enquanto organizava o material, J., 8 anos, que fazia diálise, gemia de dor ao lado da mãe, que a acalmava. Seu pequeno corpo se contorcia e ela parecia a cada momento mais frágil. Entre os fios que a conectavam à máquina de diálise, o sangue (que, segundo a equipe responsável, já devia ter parado de sair), seguia tingindo de vermelho os tubos. Foi então que seus olhos encontraram a tela e não se despregaram de lá por um bom tempo. E logo juntou-se às demais crianças D., trazendo consigo o equipamento no qual estava conectada. Ao final, houve uma interrupção, a pedido da equipe médica, para realizar uma punção. Em alguns momentos, de fato, ninguém parece prestar atenção ao filme. Mas basta que só um rosto mude para que tudo pareça fazer sentido. Ao ver suas expressões se modificarem ao acompanhar o filme, aumenta a certeza da importância de cada etapa do trabalho. Não que as intervenções médicas possam ser interrompidas. Não podem. No exato momento em que J. consegue fechar os olhos, um enfermeiro chega para lhe aplicar uma injeção.

Ainda assim, quando começam os preparativos para a sessão, muitas crianças postaram-se de modo a acompanhar de sua cama o filme que seria exibido. A imagem projetada parece servir como uma janela que se abre para o mundo - dimensão múltipla, como pensa Maciel (2009), ou contágio, como identifica Fresquet (2013). Há muitos momentos, realmente, em que o lúdico é atravessado pelo cotidiano. E o cinema, numa situação como essa? Fica ali, no cantinho reservado à imaginação, onde talvez algumas crianças parecem estar? Por vezes, sim. Nesse ambiente, criar um caminho, uma proposta de narrativa e experiência sensível é timidamente abrir portas ou propor maneiras de a alma poder dar suporte ao corpo. No meio do barulho em que médicos debatem a ciência, o filme continua e a narrativa toma novamente o lugar dos processos científicos. No intervalo do filme

[7] Para mais informações, ver: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2016/tGlauberDomingues.pdf. Acesso em 07 de junho de 2018.

[8] Ibid., p.126.

são realizadas atividades com jogos de montar. É quando, em outro canto, a enfermaria se enche com bolhas de sabão, feitas pela irmã de S., que viera visitá-la. Ante a visão das bolhas, S. imediatamente passa a caçá-las, feliz. As bolhas podem ser uma excelente metáfora para os nexos possíveis entre os pacientes do IPPMG: leves, frágeis e, por vezes, interrompidos abruptamente. Mas, enquanto existem, são irremediavelmente belos.

Sobressai, todavia, a percepção da vivência sensível que emerge das práticas do CINEAD na enfermaria. Uma existência compartilhada, que se estende para além dos pequenos pacientes envolvidos entre fios, tubos e químicas e vai até os profissionais de saúde envolvidos e os pais das crianças, devastados por enfermidades por vezes tão agressivas quanto seus tratamentos. No momento da projeção, em instantes, alguns pares de olhos se voltam para a narrativa da história mostrada em uma cortina, tornando-se parte do filme.

Figura 2: Prática no IPPMG. Fonte: acervo pessoal

Por alguns momentos, durante a sua exibição, cria-se um território distinto da dor e dos medicamentos, que parece romper os muros do hospital e levar pais e filhos a outro lugar possível. Mais do que isso. No ato de propor uma experiência, há o diálogo, o contato com o outro, a escuta - para prosseguir o diálogo com Olmeczuk (2015) e Resende (2016) -, a mão que se estende, não para fazer de conta que a doença não existe, mas, ao contrário, para propor que, apesar da doença, todos nós continuemos existindo. Mais do que compreender o outro, trata-se de acolhê-lo. Na pequena enfermaria cria-se um território feito do sensível e do comum, onde as experimentações se cruzam e os imaginários se comunicam no espaço dos leitos. O cinema, nesse caso, torna-se então o espaço entre a ressignificação do lugar entre todos os que dividem aquela experiência. Uma vez que se partilha o sensível, a comunicação é a trama que enreda cada um, propondo nexos. Sua importância se dá na medida em que o sujeito se reconhece não só na dor do outro, mas no seu

sonho, na sua emoção.

E se a experiência com crianças em enfermarias pode ser algo transformador, ainda mais surpreendente é a proposta de exibição de filmes nas enfermarias do HCUFF, com idosos. Logo, se com as crianças o apelo ao lúdico é um componente básico de acesso, para os idosos pesar a mão nas brincadeiras pode ter efeito contrário, afastando e emudecendo os pacientes. Mais do que nunca, é necessário encontrar uma linguagem que possa atravessar os muros de silenciamento, cansaço e tristeza, e falar aos afetos dos pacientes. Em muitas situações uma linguagem é melhor sucedida na interação: a música. Na visita do dia 20 de outubro de 2015[9], por exemplo, a enfermaria escolhida foi a 9ª. Com quatro senhoras internadas, optamos pelo documentário *A música segundo Tom Jobim* (SANTOS, 2012). De todas as pacientes, apenas S. manifestou vontade de assistir ao filme, embora G. tenha falado que adorava cinema, mesmo não lembrando bem qual era seu filme preferido. Nota-se, talvez devido à idade, uma grande lacuna nas narrativas dos idosos, em contraponto às interações com as crianças. Alguns reclamam de dores, outros têm o olhar perdido, sem responder às perguntas da equipe do CINEAD. Entre os profissionais de saúde, contudo, a expectativa é grande, e muitas moças se acumulam na parede da enfermaria, movendo leitos e retirando cadeiras do caminho para que o projetor possa ser montado. Foram necessários apenas os primeiros acordes de bossa nova para que os semblantes, como mágica, se suavizassem. E um silêncio profundo fez-se, quase como se a música criasse um imaginário de memória coletiva, sensível, tocando-nos a todos, sem diferença de idade ou estado de saúde. Por entre resistências e aceitação, é fundamental, portanto, encontrar nas brechas da pesada rotina hospitalar de uma enfermaria geriátrica, um caminho.

Em outro momento, em fevereiro de 2017[10], foi realizada uma prática de Minutos Lumière, propondo que os pacientes fizessem filmes de até um minuto de duração, com câmera fixa, registrando um pouco do universo que os cercava. A ideia era, então, dialogar com a perspectiva de Alain Bergala sobre o exercício:

> Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, em um quadro fixo [...], prendendo a respiração no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o sentimento de que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce como no primeiro dia em que uma câmera operou. (BERGALA, 2008, p. 210)

[9] Relato integral disponível em http://territoriossensiveis.blogspot.com/2015/10/territorios-sensiveis-2010-hu.html. Acesso em 23 de setembro de 2018.

[10] Relato integral disponível em http://territoriossensiveis.blogspot.com/2017/02/cinema-para-ver-e-fazer-cinema-no-hu.html. Acesso em 23 de setembro de 2018.

Até então apenas as crianças pareciam demonstrar interesse com a filmagem, mesmo porque o formato do projeto no HCUFF pedia algo mais leve, menos invasivo e que solicitasse menos a intervenção dos pacientes. É uma dúvida de todos os dias: qual o limite entre o cinema para distração e o cinema como proposta interventiva, que demanda algo mais dos pacientes além da fuga à realidade? Por isso, levar uma câmera para o ambiente da enfermaria era algo novo e arriscado. Carregados com tripé, câmera e o material de costume, entramos na enfermaria, onde sabíamos estarem os pacientes já conhecidos da semana passada, para poder trabalhar. A ideia de escolher os já conhecidos se deu, pois pudemos perceber o interesse destes com o cinema - seja na atenção com que assistiam ao filme, seja na forma como me trataram. Logo de início me apresentei, falamos sobre o CINEAD e explicamos que a proposta era levar um pouco de cinema para eles. Cinema para ver e fazer, reforçamos. Uma das senhoras, acompanhante do marido, pareceu um pouco reticente, então perguntamos se ela concordava com a atividade e reforçamos que ela poderia comunicar caso o som (ou mesmo o filme) estivesse incomodando o marido. Ela concordou. Equipamento montado, a câmera ficou montada junto ao tripé. Qualquer um que quisesse fazer seu filme poderia chamar a equipe, mesmo antes do final do filme que seria exibido. A ideia era projetar um filme mais palatável, que dialogasse com a história do cinema, mantendo-os conectados ao ambiente de projeção. Assim foi feito. Na primeira meia hora de filme ninguém se pronunciou. Apenas prestaram atenção, com as habituais atividades - levantar-se às vezes, mexer no celular e conversar entre si. Percebemos que a surpresa de quem chega e vê a projeção é uma constante. Não há vez em que os que chegam não ergam a cabeça para a parede e perguntem "O que é isso?". Tal questionamento reforça a ideia de ocupação de um espaço que não é o do cinema. Nem mesmo os corpos permanecem em seu lugar de origem, pois o desconforto, a inadequação e o incômodo são elementos bastante percebidos também, como parece ser o ambiente hospitalar. Entre os que estranham, há os que pedem para assistir também, e há os que notadamente se incomodam. Na sessão de setembro de 2016 não foi diferente. Um dos profissionais de saúde, ao entrar na sala e ver o projetor, propositadamente fez questão de se colocar na frente do filme. Por longos minutos, ele fez o possível e o impossível para bloquear a imagem, obrigando a interromper o filme. Nesse momento, um dos pacientes internados, que estava ausente devido a uma operação, voltou, em sua maca. Informamos que pararíamos o filme e todos concordaram, menos o recém-chegado, que disse preferir o movimento ao silêncio e pediu para continuar. Assim foi feito. Há poucos minutos eu havia sido solicitada por um dos pacientes para que fizesse seu filme.

---

http://territoriossensiveis.blogspot.com/2017/02/cinema-para-ver-e-fazer-cinema-no-hu.html. Acesso em 23 de setembro de 2018.

Perguntamos qual era a ideia e ele automaticamente informou que gostaria de passar uma mensagem para as pessoas. Como não podia se levantar, aproximamos a câmera dele e dissemos que o fotografaríamos, apenas para que ele escolhesse qual o enquadramento desejado em seu filme. Assim foi feito. Ele demorou apenas alguns segundos para pensar no que dizer e, como se já tivesse o texto todo decorado, começou a falar. Falou sobre seu acidente de moto, sobre como as pessoas precisam lidar com os problemas, e terminou com um sorriso. Finalizamos a gravação e pedimos seu e-mail para enviar o filme para ele. Logo, outro paciente se animou e ficou um tempo pensando no que dizer. Ao final da projeção, ele explicou as ideias para seu filme. Depois de pensar um pouco, o paciente disse que só havia um lugar que ele gostava no hospital, que era a paisagem no final do corredor, onde podia ver a Baía da Guanabara e um pouco da Ilha do Governador. Ele me descreveu com detalhes a posição da câmera (um *over shoulder*) e como queria a narração. Concordei com ele sobre a beleza da imagem e trouxe a cadeira de rodas, para que se levantasse. Infelizmente, ao tentar levantar, ele não conseguiu, sentindo muitas dores. Ficou extremamente frustrado. Pedi então que, quando ele saísse, fizesse com o próprio celular seu filme e enviasse. Isso pareceu animá-lo. Os pacientes, então, pediram que seu filme fosse exibido na enfermaria, o que nos fez notar a necessidade de levar, nas próximas vezes, um cabo para exibir os filmes tão logo fossem feitos. A ideia da projeção dos próprios filmes mudou os semblantes, captando a atenção dos passantes. E o fato de poderem opinar sobre a produção, se querem ou não filmar, pareceu fazer toda a diferença. Em vez de serem eles mesmos o objeto, tornam-se sujeitos na medida em que podem contar suas histórias, da forma que preferirem. A presença da câmera, dessa vez, não convidou à conversa sobre o filme, mas ao próprio ato de filmar. Quando contam suas histórias, igualam-se, para eles mesmos e para nós. Não importa saber quem são, o que fazem, suas idades ou funções na sociedade. Ali, dentro do hospital, são destituídos de seu lugar na sociedade, fazem-se corpos dóceis, invadidos por agulhas e por medicações. O cinema parece que os humaniza, torna-os novamente parte de um espaço onde têm vontades e escolhas, permitindo-lhes ver e viver.

O cinema como espaço do comum

Pensar na experiência do cinema é, então, pensar no contato individual com a narrativa fílmica a partir do ambiente escuro, frio e silencioso da sala de exibição, certo? Para o coletivo Projetação essa descrição não poderia estar mais errada, a começar pelo local onde os filmes são exibidos. Há claramente a escolha pela prática do cinema como ocupação de um território, proposta de narrativa que, longe de estar desassociada com o espaço público, intervém, toma posse, ressignifica lugares da cidade.

Um bom exemplo ocorreu no dia 24 de fevereiro de 2016, na exibição do documentário feito na ocupação de escolas em São Paulo, *Acabou a paz, isso aqui vai virar o Chile* (PRONZATO, 2015)[11]. O filme foi projetado no viaduto de Laranjeiras, entre as movimentadas ruas Pinheiro Machado e Laranjeiras, para onde aflui diariamente o tráfego pesado de carros e gente. Isso significa que o áudio do filme será atravessado pelas mais diversas sonoridades; desde o movimento de pessoas voltando para casa, o tráfego na rua de carros, bicicletas, cachorros e carrinhos de pipoca, principalmente estes últimos. Além disso, o evento reúne apresentação de grupos musicais, criação/mostra de textos, pintura e muitas outras atividades acontecendo em conjunto com o filme, pois, além deste, há também projeção de imagens e textos criados na hora na parede do viaduto. Assim, formam-se novas narrativas urbanas, circulando do concreto do viaduto ao chão da praça, passando pelo asfalto e pelos carros e ônibus. Em meio a toda essa mistura, já na chegada ao local da exibição é possível ver poucas pessoas, algumas sentadas no chão, outras confortavelmente instaladas em um muro, enquanto os organizadores pensam onde a projeção ocorrerá. Em cima de uma bicicleta está o equipamento, mas os organizadores não têm pressa de montar a parafernália técnica necessária – pelo contrário. Se a ideia é ocupar o espaço, eles se revezam, passeando um após o outro com o equipamento pela pracinha que fica sob o viaduto, até que alguém lembre que é preciso montar a tela, ou melhor, a lona. Enquanto isso, o público que chega ouve um jazz despretensioso tocado pela banda. Tem gente que passa voltando do trabalho, da escola, da padaria, e interrompe o caminho para dar uma espiada. Tem gente que chega, senta no chão da praça, e tem gente que passa por ali, olha e fica.

Figura 3: Cinema na Rua. Fonte: acervo pessoal

[11] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=UxpwFW62i7M. Acesso em 29 de maio de 2016.

Filme visto, o show continua, com música e pintura, debates e intervenções. Os textos continuam pendurados, em exposição no viaduto. As ilustrações estão impressas no chão da praça. E o cinema, que estava na tela, expandiu-se, multiplicou suas narrativas, ocupou o espaço urbano, fez dele lugar onde os corpos se revezam, constroem retalhos, diferentes enquadramentos, propõem montagens e recortes onde a cidade e seus habitantes tornam-se possibilidades narrativas infinitas. Assim, o cinema gera movimento no corpo social, seja ele de normalidade ou desvio, territorialização ou desterritorialização.

Logo, é possível relacionar a experiência fílmica com visões outras de mundo, estendendo-se para além da sala escura e ocupando o espaço urbano de forma criativa e coletiva. O que de mais importante pode ser retirado do contato com o ato de criação através do cinema é a experiência. Em diálogo com Bergala (2008), temos que o cinema tem a vocação [...] de nos fazer compartilhar o que, sem ele, nos permaneceria estranho, nos dando acesso à alteridade. Nesse contexto, pensar a experiência com o cinema na rua e nos hospitais possibilita o encontro do sujeito consigo mesmo, com o outro e com sua realidade em um lugar transformado pela ação das imagens que são projetadas.

Cinema e educação: análise dos objetos

Na análise dos projetos observados chegamos até a conceituação de Bergala sobre a hipótese-cinema para pensar a formação e a fruição fílmica como os lugares por excelência de consolidação da consciência estética e social. Logo, o cinema serve para sentir e pensar através da arte. A mensagem fílmica deve ser construída por cada um, sensibilizando o sujeito e facilitando sua compreensão do mundo e do outro em sua singularidade, pelo expediente de confrontá-lo não só com uma diversidade de pontos de vista, mas com experiências diferentes do seu cotidiano, onde reside a força do cinema. Tal força “se deve ao fato de que ele nos deu acesso a experiências diferentes das nossas” (BERGALA, 2008, p. 93). Percebemos tal força na medida em que observamos a diversidade de falas sobre as obras, geralmente comentando o desconhecimento dessa ou daquela e, assim, a partir do contágio com o filme, ocorre a construção de um diálogo, onde ideias e sujeitos se encontram, para além do espaço cotidiano, tocados pelos sons e imagens vivenciados coletivamente.

Há também em Fresquet (2013, p.102) uma reafirmação da alternativa libertária do cinema, posto que a autora compreende que o cinema "permite-nos atravessar para olhar para outros tempos, outras culturas, ou para outros modos de estar aqui e agora, revelando algo do processo criativo que consegue esquivar ao sistema, que escapa". Por conseguinte, "alarga nosso conhecimento de mundo, do

tempo e de nós mesmos"[12]. Tais seriam as funções não de um modelo educacional, mas de um modelo comunicacional, cujo cerne estaria calcado no aprendizado sensível, coletivo e compreensivo do mundo permeado de mídias, sons e imagens. Afirmamos que na medida em que os projetos ocupam os espaços e atravessam os corpos, eles constroem a potência de um processo comunicacional, sem hierarquias; na medida em que os corpos ocupam o mesmo lugar diante do cinema, em suas imagens e sons, mas também - e principalmente - afetos. Mas seria esse contágio através das imagens – e, particularmente, o cinema - uma experiência singular no cotidiano atual?

Na cultura ocidental, o destaque à imagem como intrínseca à existência humana está presente no tempo desde o mito de Narciso admirando-se no lago até a contemporaneidade e a era das simulações, virtualidades e demais experimentações que as mais recentes formas tecnológicas proporcionaram. Logo, desde a fotografia como marco inicial do que posteriormente converteu-se em narrativa cinematográfica, recorre-se a Walter Benjamin (2012) para entender o advento da foto e, posteriormente, do cinema em seu caráter transformador da percepção humana. Longe de ser objeto de culto, como cabia à arte antes dos processos de reprodutibilidade técnica, a capacidade de registrar e apreender o mundo através de uma lente proporcionou novos voos à expressão do homem e gerou debates em torno do valor da arte e da manutenção de sua aura[13] mística. Nesse particular, também originou outros modos de pensar o mundo, que se refletiram em movimentos artísticos como o impressionismo, o surrealismo e o cubismo, e em novas ideias e práticas sociais.

Por outro lado, a perda do caráter único da arte trouxe - a reboque de uma maior possibilidade de aproximação do público com o artefato artístico e o apogeu da racionalidade técnica - vertentes imprevisíveis à experiência humana.

Espraiando a reflexão até a era contemporânea, cujo maior produto será então o capital e suas interações com a imagem, dialogamos com a ideia de Muniz Sodré (2010) sobre a tecnocultura[14], na qual a tecnologia vai fundar corpos, mídias, mentes e estruturas sociais. Surgem, então, outras subjetividades que transformam o "eu", sendo ele a um só tempo estético e político. É possível dialogar com Sodré quando o autor pensa as proximidades entre as imagens e o político – uma relação que pode ser potencializada a partir das emoções, cuja consequência direta será a transversalidade entre as práticas sociais e os afetos, de modo mais representativo.

---

[12] Ibid., p.123.

[13] Aura: "é uma trama singular de espaço e tempo, a aparição única de uma distância, por mais próxima que esteja" (BENJAMIN, 2012, p.108).

[14] Tecnocultura: "cultura da simulação ou do fluxo, que faz da representação apresentativa uma forma de vida" (SODRÉ, 2010, p.17).

É nessa época, marcadamente pela década de 1990, em que a ascensão da internet começa a atuar como um novo espaço de interação, onde as imagens e mídias expandem o conceito de tempo e lugar, bem como potencializam proximidades tecnológicas e afetivas. Nesse viés, a internet torna-se o cenário no qual as mídias convergem, "onde mídia corporativa e a mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis" (JENKINS, 2008, p. 29), construindo práticas sociais distintas, em culturas que podem ser a um só tempo de conexão ou de afastamento dos sujeitos.

Retomamos a ideia de Sodré sobre a cultura atual para problematizar e historicizar o conceito de sociedade da imagem, onde as mídias prescrevem comportamentos. Dessa forma, para o autor, entre o mundo natural e o mundo das ideias sobressai uma imagem que se associa à cultura. Logo, se a verdade científica e a sensibilização através da expressão artística podem historicamente criar meios de organização do real, a ação das imagens como forma de percepção pode gerar outras vinculações. Ainda que representação e produção de sentidos a partir da imagem sempre tenham sido formas de se relacionar e constituir verdades com as quais o sujeito localiza-se no mundo, a singularidade da época contemporânea é o grau de representatividade da imagem na vida cotidiana, na arte e também na forma como o ato de ver e ser visto modela, seleciona e interdita práticas e sujeitos sociais.

Para analisar a perspectiva emancipatória dos projetos de cinema observados e, mais do que isso, como processo formativo e olhar que o sujeito lança para o mundo, é preciso associar a presente pesquisa a uma abordagem da comunicação como principal contribuinte de uma nova lógica dos processos de representação e reinterpretação do mundo. Nesse ambiente onde mídias e sujeitos convergem e criam vínculos sociais, compartilhamentos, experiências estéticas e sociais podem ser alienantes, mas também podem ser libertárias. Sim, os meios de mídia e, particularmente, o cinema exercem seu discurso inebriante, mas também podem provocar efeito diverso. Ao interagirem com os sujeitos, prescrevendo valores e determinando costumes, podem criar um novo cotidiano, uma realidade outra, midiatizada, iluminada por telas e constituída por imagens. Ora, se a produção de conhecimento sempre foi pautada por imagens que são absorvidas do real até serem transformadas em linguagem e proporcionarem a emergência das ideias e da consciência, qual seria a particularidade de um ethos permeado de imagens e mídias na época atual? Sugerimos que esta característica diferenciadora se daria devido à abrangência das mídias e ao consequente fornecimento de imagens que não ajudam somente a construir a subjetividade, mas são a própria forma de existir do sujeito e da síntese social, provenientes de um mundo onde o que não aparece não existe (SODRÉ, 2010). Por essa ótica, escolhemos o cinema como objeto, não por ser diferente dos demais meios, mas justamente por ser uma experiência visual de corpos e mentes, e pela compreensão

do cinema como meio multidimensional, híbrido por excelência, no viés do digital e do analógico, do som e da imagem, que se imbricam inevitavelmente na medida em que afetam o sujeito.

O mergulho na saturação de imagens via experiência fílmica pode ser uma metáfora da própria experiência de vida contemporânea, portanto meio de imersão e devaneio, mas também de consciência e ação. Há uma particularidade no logos do cinema, que se constitui pelo uso da narrativa imagética. Tal forma de narrar se aproxima, como nenhuma outra, dos modos de organização do real na sociedade e, portanto, da perspectiva de que as imagens podem formar o sujeito, constituindo-se como processo comunicacional e, em igual medida, educacional. Não se trata de um modo de organização revolucionário, uma vez que em todos os tempos, as organizações do real criaram imagens totalizantes (cultura), mas, de modo geral, parece que os modos de produção (as práxis) na atualidade estão particularmente dependentes da geração, transmissão e compartilhamento de imagem, que são mais do que fruições estéticas. Tornam-se, pela ação da mídia, modos de ser do sujeito e formas através das quais ele percebe seu lugar no mundo e produz arte e ciência.

Retornando ainda uma vez à Sodré (2010), há a ideia da síntese social como função que orienta comportamentos e vínculos, algo próximo do papel da educação, que influencia a união de sujeitos e estruturas sociais. Ali reside a potência estratégica, que se faz na medida da experiência sensível, compreendida aqui como um percurso teórico, baseado nos pressupostos do sociólogo francês Michel Maffesoli. O autor detalha seu processo metodológico recorrendo à fenomenologia como outro modo de pensar o mundo, unindo a razão instrumental à razão sensível que fundamenta nossa visão do cinema como experiência. O "sensível" atua como parte integrante da natureza humana e, evidentemente, produz efeitos sociais. Ao tentar compreender esta outra razão que se avizinha no horizonte histórico do mundo, Maffesoli (1998) efetua uma cisão entre o pensamento moderno, focado na separação, e o pensamento erótico, contemporâneo, que observa a vida em sua integralidade. Assim sendo, entendemos que a observação do social não deve ser feita "do lado de fora", mas por sujeitos e experiências intrinsecamente ligados aos fenômenos sociais. A razão não deve vir a priori, mas será uma consequência a posteriori da contemplação do mundo, feita de empatia e sensibilidade, contrapondo intelecto versus alma. São as imagens construídas dos imaginários e experiências individuais que vão permitir a compreensão de sua razão interna e de seu sentido. Através da imagem percebida do cotidiano, do que se observa ao redor, é possível sensibilizar-se e iniciar um caminho em busca da percepção acerca de si e do mundo. São as imagens construídas não somente pela visão, mas pela sensibilidade constituída pelo sujeito e pelo imaginário coletivo, que percebem os componentes fundamentais segundo os quais é possível tanto

escrever uma poesia quanto realizar uma pesquisa social, sendo ao mesmo tempo "transporte" do sentido e mobilizador da energia social.

Por certo, é preciso voltar a face da ciência novamente à praia do senso comum, caminhar por sobre a areia das relações cotidianas como expressão do presente, que "põem em jogo, de modo global, os cinco sentidos do humano, sem hierarquizá-los e sem submetê-los à preeminência do espírito" (MAFFESOLI, 1998, p. 247). Ater-se à vivência, ao cotidiano e ao senso comum serve para que se reconheça que a paixão tem seu lugar na análise do social. A observação sociológica nestes moldes deve, então, fundamentalmente, observar os vínculos e os corpos sociais em relação, privilegiando o aspecto empírico da vivência relacionada ao fenômeno observado.

Da mesma forma era impossível analisar o fenômeno sem extrair a experiência do pesquisador com o lugar e com as pessoas envolvidas no projeto, como modo de colocar também na análise as vivências. Para tal ação foi necessário contar com a ajuda do diário de campo como instrumento de observação, e também de suporte à fruição das experiências e socialidades. Este é o domínio do sensível e da socialidade, para Maffesoli (1998), em sucessão à sociabilidade moderna, racional e científica, pautada no progresso e no afastamento entre homem e natureza. A este cenário moderno impôs-se o peso das instituições e das estruturas sociais. Com o correr do tempo histórico, os ventos da contemporaneidade trazem um novo modo de estar junto, que Maffesoli associa à socialidade. Este modo de ser atravessa cotidianamente o corpo social. Mas o que seria afinal a razão sensível, interna e externa ao sujeito? Para o autor, a razão sensível seria da ordem do afeto, "alavanca metodológica que pode servir à reflexão epistemológica [...] para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que, sem isso, permaneceriam totalmente incompreensíveis"[15]. O olhar sensível é o percurso teórico escolhido para compreender o fenômeno em sua essência, mergulho nas experiências vivenciadas, na lógica interna dos fenômenos e dos sujeitos em interação, e na matéria que forma o próprio espaço vivenciado. Sem tocar minimamente nesta essência, torna-se impossível descrever, a contento, o objeto escolhido e as narrativas emergentes das práticas.

Em consonância com o pensamento de Benjamin (2012), sugerimos que estão no cinema as possibilidades de narrativa do sujeito inserido em um contexto social em constante transformação, ainda que estas narrativas sejam perpassadas pelas linhas de força das instituições e relações de classe, também o são pelos imaginários, crenças e costumes. Sem negar o papel das estruturas sociais e das limitações do sujeito incrustado em um determinado cenário, entendemos as possibilidades e limitações da experimentação sensível e da imaginação nas

[15] Ibid., p.72.

produções, independentemente dos espaços físicos, da configuração dos aparelhos de exibição ou do conteúdo dos filmes. Através da observação realizada, o sensível é o espaço entre sonoridades e imagens, relacionando-se ao sujeito e seus reflexos nas visões de mundo de cada um, que encerram a potência do comum perpassando os participantes das atividades, seja no hospital ou na rua.

Considerações finais

Há experiências que determinam caminhos, tão intensamente e de modo tão devastador que é impossível continuar sendo os mesmos após termos passado por elas. Nesse viés encontram-se definitivamente as práticas com as emoções e a arte, perpassadas, na presente análise, pela potência da comunicação, como um lugar para o "entre", o relacional, que atravessa e, em alguma medida, pode modificar o cotidiano. Nas narrativas paralelas, configuradas no extracampo gerado pelas experiências paralelas às projeções na tela, há o diálogo, o contato com o outro, uma vivência diversa que se sobrepõe à trajetória de todos os dias. Em ambos os projetos, mesmo diante das limitações do texto, é possível perceber a potência de um território feito de sensível e de comum. Se o espaço coletivo é atravessado pelas narrativas do cinema, torna-se polifônico, onde corpos, macas e veículos negociam seus lugares, intervêm na mobilidade de cada um, constroem modos de vida e olhares para a cidade e para as práticas do social, convergindo técnicas e sujeitos. Nas palavras de Jenkins, a convergência seria assim prática social, muito mais do que tecnologia específica, fazendo com que imaginários sejam transmutados para um espaço de diálogo.

No interagir torna-se necessário repensar na forma de ocupação do espaço, nos imaginários absorvidos e reproduzidos nas práticas sociais, principalmente no que tange a produção de subjetividades, e no sentido do bem comum. Na medida em que se partilha o sensível, a comunicação é a trama que enreda a cada um, propondo nexos. Sua importância se dá na medida em que eu me reconheço como parte de um mesmo lugar, feito de sujeitos. Comunicar seria então dar um passo para o "estar com". No ato de ir até o outro e propor uma experiência sensível há um componente fundamental de afeto que põe em pé de igualdade organizadores, pacientes, profissionais de saúde, participantes, carros, motos, ônibus e prédios. Já não há mais observadores e observados, mas sujeitos inseridos em diversas narrativas, sob um mesmo território, sensível e irremediavelmente humano.

[15] Ibid., p.72.

Referência bibliográfica

ACABOU a paz. Isso aqui vai virar o Chile. Direção: Carlos Pronzato. Brasil, 2015, 60 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=2475&v=LK9Ri2prfNw. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: 2012. Trad. Hemerson Alves Baptista e Jose Carlos Martins Barbosa.

BERGALA, Alain. *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink/UFRJ, 2008.

DOMINGUES, Glauber Resende. *Abecedário sobre Escutas no Cinema: percursos de criação cinematográfica com estudantes de Educação básica na perspectiva da diferença/ Glauber Resende Domingues*. Rio de Janeiro: 2016.

FRESQUET, Adriana M. *Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes dentro e fora da escola*. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DUARTE, R.; FRESQUET, Adriana Mabel; HOFFMANN, Adriana; MENDONÇA, Alexandre Ferreira de; SOUZA, G. G. de. "Currículo e Linguagem cinematográfica na Educação Básica". In: *III Colóquio de Educação e Mídias*, 2012, Rio de Janeiro. Caderno de Resumos. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. P. 34-39

HARVEY, David. *Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

KASTRUP, Virgínia. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 32-51.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Tradução Suzana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

MACIEL, K. (Org.). *Transcinemas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTINS, Andrea F. "Cinema de Terras e Fronteiras". In: MASCARELLO, et al. *História do Cinema Mundial*. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

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

_____ "A voz do Outro e do Mesmo". In: Simplício Neto. (Org.). *Cineastas e Imagens do Povo*. 1ed. Rio de Janeiro: Jurubeba, 2010. P. 82-84.

MÚSICA segundo Tom Jobim. Dir.: Nelson Pereira dos Santos, 2012, DVD, Brasil, Sony.

OMELCZUK, Fernanda. *O que se aprende quando se aprende cinema no hospital?* Rio de Janeiro: 2016.

PARENTE, A. "La forma cine: variaciones y rupturas". *Estudios sobre cine y artes audiovisuales*. V. 1, p. 41, 2011.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SIMMEL, G. "Pont et Porte". In: *Tragédie de la Culture et autres essays*. Paris: Rivages, 1988. Trad.: Maria Inácia D'avila-Neto.

SODRÉ, Muniz. *Antropológica do espelho – uma teoria da comunicação linear e em Rede*. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____ *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

XAVIER, Ismail. *A Experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal, Embrafilme, 1983.

Submetido em 5 de maio de 2017 / Aceito em 7 de setembro de 2018

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual

A exibição de filmes na Índia entre os anos 1920 e 1940[1]

Emília Teles da Silva[2]

[1] Uma primeira versão deste artigo foi apresentada no 1° Encontro Nacional Modos de Ver em 2017.

[2] A autora é designer, formada pela ESDI-UERJ. Seu mestrado foi em Artes Visuais, no PPGAV-UFRJ, e fez doutorado em comunicação no PPGCOM-UFF, com a tese *Independência, Partição e Cinema: o impacto do nacionalismo e da partição da Índia nos filmes indianos produzidos em Bombaim*.
e-mail: emiliateles@gmail.com

Resumo

O artigo aborda as salas de cinema na Índia em dois momentos: os anos 1920 e os anos 1940, tendo como foco a experiência dos espectadores nestes espaços, e usando como fonte entrevistas e cartas de leitores daquela época, retiradas da revista de cinema indiana *Filmindia* e do relatório governamental de 1928. O artigo mostra os desconfortos dos espectadores, os problemas enfrentados pelos exibidores, as diferenças entre salas de cinema para filmes nacionais e internacionais e a tentativa de segregar os espaços e adequá-los às normas sociais. Descreve-se brevemente a arquitetura das salas de cinema.
Palavras-chave: Cinema; Índia; anos 1920 - 1940; exibição.

Abstract

The paper is about film theaters in India in two different decades: the 1920s and the 1940s. The focus is on the experience of viewers in these cinema halls, based on interviews and letters from readers of that time, taken from the Indian film magazine *Filmindia* and the government report of 1928. The article shows the discomfort of spectators, the problems faced by exhibitors, the differences between cinemas for Indian and international films, and the attempt to segregate people in cinema halls and adapt these halls to social norms. The architecture of movie theaters is briefly described.
Keywords: Cinema; India; 1920s – 1940s; exhibition.

Introdução

Durante o doutorado, enquanto pesquisava as edições da segunda metade dos anos 1940 da Filmindia[3], uma revista indiana sobre cinema, encontrei uma série de cartas de leitores reclamando do estado das salas de cinema na Índia. Os leitores destacavam, entretanto, que as salas que exibiam filmes estrangeiros eram muito melhores. Por que as salas com filmes indianos eram tão ruins? O que as reclamações sobre as salas nos dizem sobre o lugar do cinema na sociedade? Busquei em um relatório indiano publicado em 1928 sobre a indústria cinematográfica na Índia algumas pistas. Este relatório foi escolhido por mim porque além de descrever a indústria, trazia dezenas de entrevistas com profissionais do cinema, exibidores, censores e espectadores. As entrevistas com os exibidores enriqueceriam a compreensão das circunstâncias da exibição de filmes na Índia, ainda que tivessem sido feitas vinte anos antes do período que eu pesquisava. Não tive acesso a entrevistas com exibidores nos anos 1940. Devido às circunstâncias em que este artigo foi escrito (não tive acesso adicional aos arquivos indianos), não foi possível recorrer a outras fontes que poderiam esclarecer melhor a questão das salas de cinema. Assim, a pesquisa foi feita com as fontes às quais tive acesso, razão pela qual abrange dois períodos distantes entre si (são os períodos a respeito dos quais tinha fontes). Ou, de outra forma: o recorte temporal foi determinado pelas fontes acessíveis. Esta limitação traz a este artigo um viés mais descritivo (descrevo o que encontrei, mas não é uma pesquisa que esgota a questão).

O artigo tem duas partes. Na primeira, descrevo o que o relatório diz a respeito das salas de cinema em 1927. Na segunda, trago as cartas publicadas na revista Filmindia vinte anos depois, entre 1946 e 1948.

Pensar na espectatorialidade indiana na primeira metade do século XX nos ajuda a entender a evolução desta espectatorialidade – o impacto da chegada do som, a deterioração das salas, o acesso das multidões à cultura de massa.

---

[3] Em 1935, o estúdio de cinema indiano Prabhat lançou uma revista mensal em inglês, *Filmindia*, que se tornaria a principal revista de cinema da Índia, com circulação nacional. A revista seria publicada até 1964. Seu editor e principal redator era o indiano Baburao Patel. A revista era voltada para dois públicos distintos. O primeiro era o dos espectadores de cinema, pessoas educadas de classe média. O segundo público-alvo da revista era composto por profissionais da indústria de cinema: produtores, distribuidores, exibidores, atores, roteiristas etc., além de empresas do ramo. Uma parte considerável dos anúncios publicados na revista era voltada a este segmento: anúncios de câmeras, de filmes que trariam lucro aos distribuidores e exibidores, propagandas de projetores de cinema. Durante o processo de independência, a revista tomou um caráter nacionalista e seu editor se aproximou da extrema direita hindu..

As salas de cinema nos anos 1920 – uma breve introdução

Em 1927, o governo colonial encomendou uma pesquisa a respeito da produção e exibição de filmes na Índia, com o principal objetivo de averiguar se deveria ser introduzida uma cota para "filmes do império" (isto é, filmes do império britânico como um todo – na prática, o Reino Unido teria um mercado garantido para seus filmes, face ao poder do cinema americano). A pesquisa foi realizada por uma comissão montada expressamente para este propósito, a Indian Cinematograph Committee (ICC), que entrevistou dezenas de pessoas, entre espectadores, produtores e exibidores. As entrevistas e o relatório desta comissão, que foram publicados em 1928, nos dão um vislumbre da experiência de ir ao cinema nos anos 1920 na Índia. Embora o foco do relatório não fosse as salas de cinema, nas entrevistas com exibidores o tema era abordado.

Em 1921, apenas cerca de 8% dos filmes que estrearam na Índia eram indianos. Dos importados, cerca de 90% eram americanos (JAIKUMAR, 2006). Os outros 10% eram da França, Alemanha e Reino Unido (INDIAN, 1928a, p.193). Os cinemas exibiam principalmente filmes americanos, porque os filmes indianos eram mais caros para o exibidor, embora fossem mais populares com a audiência indiana, de acordo com vários entrevistados. O custo do aluguel de cada fita fazia uma grande diferença no orçamento dos exibidores, que já tinham muita dificuldade em se manter. A comissão aponta em seu relatório que embora as salas de cinema trouxessem lucro aos exibidores em grandes centros como Bombaim (atual Mumbai), nas cidades menores os exibidores só conseguiam pagar os custos de manutenção, para além das taxas[4]. Parte do problema era a necessidade de dar bilhetes de graça aos funcionários públicos que os extorquiam (25% dos bilhetes, segundo S.D. Puri, proprietário do Gaiety Theatre, em Lahore. INDIAN, 1928b, v.2). Outra questão era que exibidores tinham pouco poder de negociação frente aos distribuidores, que os forçavam a comprar filmes que eles não queriam junto com os filmes de sucesso. Alguns exibidores falam das dificuldades financeiras em suas entrevistas:

> A maioria das salas está funcionando porque o exibidor investiu tanto que ele não pode fechar o cinema.[5] (INDIAN, 1928b, v.2, p.145)

---

[4] O entrevistado Mr. B. V. R. Rao, administrador do Craddock Cinema, em Nagpur (uma das maiores cidades da Índia), por exemplo, afirmou que seu cinema era lucrativo (ICC, v3, p. 856, 1927-28).

[5] Depoimento de S.D. Puri, proprietário do Gaiety Theatre, em Lahore. No original: "*Most of the cinemas are working because the exhibitor has gone so deep in it that he cannot leave it*".

> Não, meus lucros são muito pequenos; nós apenas existimos, embora estejamos com os Madan's [empresa produtora, distribuidora e dona de uma cadeia de salas de cinema], embora esta sala pertença inteiramente a nós, não há aluguel a pagar, os móveis e todo o resto é nosso - nossa propriedade[6] (INDIAN, 1928b, v.2, p.487)

> O Purna [sala de cinema] está se pagando. Eu não diria que está sendo muito lucrativo, mas está pagando as despesas. E isso é possível porque não pagamos nenhum aluguel. (INDIAN, 1928b, v.2, p. 818)[7]

Segundo o relatório, não havia cinemas luxuosos na Índia. O relatório explica que embora houvesse alguns cinemas confortáveis, a maioria das salas eram construções baratas, que não eram, apesar disso, inadequadas. Dada a situação financeira difícil dos exibidores, descrita nas entrevistas, não surpreende a ausência de luxo.

Ainda que a sala em si não fosse inadequada, os espectadores nas salas menores sofriam com cópias ruins dos filmes, que chegavam lá depois de serem exibidos em cidades maiores. O advogado N.E. Navle, de Ahmednagar, entrevistado pela comissão, reclamava que essas cópias afetavam seus olhos (INDIAN, 1928b, v.1, p.290). Talvez as piores cópias fossem exibidas nos cinemas itinerantes, que ainda existiam na Índia de 1927. Segundo o distribuidor N.C. Laharry, (INDIAN, 1928b, v.2, p.772), eram estes que recebiam as cópias mais usadas, que faziam mal à vista.

Nos anos 1920, havia uma grande diferença entre os cinemas baratos para as massas analfabetas, que mostravam principalmente filmes indianos ou filmes estrangeiros seriados (*The Perils of Pauline*), e os cinemas mais confortáveis que só exibiam filmes estrangeiros[8]. Os públicos não se misturavam, conforme o relato de

[6] Depoimento do exibidor G. Liebenhals. No original: *"No, my profits are very small; we just exist, even though we are with Madan´s, even though this theatre entirely belongs to us, there is no rent to pay, the furniture and everything else is ours - our own property*".

[7] Depoimento de Mr. S. Halley, administrador do Purna Theatre. Mr. Halley relata que sua sala atendia em grande medida a espectadores analfabetos, e não exibia estreias, apenas cópias de filmes que já tinham passado por outras salas. No original: *"Purna [cinema] is paying its way. I would not say that it is paying a very profitable dividend on the outlay, but it is just meeting expenses. And that is just possible because we don't pay any hire*."

[8] O relatório da comissão cinematográfica afirmou que as classes altas indianas tinham um gosto cinematográfico semelhante ao europeu, apreciando dramas estrangeiros (mas não filmes indianos). Já as classes baixas, por não compreenderem as legendas em inglês e não entenderem as culturas estrangeiras, só gostavam de filmes indianos e filmes estrangeiros de ação (esses

um exibidor que possuía três cinemas em Bombaim, dois que só exibiam filmes estrangeiros e um que só exibia filmes indianos:

> O tipo de pessoa que gosta de filmes indianos - o modo de vida deles é bastante diferente, e, geralmente, são pessoas que mastigam folhas de betel e deixam as coisas muito sujas. Uma vez que uma sala de cinema é estragada - deixe-me dar-lhe um exemplo - eu exibi um filme indiano na minha sala de cinema ocidental, "Lanka Dahan", e eu ganhei Rs. 18,000 em uma semana. Mas arruinou meu cinema completamente. [...] Eu tive que desinfetar o salão e, ao mesmo tempo, tive que convencer meu público de que eu o havia desinfetado e assim por diante. Até aquele momento, eu continuei perdendo dinheiro.[9] (INDIAN, 1928b, v.1, p. 364)

No sistema de castas indiano, o contato com o povo (as castas mais baixas) é poluidor para a elite (as castas mais altas), então o exibidor tinha uma dupla razão para desinfetar a sala. Pelo relato acima, resta a impressão de que o filme indiano era associado a uma plebe suja. Mas o cinema, como um todo, já tinha uma reputação das mais baixas na Índia colonial, uma reputação que continuaria logo após a independência[10]. Na primeira metade do século XX, na Índia, havia uma crença forte na influência maléfica do cinema sobre as pessoas mais "vulneráveis" (analfabetos, adolescentes, pessoas cuja experiência era limitada à Índia). O ICC relata que muitos dos entrevistados afirmaram que o cinema tinha um efeito "desmoralizante" sobre o público (INDIAN, 1928a, p.109). Mesmo um dos entrevistadores do ICC afirmou que havia filmes americanos e britânicos com cenas

seriam mais fáceis de entender, apesar da barreira cultural, de acordo com o relatório) (INDIAN, 1928a, p. 21). Os filmes seriados eram essencialmente filmes de ação, e por isso eram exibidos em salas que também exibiam filmes indianos, frequentadas pelas classes baixas. Entretanto, já no final dos anos 1920, os seriados americanos, que outrora tinham sido tão populares, estavam perdendo popularidade para os filmes indianos (INDIAN, 1928a, p. 22).

[9] Depoimento de Mr. Rustomji Dorabji, proprietário dos cinemas Wellington, West End e Venus. No original: "*The type of people who like Indian pictures - their way of living is quite different, and generally they are people who chew betel leaves and they make things very dirty. Once a theatre is spoiled - let me give you an example - I did show an Indian picture at my western theatre, "Lanka Dahan", and I made Rs. 18,000 in one week. But it ruined my theatre altogether. [...] I had to disinfect the hall and at the same time I had to convince my audience that I had disinfected it and so on. Till that time I went on losing money...*"

[10] O ministro da saúde de Bihar declarou na revista Filmindia: "O cinema, como as drogas intoxicantes, é um negócio que prospera a partir da fraqueza das mentes das massas" (FILMINDIA, v.15, n.3, p. 43, 1949). No original: "*Cinema, like intoxicating drugs, is a business which prospers on the weaknesses of the mass mind*".

de pessoas nuas, cenas da vida de criminosos, de cabarés e cenas de "*close up*"[11], que teriam uma "influência perniciosa" sobre os indianos (INDIAN, 1928b, v.2, p. 201). Crianças e adolescentes eram considerados especialmente vulneráveis. O professor Badri Prasad Mathur, de Agra, por exemplo, declarou ao ICC em 1927: "O ideal do professor indiano é garantir que cada menino seja celibatário em pensamentos e ação, e esses filmes têm, naturalmente, um efeito perturbador sobre as mentes jovens da Índia"[12] (INDIAN, 1928b, v.2, p. 896)

No entanto, o relatório da comissão também aponta o potencial benéfico do cinema, se utilizado para a educação das massas (inclusive para ensinar a população sobre higiene, saúde pública, agricultura, culturas estrangeiras, entre outros assuntos (INDIAN, 1928a, p. 2). Esta ideia persistiria nos anos 1940, sendo propagada por ministros como Morarji Desai (FILMINDIA, v.12, n.11, 1946, p. 51) e Maulana Azad (FILMINDIA, v.13, n.05, 1947, p. 29), além de o próprio editor da *Filmindia* (FILMINDIA, v.13, n.03, 1947, p. 9) .

Adaptação das salas de cinema

Como Renato Gama-Rosa Costa (2011) afirma, referindo-se ao contexto europeu do início das salas de cinema, era preciso adaptar esses primeiros espaços de cinema para que a elite pudesse frequentá-los:

> Há um grande esforço de domesticação destes espaços selvagens dos cinemas, para afastar os temores da gente refinada: diminuição da escuridão absoluta das salas de projeção, presença do lanterninha, eventual presença de um comentador em alguns casos[13], manutenção de ambientes limpos, arejados, etc. (COSTA, apud GAMA-ROSA COSTA, 2011, p. 27)

Segundo o cineasta J.B. Wadia, na Índia era feito todo um esforço para atrair a elite para o cinema:

> A elite no balcão e camarote recebia tratamento VIP em várias salas de cinema de primeira linha. O porteiro entrava pomposamente, como se fosse uma estrela, entrando no palco a partir dos cantos, segurando um *spray* de água de rosas na mão, e então caminhava de uma

[11] Ver Mazzarella (2009) sobre a questão do *close up*.

[12] No original: "*The ideal of the Indian teacher is to see that every boy is celibate in thought and deed and such pictures have naturally a disturbing effect upon young Indian minds*".

[13] Era preciso também adaptar as salas aos espectadores analfabetos (dado que a maior parte da população indiana era analfabeta nesta época): alguns cinemas tinham um funcionário que lia as cartelas para os espectadores (BOSE, 2006).

> extremidade para a outra, espalhando-a sem economizar sobre os ocupantes que entravam em um delírio apropriado como se tivessem sido fornecidos com haxixe. Aqueles exibidores empreendedores *Parsi* [religião indiana], os irmãos Wellington (Seth Rustomji e Seth Ruttonshah Dorabaji), até entregavam rosas a cada um de seus clientes regulares; e no esplêndido modo de vida indiano, não só inquiriam a respeito da saúde destes, mas também da família inteira[14]. (apud BOSE, 2006, p. 59)

A experiência nas salas baratas era outra. J.B. Wadia recorda:

> Na sala de cinema, nossa estratégia não poderia ter sido aprimorada por, digamos, um oficial militar. Kot mantinha sua carteira intacta, de modo a frustrar um ladrão que estivesse por perto. Jehan comprava três ingressos para nós. Meu trabalho era correr até a porta principal da terceira classe e conseguir abrir um caminho por força ou trapaça. As portas eram abertas assim que todo o público da sessão anterior tivesse saído. Em seguida, havia uma verdadeira corrida de cinéfilos no auditório. Então eu tentava garantir o melhor lugar possível nos bancos de madeira, deitando prostrado em um deles. Esta era a técnica aceita para reservar cadeiras naquela época.[15] (apud BOSE, 2006, p.58-59)

Uma adaptação que se fez necessária na Índia foi a criação de espaços reservados para mulheres nas salas (INDIAN, 1928b, v.2, p. 265), ou de dias em que havia

---

[14] No original: "*The élite in balcony and box received VIP treatment in several first rung cinema houses. The doorkeeper would enter pompously, as if he was a superstar, coming onto the stage from the wings, holding a silver Pigani (spray) of rose water in his hand, and would then walk from one end to the other, sprinkling it liberally on and over the occupants who would go into a fitting reverie as if they had been supplied with hashish. Those enterprising Parsi exhibitors, the Wellington Brothers (Seth Rustomji and Seth Ruttonshah Dorabaji), would even present rosebuds to each of their regular patrons; and in the splendid Indian way of life not only enquire of their health but also of the entire family*".

[15] No original: "*At the theatre, our strategy could not have been bettered by, say, a military officer. Kot would keep his wallet intact, so as to frustrate the likely legerdemain of a nearby pickpocket. Jehan would buy three tickets for us. My job was to run up to the main door of the third class and manage to push my way forward by hook or by crook. The doors would be immediately thrown open after the entire audience of the previous show had gone out. Then there would be a veritable stampede of cinemagoers in the auditorium. Then I would try to secure the best seat possible on the wooden benches by laying myself prostrate on one of them. This was the accepted technique for reservations of seats in those days*".

sessões apenas para mulheres (INDIAN, 1928b, v.2, p. 323)[16]. Nesta época, o costume de *purdah*, em que as mulheres não podiam ser vistas por homens de fora da família, era comum mesmo entre os hindus (INDIAN, 1928b, v.2, p.265). Apesar destas adaptações, o público continuava sendo majoritariamente masculino (INDIAN, 1928b, v.2, p. 400). Pandian (2014) explica que em Tamil Nadu (sul da Índia), nos anos 1920, a presença de mulheres de classe alta nas salas de cinema era mal vista.

O espaço público da sala de cinema também precisava ser regulado para manter as segregações sociais. Para além da presença feminina nas salas, havia a questão do sistema de castas, que é marcado por uma série de restrições espaciais. *Dalits*[17] não dividiam o mesmo espaço com castas superiores. Nas salas de cinema, isso era mantido em grande parte por diferenças de preço nas cadeiras (e variações de preço entre as próprias salas de cinema, já que havia salas que só eram frequentadas por uma elite e cujos ingressos eram mais caros)[18]. Havia áreas de primeira, segunda e terceira classe, com preços correspondentes a tais localidades[19]. Lakshmi (2004, p.78) afirma que até o final do século XIX a entrada de dalits em espetáculos de teatro era proibida, mas não nas salas de cinema que os sucederam. Sivathamby (apud PANDIAN, 2014) afirma que a sala de cinema foi o primeiro lugar de espetáculo em que todos os tamis (do estado de Tamil Nadu) se sentaram sob um mesmo teto[20], e que os lugares não eram determinados pela hierarquia, mas pelo poder de compra do espectador. Adrian Athique afirma, porém, que há evidências de que os administradores de cinemas ativamente buscavam manter uma hierarquia espacial entre castas (e classes) no espaço da sala

[16] A *Filmindia* de julho de 1948 ainda menciona sessões de cinema *zenana*, isto é, apenas para mulheres, de modo que mesmo mulheres em *purdah* pudessem ver os filmes. FILMINDIA, v.14, n.7, 1948, p. 66.

[17] *Dalits* (antes chamados de "intocáveis") são aqueles que estão fora do sistema de castas. A palavra dalit significa "quebrado". Mesmo o contato indireto com eles é considerado poluente para aqueles que estão no sistema de castas, e tradicionalmente um brâmane que entrasse em contato com um *dalit* tinha que se purificar com um banho.

[18] As salas tinham em média 800 lugares, segundo a comissão. Os preços dos ingressos variavam de três *annas* (três desesseis avos de uma rúpia) a três rúpias, com preços especiais para camarotes. Assim, o conforto variava muito de acordo com o que o espectador estava disposto a pagar. Os lugares de três ou quatro *annas* muitas vezes eram aqueles nos quais os espectadores ficavam agachados no chão ou as cadeiras tinham insetos (BOSE, 2006).

[19] Os cinemas indianos ainda têm cadeiras com preços diferentes.

[20] Pandian (2014) afirma que a razão do preconceito da classe alta tâmil em relação ao cinema era justamente o sucesso desta mídia entre os pobres.

(ATHIQUE, 2013, p. 400). De fato, Srinivas (2000) afirma que até os anos 1950, em Andhra Pradesh (sul da Índia), o acesso de dalits a balcões e outras áreas elitizadas era proibido pelos administradores dos cinemas.[21]

As salas de cinema nos anos 1940

O que se via nos cinemas na Índia dos anos 1940? Além dos longa-metragens, que eram as atrações principais, as sessões ainda apresentavam cinejornais (Filmindia, v.15, n.08, 1949, p. 27) ou curta-metragens (*Filmindia*, v.15, n.05, 1949, p. 65). Os cinemas passavam ainda séries como *Raiders of the Ghost City* ou *The Master Key* (*Filmindia*, v.12, n.02, 1946, p. 61). O predomínio de filmes americanos, consolidado nos anos 1920, diminuiu ao longo da década de 30, e em 1935 quase metade dos filmes exibidos eram indianos (JAIKUMAR, 2006). Na segunda metade dos anos 1940, o cinema nacional já era dominante, conforme pode ser visto nas cartas dos leitores da *Filmindia*, que quase só mencionam filmes nacionais. Esta mudança pode ser atribuída à chegada do som (JAIKUMAR, 2006). A produção local se beneficiou enormemente com o advento do som. Diversas indústrias cinematográficas locais se desenvolveram de acordo com divisões linguísticas (a Índia tem inúmeros dialetos e várias línguas oficiais que não necessariamente têm uma mesma raiz) (JAIKUMAR, 2006). No caso indiano, a chegada do som permitiu não apenas a fala, como também a música - e o entretenimento tradicional na Índia era fortemente ligado à música. Assim, *Alam Ara* (Ardeshir Irani, 1931), o primeiro filme sonoro indiano, já continha cenas musicais. Esta tendência continuou nos anos 1940.

Assim como no resto do mundo, na Índia os anos 1930 e 1940 viram a construção de muitas salas de cinema. Estas salas seguiram principalmente o estilo em voga da época, o *art déco* (LANG, 2002). O estilo floresceu na Índia até os anos 1960, sobretudo na cidade de Mumbai. A julgar pelos anúncios publicitários de salas de cinema veiculados na revista *Filmindia*, as salas construídas nesta época eram

[21] Rajadhyaksha (2009) narra um episódio recente que, embora tenha ocorrido décadas depois, em uma vila rural, Chunduru, no estado de Andhra Pradesh, pode ser esclarecedor. O cinema em Chunduru tinha dois tipos de lugares: um com cadeiras, tradicionalmente proibido aos *dalits*, e um para as pessoas sentarem no chão, para *dalits*. Em 1991, um jovem *dalit*, Govatota Ravi, decidiu comprar um lugar nas cadeiras. O ingresso foi vendido e o jovem assistiu ao filme, mas ao cruzar sua perna, seu pé encostou em um rapaz de casta alta. Em consequência, um grupo de pessoas de casta alta tentou atacar Ravi. Seus amigos o defenderam, e, quando sua família foi expulsa da vila por causa do incidente, seus vizinhos os protegeram. Em retaliação, treze *dalits* foram assassinados.

semelhantes aos movie palaces americanos, anunciadas como luxuosas e modernas. As figuras 1 e 2 mostram propagandas de uma empresa construtora de salas de cinema, *Photophone Equipments Ltd*. Ambas buscam retratar o produto vendido como futurístico, a "sala de cinema do amanhã" ("*theatre of tomorrow*"). A primeira anuncia que este é um "esplendor que é aerodinâmico, de modo que sem nenhum desperdício de atrito, sem a menor falta de utilidade ou eficiência, os grandes sonhos do construtor, do mecânico e do artista se tornam realidade!" (*Filmindia*, v.11, n.12, 1945, p. 17).[22] A segunda anuncia que na "sala de cinema de amanhã" há "magnificência moldada, para que todos e as suas respectivas esposas esqueçam todos seus problemas e entrem em um reino mágico" (*Filmindia*, v.11, n.10, 1945, p.30).[23] Assim, as salas são associadas por um lado a máquinas aerodinâmicas eficientes e úteis como carros (embora prédios não apresentem questões de atrito), e, por outro lado, a uma vida luxuosa, aristocrática e desligada do mundo real. As imagens que acompanham essas propagandas trazem prédios cujas formas remetem a capôs de carros e motos. As salas de cinema construídas na Índia nessa época que ainda são existentes não são tão aerodinâmicas, mas tendem a ter formas geométricas verticalizadas, como o cinema Eros, em Mumbai (figura 3). Na Índia, o estilo *art déco* incorporava traços das artes e arquitetura tradicionais indianas, segundo Lang (2002), como exemplificado na figura 5, correspondente ao cinema *New Empire*, que traz detalhes de treliças mouriscas. Por dentro, salas como *Eros* e *Liberty* eram bastante luxuosas (figura 4).

Entretanto, as cartas de leitores da revista Filmindia revelam que nem todas as salas de cinema nos anos 1940 eram luxuosas como o cinema Liberty. Ainda havia salas de cinema construídas décadas antes – as primeiras salas de cinema já estavam em operação na Índia na primeira década do século XX (BOSE, 2006). Nos anos 1940, a revista embarcaria em uma campanha pela reforma dos espaços de exibição na Índia.

[22] No original: "*Splendour that is streamlined, so that without any waste of friction, without the least lack of utility or efficiency, the grand dreams of the builder, the mechanic and the artist come true! [...]*".

[23] No original: "*Here is moulded magnificence, for the world and his wife to forget all cares and enter a magic kingdom [...]*".

Figura 1: Propaganda da empresa *Photophone Equipments* LTD. na revista *Filmindia*. Fonte: *Filmindia* (v.12, 1945)

Figura 2: Propaganda da empresa Photophone Equipments LTD. na revista *Filmindia*. Fonte: *Filmindia* (v.10, 1945)

Figura 3: O cinema *Eros*, em Mumbai. Foto: Sandra Cohen-Rose e Colin Rose

Figura 4. O interior do cinema *Liberty*, em Mumbai. Foto: Faiz Bodle

Figura 5. Em Mumbai, o cinema *New Empire* foi construído como teatro em 1908, mas funcionava como cinema desde 1930 e foi reformado no estilo *art déco* em 1937 (VORA, 2014). Foto: John Meckley

A campanha pela higienização das salas de cinema

A campanha da Filmindia pela reforma do cinema tinha dois eixos: a reforma moral do conteúdo dos filmes, que não será abordada neste artigo, e a reforma das salas de cinema e do comportamento dos espectadores. A principal reclamação da revista era em relação à venda ilegal de bilhetes de cinema no mercado negro. Muitos leitores também relatavam o problema:

> Durante a sessão de "Pannadai", bandidos entraram na primeira classe e tiraram membros do público e os maltrataram. Não tivemos alternativa a não ser sair do teatro no meio do show. [...] As pessoas são coagidas e maltratadas por comprar bilhetes na bilheteria. Ontem, as pessoas saíram no tapa. (FILMINDIA, v.12, n.4, 1946, p. 58.)[24]

[24] Carta de Yogischandra Kamara, de Nagpur. No original: "D*uring the run of "Pannadai" goondas*

A revista também reclamava das práticas extorsivas dos donos de salas de cinema, que cobravam taxas abusivas dos produtores dos filmes para permitir a exibição de seus filmes e superlotavam as salas, vendendo mais bilhetes do que a sala comportaria de fato. Apesar dessas práticas serem incentivadas pela quantidade insuficiente de cinemas, a revista protestou em diversas ocasiões contra a construção de novas salas, porque havia uma escassez de material de construção e, segundo a revista, a prioridade deveria ser a construção de casas para os moradores de rua. A higiene das salas de cinema, que seriam "imundas", também era motivo para preocupação.

Os cinemas indianos nunca têm banheiros suficientes, e os que eles têm são sujos, áreas repletas de doenças que mesmo as autoridades municipais não visitam por medo de infecção. Os teatros são mal ventilados e geralmente mais cadeiras são enfiadas do que o espaço real permite. As cadeiras são um lar para insetos e pulgas banquetearem nos bumbuns constantemente coçados dos espectadores. [...] a cadeira nunca é espanada, limpada ou fumigada (FILMINDIA, v.12, n.5, 1946, p. 15)[25]

As salas não eram limpas durante os intervalos entre as sessões, porque não havia intervalo – as sessões se emendavam uma na outra. Segundo a revista, os espectadores contribuíam para a sujeira cuspindo bétele[26] no chão e nas paredes, fumando e urinando fora do urinol. As numerosas cartas dos leitores que reclamavam dos cinemas não desmentem esta descrição:

> Não consigo decidir se os lugares onde filmes indianos são exibidos são realmente cinemas ou mercados de sujeira, imundície e sordidez. Em

---

entered the Reserve Class and pulled out members of the audience and maltreated them. We had no course except to leave the theatre in the midst of the show. [...] People are coerced and maltreated for purchasing tickets from the booking office. Yesterday a free fight ensued".

[25] A sujeira dos cinemas parece ter sido um problema no Brasil dos anos 1920 também. Esse trecho é semelhante à reclamação feita no Brasil pelo cronista da revista Cinearte de 1926, citado por Vieira e Pereira (1986, p. 30): "'Noveaux-espectadores' de Cinema porque só agora encontraram casas sem pulgas. Casas que não são aquelas incubadeiras poeirentas, sujas immundas, e verdadeiros fócos de constipações". No original: *"Indian theatres never have enough lavatories and what they have are dirty, disease-ridden spots which even the Municipal authorities don't visit for fear of infection. The theatres are ill-ventilated and usually more chairs are squeezed in than actual space can permit. The chairs provide a haven to bugs and fleas to feast upon the constantly scratching buttocks of the film goers. From the beginning of its career, to provide comfort to the film goers, right up to the end, when its pieces are used as firewood by the lavatory man, the chair is never dusted, cleaned or fumigated — all these processes being unknown to the average Indian showman."*

[26] Bétele é uma folha temperada mastigada na Índia, que deixa a saliva vermelha.

todas as salas de cinema nesta cidade, eu vejo o cuspe de bétele, cuspe de tosse, cascas de banana e amendoim etc. (FILMINDIA, v.12, n.3, 1946, p. 62) [27]

Há cinemas aqui que são piores do que as piores celas de prisão. Eles não têm horários padrão, são dilapidados, fedorentos e sufocantes, e constituem uma ameaça à saúde pública. Já que não há cuspideiras e urinóis em número suficiente, a maioria dos espectadores são obrigados a cuspir e se aliviar perto das paredes da sala, que são besuntadas com suco de bétele e ureia e têm uma aparência extremamente feia. Os urinóis nunca são lavados com nenhum desinfetante, resultando não apenas na poluição do ambiente, mas também no fato de que eles também se tornam a fonte das doenças venéreas mais fatais. (FILMINDIA, v.14, n.5, 1948, p. 66)[28]

Durante a projeção, um rato grande caiu na minha cabeça de uma das fileiras superiores. (FILMINDIA, v.12, n.7, 1946, p.65)[29]

A seção das damas aqui é logo acima dos assentos de primeira classe [...]. O chão da seção das damas, que é o teto da primeira classe, é feito de tábuas de madeira com buracos pelos quais água e outros líquidos podem passar facilmente. Então frequentemente, durante a sessão, quando os nenéns sentem vontade de urinar [...] as mães na sessão das damas os põem para fazer xixi no chão. As consequências são evidentes. Uma ou duas pessoas da primeira classe, geralmente

[27] Carta do leitor Shashi D. Shukla, de Cawnpore. No original: *"I am at a loss to decide whether places where Indian pictures are screened are really cinema-halls or markets of dirt, filth and squalor. In all the cinema-halls of this town, I find betel spitting. cough-spitting, banana-leaves and moongfalis etc."*

[28] Carta da leitora Indra Devi Pandit, de Kanpur Cantonment. No original: *"There are theatres here which are worse than the worst possible dungeon cells. They have no standard timings and are dilapidated, stinking and suffocating and constitute a menace to public health. Since there are no spittoons and sufficient urinols, most of the cinema goers are obliged to spit and ease themselves near the walls of the hall which are besmeared with betel juice and urea and present a dreadfully ugly appearance. Urinals are never washed with any disinfectant with the result that they not only pollute the atmosphere but become the breeding sources of deadly venereal diseases".*

[29] *Carta do leitor Samuel Hannock, de Bombaim. No original: "During the progress of the picture, a big rat jumped on my head from the upper stalls".*

> homens, são batizadas com gotas dessa água santa que vem de cima duas ou três vezes por semana. (FILMINDIA, v.12, n.7, 1946, p. 64)[30]

> Ventilação ruim, cadeiras com insetos e banheiros sujos são as principais características dos cinemas indianos. Os chãos parecem ter sido pintados de vermelho pelos mastigadores de pan, que não usam as cuspideiras, enquanto a fumaça dos cigarros baratos, devido à ventilação ruim, nos sufoca totalmente. [...] A sala indiana é um lugar de tortura pública. (FILMINDIA, v.12, n.7, 1946, p. 64)[31]

Assim, o protesto da revista *Filmindia* por uma maior higiene das salas parece ter se baseado em uma necessidade real. Diante da quantidade de leitores que reclamavam das condições precárias dos cinemas, o espantoso é que a revista não tenha dado mais importância a esta questão, tendo inclusive protestado quando o governo proibiu o ato de fumar nas salas de cinema. O espaço dedicado à "campanha pela purificação" moral dos filmes, por exemplo, foi muito maior, revelando as prioridades da revista.

---

[30] Carta de L. Massey, de Hathras. No original: *"The Ladies' Class here is just over the head of the first class at the farthest end of the house. The floor of the Ladies' Class which at the same time is the roof over the first class, is made of wooden planks leaving crevices through which water or other liquids can easily pass. So it often happens that just during the show, when the young babies feel the necessity of easing themselves, particularly during the cold nights, the mothers in the Ladies class make them sit down on the floor of their class to relieve themselves. The consequences are quite evident. One or two persons of the first class, which here usually consists of gentlemen, are baptized with these heavenly (coming from above) drops of blessed water twice or thrice every week".*

[31] Carta de Feroz Maneckji, de Calcutta. No original: *"Bad ventilation, bug-ridden chairs and inhygenic lavatories are the main characteristics of the Indian theatres. The floors seem to have been painted red by the pan-eaters, who never bother about using the spittoon, while the "bidi" smoke, due to bad ventilation, causes extreme suffocation, especially after interval. [...] In short the Indian theatre is a place of public torture rather than entertainment".*

Figura 6: Propaganda do cinema Basusree, anunciando "o cinema aristocrático e com ar condicionado de Calcutá", na revista *Filmindia*. A legenda da propaganda diz que o cinema providencia "entretenimento limpo e saudável". Fonte: *Filmindia* (vol. 11, 1946)

Outro problema frequentemente relatado nas cartas era a poluição sonora durante as sessões. Os espectadores reclamavam principalmente dos camelôs e do choro das crianças, mas o barulho dos outros espectadores também incomodava:

> [...] os nenéns que se exibem com efeitos sonoros [...] E as pessoas que ficam cantarolando e dizendo "Wah! Wah!" só para mostrar às pessoas ao redor o quanto eles apreciam as canções da heroína. (FILMINDIA, v.12, n.7, 1946, p. 64)[32]

> Quero protestar contra a permissão de camelôs dentro das salas de cinema. Além de encher a sala de gritos, como se estivéssemos em um mercado de peixe [...]. (FILMINDIA, v.12, n.09, 1946, p. 65)[33]

> Você pode me dizer por que os cinemas exibindo filmes indianos são geralmente insalubres e barulhentos? É só nestes cinemas que camelôs têm permissão de vender cigarros, doces, frutas etc., o que nos leva a um pequeno mercado regular. Esta prática é estritamente proibida nas

[32] Carta de Feroz Maneckji, de Calcutta. No original: *"Then there are the infants who exhibit themselves with sound effects, and thus start corresponding sound vibrations of "silence,", from the front stalls. And what about the others who come out with their humming and "Wah! Wah!", just to show the folks around how very much they appreciate the heroine's songs".*

[33] Carta de L. D. Tewari, de Meerut. No original: *"I wish to protest through you against allowing vendors in cinema halls. Apart from filling the hall with heart-rending shrieks and making one feel like being in a fish market, they become a source of considerable nuisance at times".*

> salas "inglesas", onde se pode assistir a um filme em um ambiente calmo. (FILMINDIA, v.12, n.1, 1946, p. 75) [34]

Srinivas (2000), em sua pesquisa sobre a revista de cinema *Roopavani*, publicada no sul da Índia nos anos 1940 e 1950, encontrou cartas de leitores e artigos que, tratando das salas de cinema, descreviam condições semelhantes às relatadas pelos leitores da *Filmindia* (superlotação, impontualidade das sessões, banheiros sujos ou inexistentes, má-ventilação, salas sujas, insetos mesmo na primeira classe, cadeiras quebradas, sujas e desconfortáveis, cachorros no cinema, sujeira no chão, cuspe e fumaça de cigarro, vendedores ambulantes). Os cinemas eram mal projetados e era difícil ver a tela. Os projecionistas eram ruins, e às vezes o filme era projetado rápido demais. Os administradores de cinema recorriam à violência física para administrar seus espectadores, inclusive com a ajuda da polícia (SRINIVAS, 2000). Apesar disso, os leitores da Roopavani relatavam a dificuldade de conseguir um ingresso. Srinivas (2000) cita um leitor que reclamou que comprar um ingresso era como participar de uma luta de boxe. Não havia filas – as pessoas se aglomeravam ao redor da bilheteria, e saiam dela com camisas rasgadas ou sofriam furtos (ibidem). Há o relato do caso de uma senhora que morreu pisoteada na multidão quando tentava comprar ingressos em 1950 (ibidem). Dadas estas condições, não surpreende que houvesse um mercado negro de ingressos, conforme visto na *Filmindia*. As péssimas condições dos cinemas eram explicadas na revista *Roopavan*i pela ausência de fiscalização governamental, devido à corrupção dos fiscais e outros funcionários públicos que recebiam ingressos gratuitos, uma prática já existente em 1927 (INDIAN, 1928a). Alguns leitores da *Roopavani* culpavam os espectadores das classes baixas, que acusavam de mau comportamento (havia um desconforto evidente para a classe média em relação à convivência com as classes baixas neste espaço comum). Outros apontavam para os próprios donos dos cinemas, que seriam administradores ruins e, por cobiça, não investiriam na infraestrutura e higiene das salas. Havia ainda os que diziam que a culpa era dos espectadores, que continuavam frequentando as salas apesar das condições insalubres (ibidem).

Tanto os leitores da *Filmindia* quanto os redatores desta revista notavam que havia uma diferença considerável na higiene das salas de cinema "inglesas" que exibiam filmes importados, cujos donos muitas vezes eram os mesmos das salas de cinema indianas, segundo a *Filmindia*. O público também assistia aos filmes

[34] Carta do leitor Ved Parkash Varma, de Nova Delhi. No original: *"Can you please tell me why the cinema-halls showing Indian pictures are generally insanitary and noisy? It is only in these theatres that hawkers are allowed to sell pan-bidi, sweets, fruits, etc. which leads to a regular tiny market. This practice is strictly forbidden in the 'English" houses where one can enjoy a picture in quite a calm atmosphere".*

importados de outro modo. “As pessoas se comportam muito melhor enquanto veem um filme inglês, mas toda sua crueza interna é exibida durante um filme indiano”[35] (FILMINDIA, v.12, n.5, 1946, p. 15) Qual era a razão desta diferença? Para começar, o público era diferente, ainda que muitas pessoas frequentassem os dois tipos de cinema. A barreira linguística impedia que pessoas de uma classe social mais baixa, que não tinham uma educação em inglês (que era cara), acompanhassem os filmes estrangeiros. Além disso, segundo o relatório do ICC, os ingressos dos cinemas que só exibiam filmes estrangeiros eram mais caros. Mas é possível também que os espectadores agissem respondendo a expectativas diferentes. De modo semelhante, a higiene maior nas salas “inglesas” refletia uma hierarquia do valor atribuído ao cinema estrangeiro e ao cinema indiano, aos espectadores britânicos e aos espectadores nativos, aos espectadores de classes sociais diferentes.

Um comportamento dos espectadores que a revista buscou combater foi o de jogar moedas na tela durante as canções (FILMINDIA, v.14, n.10, 1948, p. 13-15). Até o início do século XX, na Índia, a arte de cantar e dançar pertencia às cortesãs, e era costume jogar moedas durante a *performance*. Jogar dinheiro na tela parece, a princípio, um resquício desta etiqueta de bordel. Neste novo contexto, o comportamento foi considerado inaceitável. Aparentemente, este comportamento era restrito ao estado de United Provinces (FILMINDIA, v.14, n.10, 1948, p. 13). Um leitor de outro estado que visitou a cidade de Lucknow, uma das maiores da índia, reclama:

> Lucknow […] tem cinemas péssimos. […] eu descobri um costume novo lá [...]. As pessoas da terceira e segunda classe estavam jogando moedas no palco enquanto o filme passava. Isso atrapalhava o prazer de ouvir as canções [das atrizes] Munnawar Sultana e Surraiya.[36] (FILMINDIA, v.14, n.09, 1948, p. 45)

Conclusão

É provável que tenha havido uma piora considerável nas condições das salas de cinema entre os anos 1927 e 1946, porque nas entrevistas de 1927 não há relatos de sujeira nas salas. Entretanto, é possível que tais relatos estivessem ausentes em 1927 porque nem os entrevistados nem os entrevistadores da comissão tenham ido aos cinemas que exibiam filmes indianos, diferentemente dos

[35] No original: *“People are shades better behaved while seeing an English taikie, but all their inner crudeness is on parade during an Indian picture”.*

[36] Carta do leitor H.K. Mukerji, de Jubbulpore. No original: *"Lucknow […] has got rotten cinema houses. […] I found a new custom there [...]People from the third and second classes were throwing coins on the stage while the picture was going on. In fact such doings spoiled the pleasure of hearing the songs of Munnawar Sultana and Surraiya".*

leitores da revista *Filmindia* (em 1927, a maioria dos filmes exibidos na Índia eram estrangeiros; em 1946, os filmes indianos já eram maioria [JAIKUMAR, 2006]).

Vimos que os cinemas (ao menos nos anos 1920) muitas vezes não eram lucrativos, o que pode explicar em parte a absoluta falta de manutenção das salas. Havia um incentivo adicional para não investir nas salas, porque não havia fiscalização adequada já que havia a possibilidade de corromper os funcionários do governo a um custo relativamente baixo (ingressos). Além disso, o público continuava a lotar as salas, apesar da falta de manutenção. Por outro lado, vimos que as salas que só mostravam filmes estrangeiros – e eram frequentadas exclusivamente pelas classes médias e alta – recebiam um tratamento muito superior da parte dos administradores. Embora nas salas que só exibiam filmes indianos houvesse espaços distintos para classes distintas, é como se os administradores ao mesmo tempo simultaneamente observassem e ignorassem estas distinções no público, à medida em que garantiam a separação espacial, mas não livravam a classe média da sujeira e da violência física no espaço do cinema. Embora Srinivas (2000) aponte que os administradores ocasionalmente buscavam preservar os espectadores das classes médias e alta da violência policial no cinema, cujo alvo primordial era as classes baixas, essas medidas preservativas raramente eram efetivas. Neste sentido, na prática, a classe média recebia o mesmo tratamento que os pobres. Nas salas de cinema que recebiam todas as classes, os únicos espectadores que efetivamente recebiam tratamento privilegiado eram os funcionários subornados com ingressos. Srinivas (idem) relata que o início das sessões às vezes era adiado para esperar por um funcionário público importante que tinha recebido ingressos e tinha se atrasado.

Algo que podemos extrair dos relatos, tanto de Srinivas quanto dos leitores da *Filmindia*, é o desconforto das classes altas diante da divisão de espaço com os pobres. Srinivas (2000) aponta a ansiedade relativa à possibilidade da mistura no cinema – não só das classes sociais, como também entre os sexos, razão pela necessidade de espaços separados para as mulheres.

O que mais surpreende nos relatos é que as pessoas continuassem a frequentar os cinemas, apesar das condições atrozes e da possibilidade de se misturar com classes/castas mais baixas, o que mostra a força da atração do público pelo cinema. Este apreço pelo cinema se refletia no valor dos ingressos, pelos quais o público pagava um preço tão alto - tanto no mercado negro como na disputa pelo acesso à bilheteria.

Referência bibliográfica

ATHIQUE, Adrian. “Cinema as social space: The case of the multiplex”. In: GOKULSING, K. Moti; DISSANAYAKE, Wimal (Ed.). *Routledge Handbook of Indian*

Cinemas. Routledge, 2013.

BOSE, Mihir. *Bollywood: A history*. Tempus Pub Limited, 2006.
COSTA, Renato Gama-Rosa; SEGRE, Roberto. *Salas de cinema art déco no Rio de Janeiro*. Apicuri, 2011.

FILMINDIA. *Bombay:* FILMINDIA PUBLICATIONS LTD, 1945-1948.

INDIAN CINEMATOGRAPH COMMITTEE. *Report of the Indian Cinematograph Committee, 1927-1928*. Superintendent, Government Press, 1928.

INDIAN CINEMATOGRAPH COMMITTEE. *Report of the Indian Cinematograph Committee, 1927-1928: Evidence*. Superintendent, Government Press, 1928. 5 v.

JAIKUMAR, Priya. *Cinema at the end of empire: A politics of transition in Britain and India*. Duke University Press, 2006.

LAKSHMI, C.S. *Unhurried City: Writings on Chennai*. Penguin Books India, 2004

LANG, Jon T. *A concise history of modern architecture in India*. Orient Blackswan, 2002.

PANDIAN, M. S. S. "Tamil cultural elites and cinema: Outline of an argument." *Economic and Political Weekly*, p. 950-955, 1996.

RAJADHYAKSHA, Ashish. *Indian cinema in the time of celuloid*. Indiana University Press, 2009

SRINIVAS, S.V. “Is there a public in the cinema hall?”. *Framework*, v.42, 2000.

VIEIRA, João Luiz; PEREIRA, Margareth. “Cinemas cariocas: da Ouvidor à Cinelândia”. In: *Filme Cultura*, v. 47, p. 25-34, 1986.

VORA, Dhara. “Mumbai's Iconic New Empire Cinema Shuts Down”. *Mid-Day*, Mumbai: 31 março, 2014. Disponível em: http://www.mid-day.com/articles/mumbais-iconic-new-empire-cinema-shuts-down/15195055 Mumbai mid-day.com. Acesso em: 17 de outubro de 2017.

Submetido em 7 de junho de 2018 / Aceito em 24 de seembro de 2018

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual

O cinema de resistência surrealista de Jan Švankmajer: Estudo de caso em *Jabberwocky*

Carolina Morgado Leão[1]
Ana Beatriz de Araujo Linardi[2]

[1] Bacharel em piano, mestra e doutoranda na área de música - todos os títulos pela UNICAMP. Pesquisa som no audiovisual. Também possui carreira artística e de produção em grupos musicais.
email: caca17leao@yahoo.com

[2] Bacharel em Música pela UNICAMP na modalidade composição; mestra e doutora em Educação também pela UNICAMP, na área conhecimento, linguagem e arte. Coordenadora adjunta do curso de Design da FACAMP (2007-2017), coordenadora das atividades pedagógicas do Makerlab FACAMP.
e-mail: anabeatriz.linardi@gmail.com

Resumo

A obra do animador Jan Švankmajer é de grande representatividade para o movimento surrealista na Tchecoslováquia. Sua parceria com o compositor Zdeněk Liška foi fundamental para garantir às suas animações stop-motion a composição e expressividade almejadas. Analisaremos, em um primeiro momento, o cenário político e cultural que fomentou a criação de suas obras e o compêndio de símbolos utilizados na elaboração da animação. Posteriormente, nos debruçaremos mais especificamente sobre a obra *Žvahlav aneb šatičky slaměného Huberta* (*Jabberwocky*), de 1971, buscando compreender quais elementos utilizados no som e na imagem animada tiveram mais impacto na construção desse trabalho.

Palavras-chave: Movimento surrealista. Animação tcheca. Som. Música no cinema.

Abstract

Jan Švankmajer's work is highly representative of a much broader Czech surrealist movement. His partnership with composer Zdeněk Liška was key to achieve the shape and expression Švankmajer sought for his stop-motion animations. We will initially discuss the political and cultural scenario that motivated the development of his works and the compendium of symbols used to development his animations. Subsequently, we will analyze the 1971's animation entitled *Žvahlav aneb šatičky slaměného Huberta* (*Jabberwocky*), in order to understand which elements of the animated image and sound applied in this piece played a major role in making this animation one of the most significant works of the surrealistic movement.

Keywords: Surrealist movement. Czech animation. Sound. Film score.

O surrealismo francês e sua reverberação na Tchecoslováquia

Inicialmente concebido pelo artista francês André Breton na metade da década de 1920, o surrealismo buscou diferentes formas de representar artisticamente o irracional e o subconsciente. Como descrito por seu idealizador, almejava-se o encontro com o maravilhoso, com o efeito poético puro, numa busca pela centelha que nasce da justaposição de dois objetos de contextos díspares. Buscavam a beleza paradigmática definida nos Cantos de Maldoror de Lautréamont: belo como o encontro fortuito de um guarda chuva e uma máquina de costura numa mesa de dissecação.

A publicação do Manifesto Surrealista, assinado por Breton em outubro de 1924, marcou historicamente o nascimento de um movimento que propunha a restauração dos sentimentos humanos e do instinto como ponto de partida para uma nova linguagem artística. Para isso, era preciso que os homens adquirissem uma visão totalmente introspectiva de si mesmos e encontrassem o lugar do espírito no qual ambas as realidades, interna e externa, seriam percebidas completamente isentas de contradição (BRETON, 2001).

O espírito subversivo do movimento surrealista reunia raízes comuns a outros movimentos artísticos do início do século XX, como a rejeição às formas artísticas estagnadas em modos de representação amplamente conservadores e a revolta contra a moral hipócrita de uma sociedade intolerante e opressiva. Seus adeptos defendiam a transgressão dos valores sociais e morais dominantes, e julgavam a academia irrelevante. Além disso, ainda que participassem de um movimento de cunho artístico, apoiavam também a dessacralização do próprio artista e de sua importância.

Na Tchecoslováquia, o surrealismo foi berço de diversas manifestações artísticas de resistência ao repressivo contexto político. O cinema, em particular, se destacava como uma plataforma que conseguia habilmente, através de seus meios particulares, "dar vida" (animação, *anima*) aos ideais deste movimento.

É importante salientar que o movimento surrealista tcheco não obteve o mesmo reconhecimento mundial do francês. Este cinema - assim como a literatura e demais artes - sofreu não apenas com as barreiras linguísticas existentes entre os idiomas ocidentais mais clássicos e as línguas eslavas do leste europeu, mas também com as barreiras políticas que o contexto do “Muro de Ferro” da Guerra Fria impunha ao longo da segunda metade do século XX. Assim sendo, para que possamos analisar com mais propriedade o filme de animação que é foco deste artigo, torna-se interessante uma breve exposição da história do movimento surrealista tcheco, tão pouco difundida na história ocidental.

A Tchecoslováquia foi o primeiro país a ressoar o movimento surrealista francês. Podemos citar, entre os muitos artistas que se engajaram ativamente no

desenvolvimento dessa corrente artística no país, Karel Teige, Nezval, Jindrich Styrsky e Toyen[3]. Em suas frequentes viagens à França, este grupo de artistas estabeleceu importantes laços com a vanguarda surrealista francesa, em especial André Breton e Paul Eluard. Após esse primeiro intercâmbio, foi a vez de Breton viajar à Tchecoslováquia, a convite de Telge, Nezval e do grupo "Frente de Esquerda", onde ministrou palestras e conferências no intuito de fortalecer e internacionalizar o movimento. Os textos "A Posição Política da Arte de Hoje" e "Situação Surrealista do Objeto", ambos de 1935, foram produzidos em conferências ministradas por Breton em suas visitas à Tchecoslováquia.

Uma vez em terras tchecas, o surrealismo encontrou terreno fértil no descontentamento político presente entre seus artistas. Para aqueles que aderiram ao movimento, a arte precisava ser subvertida. A subversão se mostrava a única maneira de quebrar com as correntes artísticas dominantes na época, que não se mostravam suficientes na sua forma para expressar as aflições de um duro momento pós-guerra, ou tampouco exprimir as amarguras posteriormente vividas no longo período sobre controle ditatorial comunista soviético (1945- 1990). O sofrimento de toda uma geração, até então reprimido, se tornou combustível para uma nova e contestatória forma de arte, que parecia permitir ao inconsciente humano emergir e agir como em um sonho.

[3] Vítězslav Nezval (1900 –1958) foi um dos mais prolíficos escritores tchecos de vanguarda na primeira metade do século XX. Foi co-fundador do movimento surrealista na Tchecoslováquia, e também membro do grupo vanguardista de artistas *Devětsil* (“Nove Forças”. O nome é uma referência aos nove membros fundadores do grupo). Os membros do *Devětsil* foram artistas checos prolíficos em sua geração. Em 1922, o grupo *Devětsil* incluía Vítězslav Nezval, Jindřich Štyrský, Jaroslav Seifert, Karel Teige e Toyen (Marie Cerminová). O grupo se voltou para a França na busca por inspiração para uma possível literatura de vanguarda calcada na ideologia política marxista. Embora o Estado tchecoslovaco tenha sido formado pouco após a Primeira Guerra Mundial, predominava entre sua geração mais nova a sensação de que ainda havia espaço para melhorias e que uma solução mais radical seria necessária caso o país almejasse uma verdadeira libertação. A maioria desses intelectuais manifestou entusiasmo pela revolução ena Rússia e fidelidade a Lenin. Nezval, entretanto, assim como outros em seu grupo, não aceitaram esse regime como representativo de suas crenças e objetivos. Optaram por expressar, em seus escritos, preferência pela consciência marxista-internacionalista de solidariedade de classe. Nezval também foi figura central para o poetismo checo, uma direção dentro de *Devětsil* teorizada principalmente por Karel Teige. Sua produção consistia em uma série de coleções de poesia, peças experimentais, romances, memórias, ensaios e traduções. Juntamente com Karel Teige, Jindřich Štyrský e Toyen, Nezval viajou com frequência a Paris, onde pode compartilhar seus ideais com os surrealistas franceses. Sua estreita amizade com André Breton e Paul Éluard foi fundamental para a fundação, em 1934, do Grupo Surrealista da Tchecoslováquia, um dos primeiros grupos surrealistas fora da França.

Entre os artistas que aderiram a essa subversiva proposta artística estava o animador tcheco Jan Švankmajer, que em 2016 concedeu uma entrevista a respeito da influência surrealista na sua obra e de seus compatriotas.

> Há muitos mal-entendidos sobre o surrealismo. Historiadores de arte o incluíram entre as direções de *avant-garde* dos artistas da primeira metade do século XX. Do ponto de vista deles, o surrealismo está morto há pelo menos sessenta anos. O termo surrealismo entrou no vocabulário geral como descrição de algo sem sentido, absurdo. Primeiramente, é importante dizer que o surrealismo não é arte. Não há pintura surrealista ou filme surrealista, podemos falar sobre o surrealismo na arte, na pintura ou no cinema. Isso ocorre porque não existe uma estética surrealista, nenhum método surrealista ou escola. O surrealismo é uma maneira de perceber a vida e o mundo. Eu descreveria isso como uma visão mágica da vida e do mundo. Eu aprendi três coisas com o surrealismo: primeiro, ele (o surrealismo) me libertou do medo da coletividade, porque o surrealismo é uma aventura coletiva. Em segundo lugar, desenvolveu minha imaginação de maneiras imprevisíveis e, finalmente, ensinou-me que há apenas um tipo de poesia e que não importa o que significa, o que importa é que escolhemos compreendê-lo.[4] (ŠVANKMAJER, 2016)

Nessa entrevista, Švankmajer procura deslocar o surrealismo presente em seu trabalho do movimento inscrito na história da arte, ampliando seu sentido para além do oficialmente estabelecido pela crítica acadêmica. Referindo-se ainda ao fato do termo ter entrado para o léxico, ele afirma que o surrealismo pode até encontrar manifestação nas mais diversas artes, mas não se configura propriamente como estilo, nem porta regras que o mantenham restrito ao que muitos compreendem como um movimento. O que ele considera digna de nota, segundo suas declarações, é a potencialidade presente no surrealismo de permitir o fluir da

---

[4] *"There are many misunderstandings about surrealism. Art historians have included it among artists avant-garde directions of the first half of the twentieth century. From their point of view, surrealism has therefore been dead for at least sixty years. The term surrealism has entered the general vocabulary as description of something nonsensical, absurd. First of all, it's important to say that surrealism is not art. There is no surrealist painting or surrealist film, we can talk about surrealism in art, in painting, or in film. This is because there is no surrealist aesthetics, no surrealist method or school. Surrealism is a way of perceiving life and the world. I would describe it as a magical outlook on life and the world. I have learned three things from surrealism: first, it has freed me of my fear of collectivity, because surrealism is a collective adventure. Secondly, it has developed my imagination in unforeseen ways, and finally, it has taught me that there is only one kind of poetry and that it doesn't matter what means we choose to grasp it."*

imaginação e a liberdade de seu processo criativo.

O movimento surrealista e a psicanálise

Não obstante a enorme influência que o contexto político-econômico europeu do início do século XX exerceu no desenvolvimento da arte surrealista, foram os textos de Sigmund Freud que forneceram ao movimento uma parte considerável de sua inspiração e teoria. Um tema em particular da obra de Freud foi amplamente absorvido pelos artistas surrealistas: a importância dos sonhos. Os mecanismos básicos da lógica onírica, tal como tematizados por Freud, fascinaram aqueles envolvidos com o movimento surrealista, que acreditavam ser possível construir uma forma de arte baseada em tais princípios. Intentavam mimetizar - no plano artístico e a seu modo - os processos psíquicos e analíticos descritos por Freud.

Tais mecanismos são valiosos para a compreensão das escolhas estéticas surrealistas, que tanto enfatizam os processos e dispositivos do inconsciente e exploram a linguagem e o funcionamento dos sonhos. Por trabalhar com tal repertório de símbolos freudianos, o surrealismo sugere a existência de mitos e fantasias coletivas que teriam predominância na vida social e psíquica da época. Uma vez que a teoria freudiana se destaca, portanto, como um dos pilares bibliográficos do próprio surrealismo, algumas temáticas freudianas merecem, por consequência, ser enfatizadas por sua recorrência tanto nos trabalhos surrealistas em geral quanto na estética do próprio Švankmajer, que buscava sugerir um tipo de fantasia coletiva ou estabelecer mitos que predominavam na vida social e psíquica da época

Entre os temas freudianos mais recorrentes na estética surrealista está a noção de “estranhamento”. Este conceito, presente em seu texto “O Estranho” (*unheimlich*), foi desenvolvido por Freud com base na leitura do conto “O Homem da Areia” [5], de E.T.A. Hoffmann, no qual a figura do pai pune seus filhos arrancando-lhes os olhos. Em termos simples, Freud compreendia o fenômeno do “estranhamento” como resultante de um processo de profunda repressão inconsciente (recalque) de algo que já nos foi, um dia, familiar. O “estranho” seria, dessa maneira, algo familiar à psique – mas incompatível com o eu - que o recalque reprimiu e transformou em incômodo. Ao emergir, o “estranho” assumiria com

[5] Em 1919, Freud publicou um texto com o título "*Das Unheimliche*" (O Estranhamente Familiar). Trata-se de uma análise bastante original para a época, uma abordagem psicanalítica do conto de Hoffmann, "O Homem da Areia" (*Der Sandmann*). Freud foca sua análise na interpretação da questão relativa aos olhos. O “homem da areia” seria aquele que vem jogar areia nos olhos das crianças.

frequência uma forma figurativa (comum em traumas na infância) e se manifestaria na forma de uma sensação de terror ou mal-estar.

Além da noção de “estranhamento”, são também comuns nas obras surrealistas as referências à “loucura e histeria”, sobretudo quando ligadas à imagem e ao papel social da mulher, e também inspiradas na discussão que Freud faz sobre o tema. Mas, especialmente devido à sua presença constante na obra de Švankmajer, é o conceito de "canibalismo" o ponto de confluência que mais nos interessa. Assim o define a psicanálise moderna, a partir dos estudos freudianos:

> Termo empregado para qualificar relações de objeto e fantasmas (fantasia) correlativos da atividade oral, por referência ao canibalismo praticado por certos povos. O termo exprime de modo figurado as diferentes dimensões da incorporação oral: amor, destruição, conservação do interior de si mesmo e apropriação das qualidades do objeto. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1986: p. 94)

Em *Totem e Tabu* (1912-13), a noção de “canibalismo” foi primeiramente exposta. Acerca dessa prática dos “povos primitivos”, Freud sublinhou a crença de que a ingestão de partes do corpo de uma pessoa concederia igualmente a apropriação das propriedades que a elas pertenceram, o que o levou a conceber os conceitos de “parricídio primordial” e “refeição totêmica”, noções freudianas de considerável alcance.

“Um dia, os irmãos [...] reuniram-se, mataram e devoraram o pai, pondo desse modo fim à horda primitiva [...]. No ato de devorar realizaram a identificação com ele, pois cada um se apropriou de uma parte da sua força” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1986: p. 94).

Qualquer que seja o valor da perspectiva antropológica de Freud, o termo “canibalismo” assumiu na psicologia psicanalítica uma clara acepção. Na edição de 1915 dos seus “Três Ensaios”, Freud introduz a ideia de “organização oral” Essa fase do desenvolvimento psicossexual seria primordialmente caracterizada pelo “canibalismo”. Na sequência, Freud expõe o que entendia por “fase oral”, sublinhando “[...] determinadas características da relação do objeto e das suas qualidades. As relações estreitas que existem entre a relação do objeto oral e os primeiros modos de identificação estão implicadas na própria noção de canibalismo” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1986: p. 94).

Mesmo com a discordância manifestada por Freud quanto à apropriação de suas teorias pela corrente artística surrealista, elas inegavelmente garantiram certa homogeneidade ao movimento, uma vez que não se pode falar exatamente em unidade de estilo nas obras surrealistas, como muito bem sublinhou Jan Švankmajer em seu depoimento. Embora cada artista surrealista manifestasse características estéticas bem próprias em seus trabalhos, era a intensa presença do universo onírico nas mais diferentes obras destes artistas que garantia considerável coesão e

convergência à sua arte. O surrealismo propunha, assim, coletivamente, a comunicação por meio da ruptura com o mundo real e moderno, numa fusão do mundo externo com o interno. Esperavam retratar ao observador um mundo interior imaginário que resultasse na desorientação das expectativas habituais – algo que o artista e a animação em que nosso artigo foca realizam com maestria.

> A arte pela arte já não satisfazia mais os ideais artísticos, além de subvertê-la era necessário transformar o mundo. Se, como dito anteriormente, o principal motivo da atividade surrealista é encontrar o ponto de união entre o consciente e o inconsciente, a arte vai se estabelecer como o meio mais adequado para alcançar tal objetivo, pois o inconsciente se pensa por imagens e arte formula imagens. É importante ressaltar que o inconsciente não é apenas uma dimensão psíquica explorada com maior facilidade pela arte devido a sua familiaridade com a imagem, mas, uma configuração da própria dimensão da arte. A arte é a comunicação vital do indivíduo por meio de símbolos. (BENJAMIN, 1993: p. 21)

Podemos perceber que o surrealismo emergiu em um momento de crise da civilização, negando a arte pela arte. Perante a repressão imposta pela ditadura comunista, era preciso mais do que apenas a subversão da arte. Fazia-se necessária uma mudança brusca e urgente da vida social e política. Foi por causa desta urgência por transformação que o surrealismo despontou como força motriz e filosófica, com a finalidade de revolucionar o século XX.

Não surpreendentemente, o opressivo cenário político e cultural e o espírito subversivo decorrente deste cenário impulsionaram Švankmajer a seguir, como outros, um caminho estético de resistência em seu trabalho: engajado social e politicamente, e profundamente reflexivo quanto aos rumos da humanidade.

> Gostaria de dizer que considero todos os meus filmes muito engajados politicamente. Mas eu nunca os reduzi a um sistema totalitário, como, por exemplo, um artista dissidente faria. Porque percebi que se a civilização permite a criação e a existência de algo tão doente como o Fascismo ou Stalinismo, então toda a civilização é doente, algo está errado. Eu sempre quis penetrar no núcleo desse problema. Não apenas concentrar na superfície da atividade política. Portanto, meus filmes são universais, eles podem se comunicar com audiências fora da República Tcheca. Então, só porque a situação política mudou na Tchecoslováquia, não significa que o universo ou a civilização mudou ao mesmo tempo. Estou tanto quanto preocupado que não há razão para mudar meu inimigo. Ele sempre será o mesmo. (JACKSON, 1997)

Foi sob forte influência desse sentimento que se construiu o cinema de Jan Švankmajer. Seus filmes buscam ilustrar e enfraquecer tal cenário amargo e

autoritário através de uma iconografia dura, sombria e realista, mas não inteiramente esvaziada de esperança quanto à potencialidade de fuga proporcionada pelos sonhos.

A oposição entre a realidade severa e a fuga propiciada pelos sonhos é uma contradição típica presente não somente em sua obra, mas na produção cinematográfica de todos países sob influência comunista. Nestes territórios, a possibilidade de liberdade artística de expressão residia, quase que inteiramente, numa visão e retrato metafórico do mundo.

O grotesco

Não seria prudente fomentar uma reflexão mais detalhada sobre a obra de Jan Švankmajer sem antes discutir brevemente o *grotesco*, categoria estética bastante aplicada em suas animações.

O grotesco surgiu e foi definido a partir da descoberta, durante escavações na Roma do século XVI, de um tipo de pintura ornamental presente nas paredes de porões de antigos palácios romanos (assim, a referência à *grotta* - galeria escura, subterrânea). Esse tipo de pintura apresentava seres híbridos, assimetrias e outros atributos que anulavam as ordens da natureza. O desconforto que essas representações causavam fez com que fosse cunhado o adjetivo "grotesco" para designar algo monstruoso, irreal. O sentido do adjetivo foi posteriormente estendido e passou a descrever também aquilo que possuí caráter lúgrube, abismal, diante do qual se sente certa vertigem.

Assim define Wolfgang Kayser:

> Na palavra *grotesco*, como designação de uma determinada arte ornamental, estimulada pela Antiguidade, havia para a Renascença não apenas algo lúdico e alegre, leve e fantasioso, mas, concomitantemente, algo angustioso e sinistro em face de um mundo em que as ordenações de nossa realidade estavam suspensas, ou seja: a clara separação entre os domínios dos utensílios, das plantas, dos animais e dos homens, bem como da estática, da simetria, da ordem natural das grandezas. O fato se manifesta na segunda designação que surgiu para o grotesco no século XVI: sogni dei pittori. (KAYSER, 1986: p. 20)

O termo migrou para a literatura e se manifestou através dos séculos com maior ou menor vigor, nos mais diversos ramos das artes. W. Kayser assim demonstra a manifestação do grotesco em E.T.A Hoffmann e seus contos:

> Contrastes agudos que nos tiram o chão debaixo dos pés, os jogos macabros com as figuras de cera e os mecanismos endemoninhados, o horror sempre do novo reconfigurado ante um mundo que se vai alheando e, com exemplos mais gritantes, as visões abismais no

"Discurso do Cristo morto" proferido do alto do edifício cósmico, segundo o qual não existe Deus. (KAYSER, 1986: p. 55)

Freud contribuiu fornecendo dimensões psicanalíticas a essa categoria ao abordar, no já citado "O Homem da Areia", de Hoffmann, a ideia de estranhamento. A noção de grotesco acabou sendo extremamente útil ao movimento artístico surrealista, considerando sua luta contra a lógica e o racionalismo, em cuja jaula teria sido comprimida a cultura moderna. O grotesco não somente é um dos elementos de grande presença na corrente surrealista, como também marca, certamente, a animação de Švankmajer, seja através de seus elementos oníricos, da sua subversão da lógica ou do estranhamento que ele provoca ao dar vida a seres inanimados. Bonecas e roupas que se movimentam, seres híbridos, o devorar, a histeria e os duplos são todos temas recorrentes na obra do animador tcheco, que nos causam essa vertigem própria dos elementos grotescos.

Após esta breve exposição sobre as questões socioculturais na Tchecoslováquia, que precederam e motivaram a produção destes filmes de notável relevância artística, prosseguiremos para um aprofundamento da análise das estruturas e elementos mais presentes no trabalho do diretor Jan Švankmajer, no intuito de melhor compreender o compêndio de símbolos e referências - surrealistas, grotescas e estranhas - utilizadas na elaboração de suas animações.

Em nossa tentativa de compreender os mecanismos utilizados neste cinema de relações associativas, analisaremos a lúcida visão do diretor Jan Švankmajer e do compositor Zdeněk Liška a respeito de suas escolhas estéticas, sempre buscando elucidar os significados obtidos na interação entre imagem e som. Focaremos, consequentemente, em entender como o discurso sonoro proposto pelo compositor busca se articular às peculiares imagens presentes em *Jabberwocky.*

A construção do cinema de animação de Jan Švankmajer em *Jabberwocky*

Uma das características mais marcantes da arte surrealista de Jan Švankmajer é sua habilidade de manipular, de forma muito expressiva, os recursos fílmicos característicos da animação com a finalidade de produzir, no espectador, efeitos, sensações e sentimentos específicos. Através de calculadas estratégias de produção[6] que se utilizam de um conjunto de regras estabelecidas pelo diretor, a obra não apenas sugere ao público possíveis interpretações para seus elementos e

[6] Podemos entender como estratégia de produção qualquer recurso fílmico que cause impacto no espectador - como, por exemplo, metamorfose de objetos, dilatação do tempo, cenografia, fotografia, enquadramentos, planos, montagem, trilha sonora, condução narrativa, cor, as interpretações dos atores, figurinos, personagens etc.

sentido, mas conscientemente o direciona. Muitos dos contornos aparentemente incompreensível ou non-sense dos elementos presentes na animação foram, na realidade, conscientemente concebidos e aplicados por Švankmajer com a finalidade de transmitir ao espectador - na fantasia do irreal - um determinado sentido para o mundo (real) em que vivemos. É essa sutil relação de subordinação, em que se encontra o espectador de *Jabberwocky*, um dos pontos que mais interessa a nossa análise.

Como exposto anteriormente, muito desse processo de direcionamento é fruto das relações associativas que emergem da fusão entre imagem e som. É no confronto entre imagens e sons aparentemente desconexos que se cria uma narrativa capaz de fornecer sentidos que muito transcendem os signos que tais elementos originalmente carregariam quando isolados uns dos outros. Esta articulação possibilita, em outras palavras, "relações associativas que vão além dos domínios das representações padronizadas do tempo e do espaço, privilegiando o psicológico e emocional" (WELLS, 1998: p. 93).

Seja ela resultante de processos de justaposição, fusão, contraponto ou paralelo, a tensão provocada por essa articulação entre o campo imagético e sonoro constitui um dos efeitos mais interessantes tanto dessa obra em específico quanto da animação surrealista de Švankmajer, como um todo. A determinação surrealista em subverter a arte acabou por subverter, consequentemente, os próprios métodos tradicionais de se contar histórias.

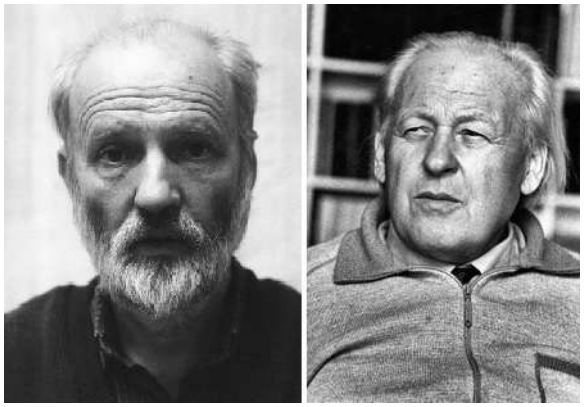
Tradicionalmente, recai sobre som a função dramática específica de estabelecer o clima e a atmosfera de um filme, primordialmente através da escolha do ritmo e sua ênfase. Nas animações surrealistas de Švankmajer, entretanto, a trilha sonora é responsável ainda por criar o vocabulário por meio do qual os códigos visuais do filme são compreendidos, e os significados ocultos da narrativa afloram. Como discorreremos adiante no texto, a função que a trilha sonora desempenha nessa animação merece uma abordagem consistente e cuidadosa, considerando sua capacidade de expressar sentimentos íntimos e complexos de serem representados, como a repressão, as imposições de gênero, a educação autoritária, a busca frenética pela padronização como solução para a rejeição ao que é diferente etc.

Os mecanismos surrealistas utilizados na composição desta animação – em parte característicos do movimento, em parte específicos ao estilo de Švankmajer – despertam em seu público, independentemente das diferenças culturais existentes entre a obra e seus espectadores, sentimentos universais como repulsa, desconforto, comicidade e até choque. Como o próprio diretor explica em entrevista acima mencionada, suas animações visam referenciar problemas políticos universais pertinentes e pertencentes ao conjunto da civilização, ao invés de abordar realidades políticas limitadas a um contexto histórico-geográfico específico. Afinal,

como o próprio Švankmajer afirma, a existência do fascismo e do stalinismo seria prova de que não apenas uma parte, mas a totalidade da civilização estaria, na realidade, doente.

Jan Švankmajer, Zdeněk Liška e Jabberwocky

A animação em stop-motion *Jabberwocky* (1971) é livremente inspirada pelo poema homônimo de Lewis Carroll, encontrado no livro *Through the Looking-Glass and What Alice Found There* (Alice Através do Espelho e o Que Ela Encontrou Lá, 1871).[7]



Figuras 1 e 2: Jan Švankmajer e Zdeněk Liška

Em aspectos gerais, essa animação, assim como o poema, é um compêndio de símbolos. Predominam imagens que tiveram suas formas habituais e cotidianas subvertidas pelo grotesco e uma trilha sonora pouco comum em termos de timbres, desenvolvimento temático e dissonâncias. Interligadas, essas imagens e sons conferem a esta obra contornos peculiares. Essa fusão pouco habitual de imagens e sons comuns que em outros contextos nos seriam cotidianamente familiares almeja ressignificar a realidade. Consequentemente, as possibilidades de sentido são tão múltiplas quanto em um quebra-cabeça ainda não montado. O universo imagético dessa animação é, em larga medida, constituído por objetos da cultura de massa antiga/não-contemporânea, onde brinquedos inanimados – produtos dessa produção massificada – comportam-se dotados com uma pós vida (mortos-vivos), como previamente referido por Freud em seu estudo, *O Estranho* (1919).

A temática da animação gira em torno de uma crítica à educação infantil e ao papel designado ao gênero na definição ditatorial de comportamentos. Através de

[7] *Through the Looking-Glass and What Alice Found There* é a continuação do célebre *Alice's Adventures in Wonderland* (*Alice no País das Maravilhas*), de 1865.

uma inculturação viciosa de valores, garotas seriam educadas para tornarem-se pacíficas e submissas, enquanto garotos seriam incentivados a adotar comportamentos bélicos e imperialistas. A animação também denuncia os reflexos automáticos de obediência retratados no comportamento mimético das bonecas - que acabam revelando-se objetos ideais para ilustrar a transformação das mulheres em autômatos - nesse caso, sujeitos às manipulações do animador. Há aqui um empoderamento do artista pela oportunidade de condensar em um só elemento as ideias e mensagens que ele deseja transmitir, a forma que escolhe transmiti-las e a forma propriamente dita da técnica *stop-motion*. Ao controlar o avanço das imagens quadro por quadro, ele demonstra não estar apenas sob controle absoluto, também quadro a quadro, de todos os movimentos das bonecas, como revela ser igualmente capaz de manipular, como um marionetista das emoções, os sentimentos dos espectadores para um estado de grande desconforto, estranhamento.

É importante ter consciência do papel que os recursos oferecidos pela técnica do *stop-motion* tiveram nas escolhas estéticas do diretor. Graças às particularidades desta técnica, o espectador é direta e constantemente confrontado por uma construção desarticulada e *staccata*[8] do que normalmente pareceria fluido e natural na superfície fílmica (ainda que esta aparência em si seja sempre uma ilusão, não importa a quantidade de quadros por segundo). Em cada mudança de quadro existe o testemunho da interferência do artista no quadro anterior. Há uma constante presença estranha, uma assombração por trás de cada imagem animada em *Jabberwocky*. Objetos aparecem e desaparecem em um piscar de olhos, quase como se fossem invisíveis. Torna-se nítido o fato de que, nos trabalhos de Švankmajer, a ilusão de fluidez raramente é o efeito desejado.

A articulação entre a trilha sonora e as imagens em *stop-motion* é chave significativa na determinação e caracterização de um ritmo para a animação. Esse efeito pode apenas ser alcançado através de uma interação cuidadosamente planejada entre imagem e som. A animação é moldada conforme o compositor constrói um discurso rítmico diverso e contrastante que, ao longo da animação, se revela uma propriedade típica por toda a história. Nesta animação, em particular, o compositor escolheu aplicar uma larga variedade de andamentos, fórmulas de compasso e intensidades, nem sempre em conformidade com a imagem apresentada, emoldurando assim uma já inconstante e desarticulada animação com uma trilha sonora igualmente contrastante.

A respeito do ritmo fornecido por Zdeněk Liška, o diretor comenta:

---

[8] O termo *staccato* é uma palavra de origem italiana comumente utilizada no universo musical. O significado literal seria “destacado”. Porém, a intenção de entendermos literalmente o significado de uma articulação que deve ser executada de forma seca ou destacada, assim como na música, foi o que nos levou a utilização do termo.

> Nos primeiros filmes que fiz com Liška, não havia muitas ações em si. Foi ele quem colocou toda a ação principal na música. O ritmo sempre foi muito importante para mim, e ele encontrou ritmo nos meus filmes, sem eu fazer ideia de que estavam lá. Foi fascinante. Ele escolhia muitos ritmos mais sutis que eu não tinha consciência alguma. "Ritmos inconscientes", ele os chamava.[9] (HERTER, 2015)

Além desta contribuição rítmica, a trilha musical utiliza uma construção que se afasta, de certo modo, dos padrões (códigos) culturais cinematográficos, por meio de combinações pouco habituais de timbres e articulações audiovisuais inesperadas. Uma simples mudança nos arranjos da melodia principal transforma o que uma vez soou belo e familiar - aos ouvidos do espectador - em bizarro e estranho. O tema principal da trilha musical de Jabberwocky cria e assim está em uma relação paralela com a ideia imagética da animação, através da composição de mesmos significados na medida que se transforma; no decorrer do filme, esta melodia principal se relaciona de forma intrínseca à trama por meio da repetição melódica, da incorporação de novos elementos musicais e variações sobre o mesmo tema, da demarcação estrutural narrativa[10] - contribuindo, assim, para um significado único obtido através da soma de som e imagem, impossibilitando qualquer forma de dissociação entre elas.

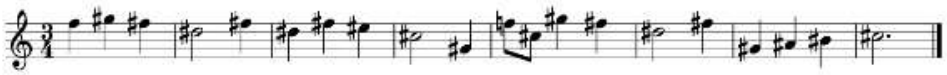


Figura 3: tema principal

A figura 3 transcreve a melodia principal da animação. Executado pela primeira vez em voz feminina, este motivo musical é trabalhado diversas vezes ao longo da obra, podendo, por isso, ser considerado o tema principal do filme. Ao longo de suas demais exposições, a melodia é modulada, transposta para uma voz masculina e incorporada a elementos eletroacústicos, numa constante reconfiguração de sua forma inicial. Devido a essa variedade de formas, o tema acaba desenvolvendo funções antagônicas: por vezes abranda determinadas cenas;

---

[9] *"In the films I made with Liška there wasn't much action as such. It was he who put all the main action into music. Rhythm was always very important for me, and he found rhythms in them I had no idea were there. It was fascinating. He'd pick out a whole lot of subtler rhythms I was quite unaware of. 'Unconscious rhythms', he called them".*

[10] Exemplificaremos adiante a cena do labirinto e o gato preto como um momento de repetição que, além de estar inserido no universo do "estranho", contribui para uma forma mais linear da narrativa à medida que se repete, demarcando seções. .

em outras, intensifica momentos de clímax e reforça a sensação de estranhamento.

Ainda que aproveite múltiplas oportunidades para trabalhar a repetição do mesmo tema e de suas variações, é nítida a escolha que o compositor faz por sempre executá-lo em uma voz. A opção por utilizar a voz como instrumento (sem palavras) não é aleatória, sendo uma constante no trabalho de Liška, que foi pioneiro na utilização das vozes como um recurso puramente instrumental.

> "Ele foi realmente o primeiro compositor a usar a voz humana propriamente como parte integral da música instrumental, ou seja, sem palavras", afirmou o mestre de coro Pavel Kuhn no documentário de 2000. "Como ele mesmo [Z.Liska] dizia, a voz acrescenta certa expressividade e emoção à peça instrumental, tornando-a mais humana".[11] (HERTER, 2015)

É possível entender mais profundamente o impacto da subversão das formas e funções tradicionais da trilha sonora proposta por Liška se considerarmos o papel da trilha musical no cinema narrativo clássico como delineado na teoria de Claudia Gorbman. Em sua obra, GORBMAN (1987) argumenta que a trilha musical - no que entendemos como cinema narrativo tradicional - teria como principal função envolver emocionalmente o espectador, desarmando seu espírito crítico e permitindo-o "adentrar" o filme. A absorção da música pelo público seria, sob essa perspectiva, uma ação passiva e inconsciente.

Como já salientado anteriormente, a concepção de Liška sobre o papel da trilha musical caminhava em direção oposta. A trilha sonora neste caso, deveria ser elaborada para ser ativa e conscientemente ouvida pelo público, pois caberia ao som, como recorrentemente demonstrado por Liška ao longo de *Jabberwocky*, fornecer à obra sentidos não sugeridos originalmente só pela imagem,[12] contribuindo, assim, para um espectador ciente dos eventos. De acordo com a teoria de valor adicionado[13] (CHION, 1994: p. 16), todo som, qualquer que seja, quando

[11] *"He was actually the first composer to use the human voice without words as an integral part of instrumental music," claimed choirmaster and colleague Pavel Kuhn, also in the 2000 documentary. "As he said himself, the voice adds a certain expressiveness and emotion to the instrumental play, making it more human".*

[12] Podemos traçar um paralelo a respeito da escuta consciente da trilha sonora com a sensação de não-fluidez e nítida aparência dos movimentos em stop motion, construídos propositalmente desta forma.

[13] O valor adicionado ocorre na incorporação de uma trilha musical em uma obra audiovisual, uma vez que esta, por si só, transcende a função de simplesmente traduzir em som o que já é visto pela imagem e vai além de reforçar um signo já transmitido visualmente. Este valor adicionado pela trilha musical inclui informações novas, ainda não agregadas (adicionada/agregada). Michel Chion compreende que, além da força dramática, a música exerce outras funções, como por exemplo, adicionar signos que a imagem não mostrou à narrativa, gerando, assim, uma nova composição de

incorporado a uma imagem, fornece à mesma um significado específico. Em outras palavras, a manipulação dos sons que dialogam com as imagens pode alterar significativamente o caráter de uma obra. Até mesmo o silêncio compartilha desse potencial narrativo transformador, como podemos bem observar em *Jabberwocky*.

Mas as divergências entre o que Gorbman percebe como sendo função primordial da trilha sonora e o papel que Liška delega à sua composição em *Jabberwocky* vão ainda mais além. A trilha musical, no entendimento de Gorbman, deve induzir o espectador a – inconscientemente – sentir que escuta uma música que os personagens não ouvem, mas que revela suas histórias, fantasias e intimidades. Essa noção, denominada inaudibilidade pela autora, contribuiria ainda para transformar enunciação em ficção e reduzir a percepção do público quanto à natureza tecnológica do discurso fílmico, garantindo, assim, um maior envolvimento do espectador com a obra.

As implicações dessa noção no desenvolvimento de trilhas musicais são significativas. Segundo Gorbman, a consciência do conceito de inaudibilidade leva muitos compositores a elaborar trilhas sonoras que pretendem influenciar as ações narrativas de um filme, sem ocupar, no entanto, o primeiro plano. Nesse casos, a escolha dos materiais, timbres, técnicas e estilos de composição passa a depender gradativamente da eficácia da composição em cumprir essa função (dentre outras).

Esse não é o caso da "audível" trilha sonora desenvolvida por Liška para *Jabberwocky*, que contraria e subverte o comportamento convencional das trilhas musicais do cinema clássico. Os dois artistas tchecos em questão parecem decididos a primar pela consciência do espectador também sobre o que é ouvido, gerando uma somatória de elementos não-fluidos (imagem) e audíveis (som). Sobre o papel assumido pelas trilhas sonoras de Zdeněk Liška e a forma como cooperavam, Jan Švankmajer comenta:

> A maioria dos meus filmes teve a música composta por Zdeněk Liška. Entendemos juntos, porque ele não era a favor de trilha musical conhecida como atmosférica, que simplesmente evoca na audiência sentimentos de extrema emotividade, assim como o papel de um violino em cenas de amor americanas. Liška era um compositor de minha inteira confiança. Nós concordamos em geral sobre o caráter da música e, em seguida, ele a compunha livremente. Não me lembro de pedir para refazer algo. Ele encontrou ritmos que eu desconhecia nos meus filmes ritmos, os originou intuitivamente.[14] (KUBÁTOVÁ, 2013: p.78)

---

de significados em contraponto com a imagem, em oposição ao simples reforço de informações já transmitidas pelo visual.

[14] Entrevista de Jan Švankmajer concedida por e-mail à pesquisadora. O trabalho original encontra-se em tcheco: *"K veťšině mých filmů /teč, ve kterých je hudba/ napsal hudbu Zdeněk Liška. Byl to geniální muzikant, který skládal hudbu přímo na střihacím stole. Rozuměli jsme si spolu, proto, že*

Por ser *Jabberwocky* (1971) fundamentalmente uma animação de caráter surreal, dotada de simbologias complexas e propostas audiovisuais pouco convencionais, uma minuciosa decupagem - pontuada por partes dos elementos usados e sentidos produzidos pela interação entre som e imagem - pode mostrar, com mais clareza, os significados sugeridos pela animação, e ainda indicar caminhos para um melhor entendimento das outras obras produzidas pela parceria entre Jan Švankmajer e Zdeněk Liška.

A primeira parte, ou introdução, começa com uma marcante pulsação em ¾, explicitada por uma grande mão adulta dando três palmadas - em sincronia com o pulso musical - nas nádegas de um bebê. Na parada brusca destas palmadas, essas batidas rítmicas continuam a ecoar, como se alguém estivesse a bater à porta de um grande salão vazio. As batidas que marcam o pulso inicial do filme também se espaçam, visual e auditivamente, por um espaço interior misterioso e inquietante. O mistério aterrorizante do que estaria por trás da porta fechada reflete o mistério, não menos perturbador, do choque e do trauma que a dicotomia entre o fascínio da infância e seu assombramento provoca na psique humana quando colocada entre a inocente nádega do bebê e a punitiva mão adulta. Culpa e inocência refletem, nesse momento da animação, paradoxos definidores da educação infantil. Surge então uma misteriosa voz lírica feminina, que entoa a melodia principal da animação e nos conduz à segunda parte da obra.

Nesta segunda parte, a voz entusiasmada de uma garota nos introduz ao poema *Jabberwocky* (1871), que dá nome à animação. Podemos supor se tratar da própria personagem Alice, do conto de Lewis Carrol. Neste trecho recitativo não há nenhuma trilha sonora acompanhando a voz da menina, o que evidencia a preferência por deixar a poesia em primeiro plano, com total atenção à entonação da criança e ao ritmo que decorre de uma combinação de palavras dotadas de forte efeito musical, porém sem significado conhecido. Sobre os primeiros signos formados por meio do poema, Ellestrom conclui:

> Obviamente, este poema está longe de ter sentido. Ainda que muitas palavras não possam ser facilmente descritas e e se refiram a objetos que o leitor tem a liberdade de criar, o poema exibe uma ampla gama de características de mídia evocadas por sinais simbólicos e sua própria disposição no texto. De um ponto de vista formal, o poema claramente apresenta uma estrutura simétrica em suas sete estrofes com quatro linhas dispostas em um padrão simples, sendo a primeira e a última

ani on nebyl příznivcem tak zvané atmosférické hudby, která ždímá z diváků city ve vypjatých emotivních scénách /viz housle v milostných scénách amerických kýčů/.Liška měl v psaní hudby zcela moji důvěru. Dohodli jsme se rámcově na charakteru hudby a pak měl volnou ruku. Nepamatuji se, že bych ho nechal něco předělat. On nacházel v mých filmech rytmy, o kterých jsem ani nevěděl, které vznikaly intuitivně".

> estrofe idênticas (com exceção de uma letra, provavelmente um erro de impressão). Ao ler o poema, pode-se discernir um claro e consistente ritmo iâmbico, juntamente com o som de rimas bastante regulares e rimas internas, como aliterações e assonâncias. Essas características formais de mídia interagem com o conteúdo criado na mente do receptor quando os sinais simbólicos visuais do poema são decodificados. As palavras descrevem claramente alguns personagens, suas interações e uma série de eventos, o que significa que o poema forma uma narração.[15] (ELLESTROM, 2014: p. 74)

Estes neologismos carregam sonoridades que se articulam com imagens em nosso imaginário, possibilitando, assim, uma interpretação para os mesmos.[16]

Figura 4: Jabberwocky, quarto repleto de brinquedos

[15] *"Of course, this poem is far from true nonsense. Although many of the words escape simple explanation and refer to objects that the reader is at liberty to create herself, the poem displays a wide range of compound media characteristics called forth by the symbolic signs and their arrangement on the page. From a formal point of view, the poem clearly shows a symmetric structure with its seven stanzas all having four lines arranged in a simple pattern, and the first and the last stanza are identical (with the exception of one letter, probably a misprint). When reading the poem, an iambic rhythm is clearly and consistently discerned together with the sound of fairly regular end rhymes and internal rhymes, such as alliterations and assonances. These formal media characteristics interact with the content created in the mind of the perceiver when the visual symbolic signs of the poem are decoded. The words clearly describe a few characters, their interactions, and a series of events, which is to say that the poem forms a narration".*

[16] É presente, tanto na obra de J. Švankmajer quanto nos trabalhos de L. Carrol, a preocupação em explorar as escuras e irracionais profundezas que estão por trás das aparências, através da incitação provocada pela arte, escavando relações absurdas e paradoxais de sentido e significado, subjacentes às nossas percepções cotidianas, elevando-as a uma superfície luminosa, contraditória e animada.

Na terceira parte, ainda com a trilha sonora em momento recitativo, a animação nos mostra um quarto repleto de objetos antigos. Uma marcante fotografia de um senhor, enquadrada na parede, e um grande guarda-roupas estão cenograficamente em evidência. O tema musical principal (já introduzido na cena das palmadas) é retomado pela voz lírica feminina, desta vez acompanhada de outros instrumentos[17]. Uma menina aparece e desaparece rapidamente da imagem enquanto aparenta brincar com sua boneca. Pouco depois, o segmento recitativo se encerra.

Na sequência, o quarto aparece quase esvaziado. A imagem foca a boneca, o retrato e o guarda-roupas. A boneca ganha vida momentânea. Pouco depois, o guarda-roupas aberto revela uma roupa de menino (um macacão) que também ganha vida e passa a dançar alegremente frente a um fundo simples. Uma síntese simples para representar o simples propósito da infância: brincar. Enquanto a cena se desenrola de forma bem-humorada e lúdica, o tema principal passa a ser vocalizado também por um intérprete masculino. Ao se contraporem, as vozes costuram as primeiras variações sobre o tema central.

Até este momento, a animação basicamente propõe ao espectador uma metáfora para o crescimento. À medida em que o garoto dança e brinca ao redor do quarto, galhos secos de árvore emergem das paredes. Aos poucos, os ramos ganham folhas e frutos, que com o tempo amadurecem e caem. Uma vez no chão, os frutos revelam estar cheios de larvas, podres por dentro. No ciclo da vida representado nessa cena, o amadurecimento e envelhecimento externos são acompanhados, internamente, pela inevitável perda da inocência. Ao fim, a instância da morte.

Não muito depois, as mesmas vozes param, seguidas pela percussão. Um marcante silêncio domina os próximos poucos segundos e antecipa uma mudança importante e iminente. Essa atmosfera de espera captura bem a atenção consciente do espectador. Na tela, a imagem de um quadro formado por peças cúbicas, como um quebra-cabeças, vira um labirinto percorrido por uma linha. Ao espectador cabe aguardar - inquieto - o desfecho. A trilha sonora retorna repentinamente, como num grito de susto, acompanhando a imagem repentina de um gato preto que aparece na tela. Dessa vez, a voz masculina é acompanhada por diferentes instrumentos de percussão.

Na quarta parte, o tema retorna mais uma vez na voz feminina, acompanhado de guitarra, baixo e percussão, numa instrumentação idêntica à do início. A articulação do tema aqui já é dotada de um contraste interessante: remete concomitantemente à infância, na lembrança da agradável cena anterior, e ao grotesco e bizarro, provocado pela forma naturalizada com que a música adorna a

[17] A instrumentação que entendemos nesse momento como graciosa pode ser atribuída à questão tímbrica da voz, guitarra (arpejos) e baixo elétrico, com ligeira percussão.

incômoda imagem de uma grande boneca sendo rasgada por outras bonecas menores que nascem em seu interior. Deste momento em diante, muitas imagens e sons perturbadores serão utilizados para distorcer, retorcer e ressignificar, de forma crescente, as lembranças guardadas em nossa psique.

Figura 5: nascimento das bonecas

Na quinta parte, apresenta-se pela primeira vez um tema musical diferente dos até aqui trabalhados. O novo tema fomenta sensações contrastantes ao apresentar formas musicais antagônicas. Isoladamente, a melodia possui um timbre pungente, jocoso e com moderada distorção. Acompanhada pelo baixo, torna-se dissonante, bizarra, grotesca e ligeiramente desagradável (figura 6). Para reforçar ainda mais a sensação de mal-estar, um ruído grave que remete a um motor é adicionado à variação deste tema. A imagem, por sua vez, nos mostra as bonecas nascidas na cena anterior indo a uma casa de bonecas, onde se movimentam de forma esquizofrênica,[18] numa tentativa de arrumar a casa. Ao tocar de um sino (manipulado pelo macacão do menino), estas bonecas simplesmente se atiram desmedidamente em um moedor de café, sem questionamento algum. Sugere-se, dessa maneira, uma intensa crítica à educação infantil calcada nos mais nocivos estereótipos de gênero perpetuados pela sociedade. Às mulheres restaria a submissão e o sofrimento de uma obediência forçada. Vale lembrar que a aparição inicial das bonecas as retrata como brinquedos perfeitamente inocentes, e acontece em um trecho da animação em que tanto trilha sonora quanto imagem sugerem, de forma leve e lúdica, a pureza da infância. Entretanto, o que vemos são as mesmas bonecas rapidamente sendo transformadas em seres submissos cujo nefasto destino é serem moídas em uma grotesca exibição canibal do círculo da vida. As lembranças esperançosas da infância dão lugar aos retrógrados papéis reservados às mulheres no processo educativo: viverão seus dias como trabalhadoras domésticas e "parideiras".

[18] Para caracterizar esta esquizofrenia do movimento e o tom frenético com que a ação é executada pelas bonecas, o diretor utiliza a técnica de *fast-motion*.

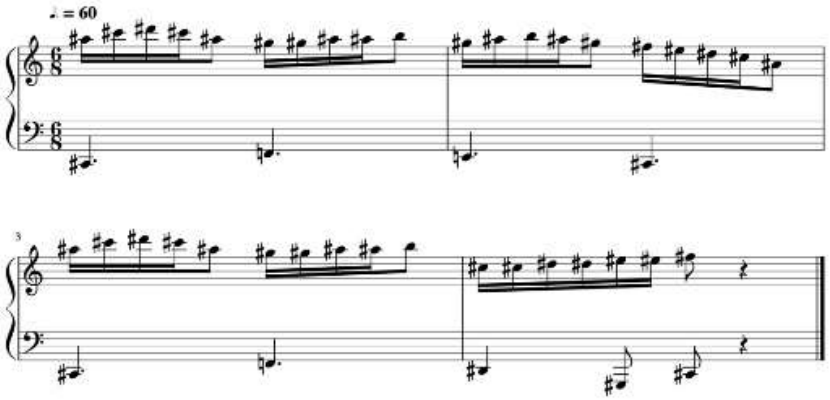


Figura 6

É importante notar que o clímax musical acontece ao mesmo tempo em que se atinge o ápice da crítica à educação feminina. Ao mesmo tempo em que a música se encontra em um maravilhoso *frenesi,* nossos olhos vislumbram bonecas desmembradas sendo cozidas em um fogão. Esse retorno ao tema musical principal recorre a uma instrumentação similar à utilizada inicialmente - porém, executada agora em 6/8, o que fornece um balanço, ritmo e exaltação não demonstrados até então pelo tema. O ruído imitando uma espécie de trem pontua o tempo, marcando sempre o um e dois do 6/8.

Sozinha, a imagem já instiga fortes sensações de absurdo (pela própria natureza da cena), mas quando contraposta à trilha sonora, a já perturbadora cena ganha ainda mais contornos de surrealismo macabro: se assemelha a um pesadelo infernal instigado pelas lembranças de um trauma coletivo de abuso e dominação, resultado de um processo educacional autoritário e impiedoso.

Figura 7: partes de bonecas sendo cozidas

A sexta parte retrata um casual encontro de bonecas, algo como um chá da tarde. Salta aos olhos o tom natural e cotidiano com que é representada uma cena de canibalismo, em que o alimento dividido são as bonecas cozidas na cena anterior. A trilha sonora se renova com a volta do tema musical principal, retomado

comportamental da mulher.

Figura 8: "naturalidade" das bonecas na hora do chá

Na sequência, temos o retorno da montagem do quadro com enigma, que reaparece acompanhado de uma percussão marcante, como blocos de madeira se movimentando para um possível encaixe. A cena seguinte, obedecendo à montagem anterior, mostra o labirinto sendo erroneamente preenchido, acompanhado de um profundo silêncio. A trilha sonora é repentinamente retomada com a reaparição do gato. Esta sequência se repete algumas vezes no filme, demonstrando uma contenção e, em sua última aparição, a fuga. Esta repetição pode ser compreendida como um mecanismo consciente do diretor, que nos remete inevitavelmente à reflexão de Sigmund Freud sobre o tema em questão:

> Pois é possível reconhecer, na mente inconsciente, a predominância de uma "compulsão à repetição", procedente dos impulsos instintuais e provavelmente inerente à própria natureza dos instintos - uma compulsão poderosa o bastante para prevalecer sobre o princípio de prazer, emprestando a determinados aspectos da mente o seu caráter demoníaco, e ainda muito claramente expressa nos impulsos das crianças pequenas; uma compulsão que é responsável, também, por uma parte do rumo tomado pelas análises de pacientes neuróticos. Todas essas considerações preparam-nos para a descoberta de que o que quer que nos lembre esta íntima "compulsão à repetição" é percebido como estranho. (FREUD, 1996: p. 256)

Na sétima parte, uma pequena entrada de flauta piccollo dá início à execução de uma variação do tema musical principal por uma banda marcial. O tema, desta vez em 4/4, adota uma postura rígida com a marcação sempre no tempo forte dos 4 tempos, criando uma atmosfera masculina, rígida e inflexível. A imagem mostra um pequeno exército de soldados de brinquedo saindo da manga da roupa de criança mostrada anteriormente. O exército de brinquedo marcha sobre uma escrivaninha infantil de maneira ordenada e implacável. Após esse desfile

militar, vemos a aparição de um forte montado por peças de brinquedo de madeira, do qual sai uma espécie de barco que batalha com os soldados que marchavam. Evidencia-se, nessa sequência, a visão menos drástica que Švankmajer tinha sobre o destino que a educação tradicional reservava aos meninos, especialmente em comparação à submissão que se esperava das mulheres. Dos meninos, cobrava-se um futuro mais relevante, sendo a infância um primeiro treinamento para que desenvolvessem um comportamento agressivo, calcado no militarismo, que os permitiria no futuro desempenhar funções socialmente mais importantes. Na animação, o desenvolvimento dos meninos é representado por símbolos como o macacão de marinheiro, o cavalo de brinquedo e o massacre dos soldados de brinquedo. Ao menino não é dado um corpo, como é feito com as meninas-bonecas (embora seus corpos não sejam realmente seus próprios). Ao invés disso, é representado apenas por roupas (macacão), com o cabide no lugar de sua cabeça e ombros, garantindo ao modelo uma forma básica humana.

Ainda que os símbolos escolhidos para representar os papéis masculinos sejam mais brandos do que os usados para os papéis femininos, o objetivo dessas representações é único: denunciar, pela exposição grotesca dos códigos de vestimenta e papéis sociais pré-determinados, uma educação tradicional moralista e autoritária que condena o indivíduo à infelicidade ao retirar dele a liberdade de escolha do futuro que almeja e do consequente papel social que deseja exercer.

Após a cena militar, há uma nova aparição do enigma, da imagem do labirinto e, em seguida, a reaparição repentina do gato preto.

Uma dançante valsa em 6/8 inicia a oitava parte, com um um novo tema musical apresentado pela guitarra, acordeon, voz e percussão. Acompanhando visualmente a valsa, temos a imagem de uma pequena estátua colada a uma faca, fazendo piruetas e dançando de forma estranha. Inesperadamente, a faca corta o próprio objeto (uma estátua feminina) e o que vemos é um banho de sangue sobre a toalha branca. Tanto a morte pela lâmina quanto o sangue sobre a toalha confrontam o espectador com o ápice da violência simbólica, reforçando novamente as relações entre violência e submissão feminina.

Figura 9: representação violenta da submissão do gênero feminino

Após esta sequência, somos novamente levados à montagem do enigma, que dá lugar, mais uma vez, à imagem do labirinto. Pela terceira vez, a linha que o percorre o labirinto não encontra a saída, sendo, como das outras vezes, interrompida pela repentina aparição do gato preto, que desmonta a cena.

Começa então a nona parte. O quarto, que inicialmente era cheio de objetos, encontra-se quase vazio, com exceção da presença de uma pequena escrivaninha, papéis e a fotografia do velho homem na parede. Os papéis escolares de uma pasta ganham vida e tornam-se navios e aviões em *origami*. A trilha musical retoma o tema principal, desta vez ligeiramente modificada pela presença de intervalos menores harmônicos e pelo acompanhamento de arpejos em uma guitarra. Na sequência, um *close* no chamativo homem do retrato na parede o mostra colocando sua língua para fora e cuspindo peças de um jogo de dominós. A trilha musical continua com a voz lírica feminina em primeiro plano, porém agora como um *mickeymousing* representando o homem do quadro (que neste momento age de forma rebelde), acompanhado por uma voz masculina contraposta à feminina. Vemos então diferentes ações acontecendo simultaneamente ao longo do próximo minuto: enquanto as peças cuspidas de dominó e os *origamis* se juntam aos seus pares para formar diferentes imagens, uma boneca dança freneticamente em uma cadeira. O tema principal retorna, desta vez com intervalos maiores, transmitindo ao espectador uma sensação de júbilo. Trompetes passam então a anunciar a alegria que sentimos enquanto aviões de *origami* alçam voo pela janela aberta e barquinhos de papel encontram um lugar para navegar. Tudo parece funcionar como deveria, com os objetos finalmente praticando as funções reais que supostamente deveriam exercer. Não surpreendentemente, somos, como espectadores, tomados por uma sensação de alívio.

A décima - e última - parte começa mostrando mais uma vez o enigma seguido da linha percorrendo o labirinto. Dessa vez, porém, não há gato preto, pois a linha finalmente se liberta de seu confinamento. Podemos ouvir a trilha sonora sendo transformada em um alegre canto de vitória, com uma flauta ritmada acompanhando um coro que vibra a fuga do labirinto. A linha, agora livre, segue para as paredes do quarto e, como num último e desafiador lampejo de juventude, rabisca toda a fotografia do sério homem emoldurada na parede. Com o quadro todo infantilmente rabiscado, o guarda-roupas da primeira cena reaparece. Um forte e grave ruído pontua a abertura de suas portas. Dentro do guarda-roupas podemos ver o gato preto preso em uma pequena gaiola. Ao fundo, apenas uma voz masculina e uma percussão. Agora é um terno de negócios que está pendurado no cabideiro do armário. O macacão, inevitavelmente substituído, encontra-se esquecido em um canto do armário. A vida adulta finalmente tomou o lugar da infância.

Figuras 10 e 11: representações de possível liberdade da figura paterna

Essa cena final nos apresenta uma bela metáfora de esperança para as possibilidades de reconquista da liberdade que o opressivo e enrijecido mundo adulto nos furta. A linha, até então confinada ao labirinto, não apenas se liberta, como provoca e desafia o próprio paternalismo ao desconfigurar, como que em uma pichação, a séria figura do homem no retrato. Seria esse homem uma representação da autoridade máxima paterna, como o homem da areia mencionado no início deste texto?

Uma coisa é certa: a libertação do labirinto e o subsequente ataque a essa figura paterna, que constantemente vigiava todos, simboliza o fim não apenas da animação, mas de uma violenta jornada de envelhecimento que gradativamente nos afasta da inocência infantil e nos transforma em adultos.

Figuras 12 e 13: figura icônica na animação: a possível autoridade paterna seria uma representação do homem da areia.

Reflexões finais

Em sua ânsia por expressar sua própria animosidade contra a estupidez e falta de humanidade que compreende ser produto da burocracia em todas as formas de totalitarismo, Švankmajer lança mão de composições imagéticas que unem o

inanimado ao animado, ressignificam objetos, dão vida ao que não é vivo e transformam a existência dos vivos em um inferno grotesco. Seu apelo a processos mentais conscientes e inconscientes provoca no público a sensação de que o filme passeia por suas psiques, e transforma a obra em um veículo crítico perfeito para comunicar - de forma exploratória e profunda - a essência de sua mensagem.

Considerando que toda animação é resultado de um trabalho coletivo, vale ressaltar novamente a imprescindibilidade da contribuição de Zdeněk Liška à construção e sucesso de *Jabberwocky* (1971). A parceria entre Švankmajer e Liška foi longeva e frutífera, tendo ambos trabalhado juntos em inúmeros outros projetos, como *Punch and Judy* (1966), *Et Cetera* (1966), *Historia Naturae (Suita)* (1967), *The Flat* (1968), *Don Juan* (1969), *The Ossuary* (1970), *Leonardo's Diary* (1972) e *The Castle of Otranto* (1979).[19] A respeito da relação entre o poema Jabberwocky (1871), de Lewis Carrol, e a homônima animação de Jan Švankmajer, é possível notar que o diretor propõe ao poema uma nova interpretação. Uma análise mais superficial e apressada dessa relação poderia até sugerir que a animação em questão objetivava ilustrar, em determinados momentos, ideias contidas no poema de L. Carrol. Porém, um estudo mais minucioso e contundente da mesma relação revelaria que Švankmajer tinha, na realidade, objetivos bem próprios ao produzir seu filme. O diretor parece mais interessado em expor os sombrios aspectos da vida moderna e suas consequências do que trazer para sua animação os aspectos visuais do poema. Não obstante, parece haver uma forte conexão entre as duas obras na maneira como as representações simbólicas se relacionam com as representações visuais. Em ambos a linguagem se desenvolve em estreita associação à percepção e interação que temos com o mundo à nossa volta.

Como bastante evidenciado ao longo desse artigo, muitos pontos relativos à manipulação da imagem e do som em *Jabberwocky* (1971) merecem nossa atenção e admiração. Não obstante, o grande mérito artístico dessa obra é a capacidade demonstrada - tanto por seu diretor quanto pelo compositor da trilha sonora - de constantemente desconstruir, transmutar e resignificar elementos visuais e sonoros ao longo da animação. Seja pela habilidade de Švankmajer de dotar objetos existentes com novos significados e funções, ou pela estratégia de Liška de repetir, rearranjar ou redesignar o mesmo tema a cenas diferentes, cada vez com uma intenção e resultado diferente, não há dúvidas de que o denominador comum à contribuição dada por cada um deles é a aplicação da transmutação como meio para alterar os significados do que é usual e esperado. Ambos transformam com sucesso nossas expectativas e dotam com novos e desconfortáveis significados o que esperávamos entender e sentir.

[19] A música de Z. Liška para a animação de J. Švankmajer, *Historia Naturae (Suita), The Flat e The Ossuary*, também foi utilizada no curta-metragem dos animadores americanos "Irmãos Quay", com o título *The Cabinet of Jan Švankmajer* (1984).

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política.* Editora Brasiliense, 1987.

BRETON, André. *Manifestos do surrealismo.* Tradução e notas de Sergio Pachá. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

CHION, M. *Audio-Vision: Sound on Screen*. New York: Columbia University Press, 1994.

ELLESTRÖM, Lars. *Media Transformation: the Transfer of Media Characteristics Among Media.* UK: Macmillan Publishers Limited, 2014.

FREUD, Sigmund. "Totem e Tabu (1913"). In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FREUD, Sigmund. "O estranho (1919). História de uma neurose infantil". In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GORBMAN, Claudia. *Unheard Melodies: Narrative Film Music*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

HERTER, David. *A biographical essay by David Herter*. 2015. Disponível em: http://fantasticliska.blogspot.com.br/2015/10/an-essay-by-david-herter.html. Acesso em: 19 de abril de 2017.

JACKSON, Wendy. "The Surrealist conspirator: an interview with Jan Švankmajer". In: *Animation World Magazine*, 2.3, 1997. Disponível em: https://www.awn.com/mag/issue2.3/issue2.3pages/2.3jacksonŠvankmajer.html. Acesso em 28 de março de 2017.

KAYSER, Wolfgang. *O grotesco.* São Paulo: Perspectiva, 1986.

KUBÁTOVÁ, Lucie. *Zvukové aspekty v krátkometrážní filmové tvorbě Jana Švankmajera*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav hudební vědy, 2013.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

NOHEDEN, Kristoffer. “The imagination of touch: surrealist tactility in the films of Jan Švankmajer”. *Journal of Aesthetics & Culture*, vol. 5. 2013.

ŠVANKMAJER, Jan. *Entrevista On surrealism*. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e5Pkep8pUcc. Acesso em: 25 de fevereiro de 2017.

Submetido em 4 de maio de 2017 / Aceito em 26 de fevereiro de 2018

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual

De Le Cid a El Cid:
A atualização histórica das representações da idade média na literatura e na indústria cultural

Carlos Eduardo Rebello de Mendonça[1]

[1] Professor Associado do Instituto de Ciências Sociais da UERJ.
e-mail: carloseduardorebellodemendonca@gmail.com

Resumo

Este trabalho faz parte de um esforço no sentido de trabalhar a questão da representação cinematográfica do político e dos temas fundamentais da Teoria Política, através da análise do filme histórico. Utiliza-se o exemplo da fortuna literária e cinematográfica da narrativa semi-histórica do herói medieval ibérico *El Cid* para tentar mostrar a lógica por trás da passagem do fato histórico à literatura e, mais especialmente, do cânone literário à representação audiovisual, com ênfase nas transformações que esta passagem de um meio a outro implica em termos do conteúdo e sentido da narrativa.

Palavras-chave: Filme histórico, filme político, História Medieval, *El Cid* (filme, 1961, dir.: Anthony Mann).

Abstract

This paper is part of an effort to tackle the issue of the depicting of Political History in historical movies and the use of such movies in the teaching and researching of Political Theory. Taken the case of the fortunes of the half-historical account of the career of the Medieval Iberian warlord *El Cid*, the paper tries to explain the passage from half-legendary, half-historical account into literature and from the Western literary canon into the screen, emphasizing the various changes suffered by the same core story in terms of content and meaning.

Keywords: Historical Movie, Political Film, Middle Ages History, *El Cid* (1961 movie, directed by Anthony Mann).

Introdução: a questão dos "passados múltiplos"

O historiador estadunidense Moses Finley, num dos seus últimos trabalhos, ironizava um dos seus colegas que criticava a *História de Roma*, de Mommsen, por projetar os problemas da vida política da Alemanha do século XIX sobre a Roma da Era de César: "sinto a tentação de afirmar" – dizia Finley, comentando a afirmação do crítico de que o texto de Mommsen mostrava dois passados simultâneos – "que é melhor dois passados do que nenhum" (FINLEY, 1994, p. 7). A questão que Finley põe é a de que a narrativa histórica não é uma mera exposição de peripécias que se justifica em si mesma e por si mesma – como na afirmação de Paul Veyne[2] de que, se existe a Etiópia, existirão historiadores da monarquia etíope – o que não obriga os sociólogos políticos a terem em conta as instituições etíopes numa caracterização abstrata, por exemplo, das instituições monárquicas em geral.

O comentário eurocêntrico de Veyne serve aqui para colocar as coisas em perspectiva: se a História fosse a narração dos fatos em si mesmos, os historiadores escreveriam a história a partir dos seus gostos pessoais e idiossincrasias, e talvez houvesse quase tantos historiadores da Etiópia quanto da Roma Antiga. Como tal não ocorre, deve-se admitir que a escolha de um assunto pelo historiador parte de uma consideração sobre a relevância *presente* dos fatos *passados* – e que, neste sentido, toda História é "sociológica", já que busca não os fatos em si, mas os fatos como *exempla*, ilustrações representativas de um mecanismo geral de causa e efeito.

A ficção histórica coloca o mesmo problema ainda com mais acuidade: em princípio, o romancista, o dramaturgo e o roteirista podem falar, idealmente, como o historiador, *do que quiserem* - e, mais ainda, *como quiserem*: a ficção histórica é o reino da licença poética. Na prática, não é o que ocorre: o fato é que os ficcionistas preferem abdicar da liberdade de escolha, em princípio total, de que dispõem para trabalharem em cima, geralmente, de certos "ciclos" narrativos cujos temas lhes são propostos pelos seus predecessores: a ficção histórica é o reino dos *remakes*. A História da Roma Antiga durou concretamente um milênio (se considerarmos apenas o Império do Ocidente), do qual a indústria cultural explora, na sua generalidade, menos de um quinto: a imensa maioria dos filmes e séries históricos passados num cenário romano está idealmente localizada num arco temporal que geralmente começa na época de Júlio César , vai até o reinado de Nero e avança descontinuamente para a destruição de Pompeia e o reinado de Marco Aurélio. É fácil entender que tal escolha se dá por conta da tradição *literária* precedente (seja a dos historiadores antigos, seja das eras clássica ou vitoriana), e não por conta da evidência histórica disponível: épocas históricas importantes (e.g., as origens de

[2] VEYNE, 1976, p. 12.

Roma, a Antiguidade Tardia, o Império Cristão) são pura e simplesmente ignoradas. Mesmo a *high fantasy* contemporânea, com sua liberdade de princípio para criar um universo "secundário" inteiro, não avança muito na liberdade de escolha temática. É fácil perceber que o universo de *Game of Thrones* é basicamente o mesmo das peças históricas (e mesmo não-históricas) *shakespeareanas*: a Europa Ocidental da Baixa Idade Média, a Inglaterra da Guerra das Duas Rosas, mais a Itália renascentista, o protocapitalismo florentino e veneziano (e também as Grandes Navegações, o mundo colonial como fonte de poder e riqueza).

Seria o caso, então, de argumentarmos, como Madame de Staël já o fazia na época napoleônica, que a ficção histórica padece de falta de imaginação? "Inventam algumas intrigas galantes, atribuem a ação a motivos que nunca existiram, interpõem-se entre a História e nós" (STAËL, *apud* DE POORTERE, 2007, p. 58). A ficção histórica frequentemente pareceu uma tentativa de usar o prestígio dos grandes acontecimentos para justificar enredos banais: e.g. no comentário epistolar de Turgeniev sobre *Guerra e Paz*, que acusava Tolstoi de utilizar o pano de fundo histórico para fazer "teatro de fantoches" com figuras históricas que estavam no romance pelo gosto da mera "cor local" ("Carta a I. I. Borisov", 10/03/1868, apud BLOOM, 2002, p. 25).

Ora, a persistência das críticas coloca o problema de, se estas são justificadas, se não ignorariam a *natureza* do problema: a História se preocupa menos com os fatos, a "intriga" em si mesma, e sim com a sua *relevância* – e esta relevância é basicamente contemporânea do historiador, pois, como escreve Finley, "os indícios não propõem qualquer pergunta" e "uma interpretação histórica é um conjunto de respostas a *perguntas*" (FINLEY, 1994, p. 10). Os fatos históricos não são relevantes em si, mas na medida em que sua interpretação possa nos elucidar sobre um mecanismo causal relativo a uma problemática que consideremos relevante. Sem isso, a História seria uma narrativa de fatos passados e acabados, o que justificaria plenamente a frase célebre de Henry Ford: "História é, mais ou menos, bobagem [*bunk*]. É tradição, e não queremos tradição. Queremos viver no presente, e a única história que tem algum valor é a que fazemos hoje" (*apud* WENSLEY, 2013, p. 147-148). O objeto da História não é o acontecimento passado em si, mas a sua relevância presente.

Com mais razão ainda, portanto, a ficção histórica tem por obrigação afastar-se da descrição exata do acontecido sempre que esta não conformar-se às necessidades do enredo. A tradição aristotélica, neste ponto, já era clara: o objeto da tragédia não é a *pessoa* ou *os fatos* a ela acontecidos, mas a *ação unitária* envolvendo a pessoa, a ação sendo entendida como aquilo que *deveria* ter acontecido à pessoa, em termos de probabilidade ou – principalmente - de *necessidade*[3]. Neste sentido, o que há de mais histórico na ficção histórica são exatamente os seus *erros* – as torções a que a realidade histórica passada é

submetida para conformar-se à expectativa presente quanto ao que era necessário ocorrer. Pois "os filmes não devem ser julgados em relação [...] às nossas interpretações atuais de um tópico [histórico], mas sim em relação ao entendimento histórico *da época em que foram realizados*" (ROSENSTONE, 2010, p. 43). O universalismo anacrônico do Espártaco de Stanley Kubrick (1960) é falso, mas o Espártaco expressionisticamente violento, pornográfico e boca suja da série americana *Sangue e Areia* (2010) (FEENEY, 2010) tem mais a ver com uma visão cínica da dinâmica social pós-moderna (e com uma desilusão dos ideais universalistas do Iluminismo e do *welfare state*) do que com uma representação mais realista das relações sociais na Roma Antiga: a representação da gladiatura como um vale tudo tem mais a ver com *Cidade de Deus* do que com a gladiatura real - que era um espetáculo cívico razoavelmente regulamentado, com regras, calendário, juízes[4]...

"Toda história é história contemporânea", escrevia Croce – as nossas preocupações com a História do passado refletem a nossa agenda moderna. Neste sentido, a ficção histórica interessante na medida mesmo em que deliberadamente "erra", em que altera o registro histórico, os próprios fatos e sua interrelação, de maneira que o fato (ou o pseudofato) transmita uma "lição". Exatamente por isso é que a tradição literária – e, após ela, a indústria cultural –, ao produzir diversas versões ficcionalizadas do mesmo acontecimento histórico, produz uma arqueologia em que várias camadas vão sobrepondo-se, sem que se perceba uma relação de sucessão necessária entre elas: cada camada sucessiva contrasta com as demais. Pois, muito embora as *fórmulas básicas* permaneçam estáveis (o enredo básico, os nomes dos personagens principais e suas relações, certos traços característicos), o *conteúdo* é constantemente alterado[5].

Sob a aparência de "mixórdia", de "salada", de deformação arbitrária, no entanto, existe uma lógica enfatizada por Gramsci ao comentar sobre a filosofia histórica de

---

[3] Aristóteles, *Poética*, 1451b.

[4] "Os espetáculos eram a prova de que [a] Cidade era próspera, civilizada, e conforme aos seus ideais" (VEYNE, 2005, 585).

[5] Moses Finley, ao advertir contra a tentação dos historiadores da Antiguidade em utilizar os poemas homéricos como documentos históricos, chama a atenção para o fato de que, no caso dos épicos medievais, para os quais temos um acesso melhor aos fatos históricos concretos , percebe-se facilmente que a representação poética dos mesmos fatos foi alterada das maneiras mais intrincadas e anacrônicas: o pano de fundo por trás da *Canção de Rolando* é basicamente o da França da época da redação do poema (a das Cruzadas), e não a Europa Ocidental da época de Carlos Magno (FINLEY, 1979, 47). Do mesmo modo, aliás, que em *Game of Thrones* temos exércitos de cavalaria, com elmos e cotas de malha, travando guerras com efetivos e logística dos séculos XX e XXI...

Croce: se, como dizia o filósofo italiano, "o Espírito mesmo é História" (*apud* VERDICCHIO, 2017, xxiv), o marxista sardo replica que, se assim fosse, a História concreta não teria profundidade, pois a dominância de uma mesma ideologia teria criado séculos "de uma cor cinzenta e indistinta, sem desenvolvimento, sem luta" (GRAMSCI, 2004, p. 307). Nenhuma narrativa histórica é unívoca, ela contém dentro de si contradições que expressam problemas relativos à historicidade concreta. Como escreve Gramsci, não se trata de explicar apenas a existência de um princípio hegemônico, mas a história concreta do seu triunfo: quando Croce identifica o liberalismo com a liberdade individual, ele esquece que existiu no século XIX um liberalismo popular identificado com o nacionalismo, combatido tanto pelos liberais *a la* Croce quanto pela Igreja Católica em nome da legitimidade do Trono e do Altar (do mesmo modo que, na América Latina de hoje, o populismo burguês é combatido pelo neoliberalismo como "bolivarianismo")[6]. A ficção histórica, para ser interessante, tem de ser problemática, tem de estruturar-se em torno de uma contradição, de um problema percebido como tal pelos seus contemporâneos.

Uma narrativa e seus problemas

Em *Le Cid*, de Corneille, o autor tomava de uma velha canção de gesta medieval, que exaltava as virtudes superlativas de um perfeito cavaleiro que punha sua honra acima de toda e qualquer coisa, inclusive das alianças matrimoniais, ao matar seu futuro sogro em duelo por conta de um insulto ao seu pai – mas, agora, para dar conta da contradição em que este fidalgo se encontrava ao pôr sua honra pessoal acima do dever de obediência incondicional ao seu soberano legítimo, base absolutista do Estado Moderno. A peça de Corneille termina com a promessa, garantida pelo Rei, do próximo casamento entre D. Rodrigo e Ximena, enlace este que serve de trampolim para exaltar a autoridade monárquica como único princípio legitimador e fim último de toda honra aristocrática:

Pour vaincre un point d'honneur qui combat contre toi,
Laisse faire le temps, ta vaillance et ton roi.

O perfeito cavaleiro converte-se, assim, em perfeito cortesão. A honra aristocrática deixa de residir na paixão, na loucura da superioridade, para converter-se em obediência. Na peça de Corneille, é a sociedade absolutista que contempla o seu passado recente, comprimindo, num único episódio dramático, o longo processo histórico – o "Processo Civilizatório" de Elias - pelo qual a violência da aristocracia medieval foi domesticada pela etiqueta cortesã[7].

[6] GRAMSCI, 2004, p. 308.

Ora, qual a matéria que se tem aí para uma releitura moderna? Qual contradição a ser explorada? No século XVII, obedecer ao rei colocava, para um grande aristocrata, o problema da preservação da sua dignidade, e convertia a obediência em mérito; numa sociedade burguesa em que se pressupõe a igualdade de todos perante a lei, a obediência deixou de ser uma escolha, e, portanto, não pressupõe mérito. O conflito *corneilliano* perde, assim, acuidade, e a matéria da peça exige uma releitura em novas bases.

Na *Canção de Rolando*, o autor anônimo do século XII transformava uma emboscada insignificante de montanheses bascos a um destacamento do exército de Carlos Magno numa grande batalha dos francos contra um exército de 400.000 sarracenos – o que era uma maneira de atualizar o épico, convertendo uma batalha menor nos Pireneus em uma prefiguração das Cruzadas. A passagem de Corneille ao épico hollywoodiano *El Cid* (1961) se faz através de um *aggiornamento* similar, por um retorno às origens da saga: os combates entre cristãos e muçulmanos na Espanha medieval, que na peça *corneilliana* eram apenas um pano de fundo que meramente evidenciava as virtudes marciais do herói, se convertem no grande assunto do filme estadunidense.

E por quê? No início da década de 1960, estávamos em plena Guerra Fria; apenas, a partir da Revolução Chinesa e da Guerra da Coreia, tornava-se claro que esta mesma Guerra Fria não teria a forma de um conflito de classes e ideologias *direto*, de uma expressão da luta de classes "a quente" no centro capitalista – como havia sido o caso de 1917 até a ascensão do fascismo. Com a estabilização stalinista do Leste Europeu correspondendo à consolidação do *welfare state* keynesiano na Europa Ocidental e nos EUA (e à cooptação da Esquerda europeia, socialista e comunista à gestão deste estado de bem estar social), o centro nervoso da Guerra Fria deslocou-se para o "Oriente", para a periferia do mundo capitalista já globalizado. O Oriente Médio seria desde o início um dos *hotspots* deste enfrentamento indireto: a Guerra da Argélia, começada em 1954, estava em pleno desenvolvimento em 1960, que seria o ano em que o General De Gaulle conseguiria impor sua estratégia de desengajamento contra os militares franceses de extrema direita. Uma vez que a descolonização já era um fato, tratava-se precisamente, para os guerreiros frios do Ocidente, de saber como cooptar este processo em seu benefício. Neste contexto, a questão da *alteridade*, da inclusão (ou não) do outro no interior do *body politic* liberal-burguês, adquiria particular acuidade.

Note-se, aliás, que *El Cid*, filmado na Espanha franquista (onde os custos de produção, na época, eram mais acessíveis), utilizou como uma das matérias primas de seu roteiro - através de uma consultoria - a obra do historiador conservador Menéndez Pidal, que interpretava o Cid – de maneira obviamente anacrônica e

[7] ELIAS, 1993, V.2, cap. I.

dentro do cânone de um medievalismo de concepção romântica e conservadora - como a corporificação da identidade nacional espanhola[8]. Note-se que Menéndez Pidal era um conservador com uma relação conflituosa com o regime franquist[9] - o que, no entanto, deve ter-se encaixado muito bem com o fato de que o regime de Franco, na época, estava tentando de alguma maneira abrir mão de suas afiliações filo-fascistas pretéritas para qualificar-se de alguma maneira como parte do "Mundo Livre". Nesse sentido, é anacrônico – em função de uma realidade histórica pós 11/09/2001 – explicar o enredo do filme como apenas mais uma vilificação islamofóbica[10]; a chave interpretativa do filme, no que diz respeito à relação com o outro, é mais o *paternalismo* do que a estigmatização.

Desde pelo menos a expedição de Napoleão Bonaparte ao Egito, o Iluminismo burguês tratou de revestir ideologicamente o imperialismo dos atributos de um multiculturalismo imaginário, no qual relações reais de dominação política e econômica são realizadas indiretamente através de uma capa de "tolerância" às práticas sociais, religiosas e culturais do "outro" – práticas locais estas que são respeitadas na medida mesmo em que são instrumentalizadas como meio de dominação, como veículo de reprodução de uma relação heteronômica. Existe um "interesse" no outro generalizado, que oscila entre a exploração e a condescendência: no exemplo dado por Slavoj Žižek, quando o McDonald's garante aos hindus que suas batatas fritas comercializadas na Índia são fritas apenas em óleo vegetal, o "respeito" da multinacional americana às proibições religiosas do hinduísmo encontra-se instrumentalizado pelo seu interesse econômico de explorar o mercado indiano[11]; os hindus podem comer tranquilamente batatas fritas – e o McDonald's pode continuar a lucrar. Algo muito similar a Napoleão no Egito de 1798 fazendo-se cercar de um conselho de dignitários muçulmanos nativos – cuja função principal era "facilitar a tributação francesa" (ENGLUND, 2005, p. 154). Quando o Cid de Charlton Heston, no final do filme, como senhor de um principado em Valência, surge com um brocado mouro por cima da sua cota de malha, a metáfora que se impõe, involuntariamente que seja, é a da mão de ferro envolta numa luva de pelica.

É fácil entender qual o interesse que a figura histórica do Cid poderia ter para a indústria cultural do Ocidente no início da década de 1960: o de substituir a figura do *sahib* ou do *bwana*, do *great white hunter* da Holywood dos anos 1930 – o agente colonialista *sans phrase*, cercado de acólitos nativos subservientes ao estilo de Gunga Din – pela figura de um aristocrata cristão da Espanha do século XI, que

[8] FLETCHER, 1989, p. 5.

[9] *Ibid*., p. 205.

[10] SHAHEEN, 2012.

[11] ŽIŽEK, 2005, p. 179-180.

supostamente tratava em pé de igualdade tanto com os reis cristãos quanto com os emires muçulmanos, e respeitoso de ambos.

No entanto, a figura do agente colonial "tropicalizado", que mimetiza o comportamento dos colonizados no seu próprio interesse, já existia na indústria cultural desde pelo menos o Tarzan de Burroughs – "o homem branco [que] deve triunfar porque [...] ele tem a razão" (SAID, 2003, p. 151) - mas, ao mesmo tempo, homem-macaco e lorde inglês, ao mesmo tempo supremamente aristocrata inglês e supremamente macaco. E, como escreve Žižek, "uma das mais refinadas formas de opressão racista [...] é negar ao outro o direito de definir sua identidade – fazemos isso por eles; dizemos a eles [...] quem realmente são" (ŽIŽEK, 2005, p. 184). O multiculturalismo "prematuro" do El Cid histórico não era, de fato, multiculturalismo algum: no Mediterrâneo da Alta Idade Média, o equilíbrio geral de forças exigia de cada potentado local negociar com as várias partes em presença por simples necessidade política: tanto quanto o Cid, os reis cruzados, os normandos da Sicília, os bizantinos... todos, em algum momento, negociarão e farão alianças indistintamente com outros governantes cristãos e/ou muçulmanos. E, dentro das fronteiras de cada formação política da época, a tolerância religiosa, quando existia, era concedida sob a forma de proteção comprada, em troca de um retorno qualquer, à maneira do imposto contemporaneamente exigido, em terras islâmicas, dos não-muçulmanos (*jizya*)[12]. Na Castela medieval, os muçulmanos eram tolerados em terras cristãs - desde que abandonassem as cidades e permanecessem nos campos como servos[13]. Na ausência de um aparato burocrático que impusesse a uniformidade religiosa (a Inquisição é um fenômeno da Idade Moderna), esta era conseguida, tanto quanto possível, por *assimilação* – as limitações constantes e as ocasionais perseguições em larga escala a que as minorias eram sujeitas acabavam por levá-las a aderir à maioria.

Ou seja, tratava-se, no caso, de uma "tolerância" no sentido estrito da palavra, de *tolerar*, "sofrer" o outro (no sentido em que Bocage dizia que "um tolo só em silêncio é que se pode sofrer"). Porque "o outro é tolerado em relação aos costumes que não ferem ninguém – no momento em que nos vemos diante de uma dimensão traumática (para nós) a tolerância acaba" (ŽIŽEK, 2005, p. 181). Querer apresentar uma relação de vassalagem entre grupos de língua e/ou religião diversas como "encontro de culturas" é uma ficção ideológica comum, mas que não deixa de ser ficção por ser comum.

Este multiculturalismo fictício - num contexto agora propriamente burguês e imperialista - justificava o discurso de 1910 de Balfour no Parlamento Britânico, em que este estadista vitoriano dizia que, por *conhecer* o Egito melhor do que ninguém,

[12] DUCELIER, KAPLAN, MARTIN & MICHEAU, 2006, p. 70

[13] ORTIZ, 2001, p. 77-78.

é que a Grã-Bretanha tinha o direito e o dever de *negar-lhe* a independência indefinidamente, em função dos "benefícios" concedido à população desta dependência colonial...[14]

Seja como for, desde o início o casal mítico Cid/Ximena é mais complexo do que Romeu e Julieta: os amantes de Verona são vítimas *passivas* da lógica do desejo individual e do "império da lei" contra a lógica aristocrática da *vendetta*; o casal *corneilliano* precisa buscar *ativamente* uma solução para colocar o seu desejo individual a serviço do interesse público. Na peça *corneilliana*, o casal legitimava o seu desejo colocando-o a serviço da *raison d'état* absolutista; no filme estadunidense, a questão é do serviço ao projeto político liberal-burguês e imperialista. Mas como?

El Cid é, de certa forma, o produto de uma contingência histórica típica dos anos 1960: tratava-se do produto de uma conjunção entre os interesses, de um lado, político-ideológicos locais do regime franquista, que desde a Guerra Civil estava interessado em criar um herói "espanhol"[15] para legitimar o seu projeto de modernização nacional autoritária – primeiro à sombra do Terceiro Reich, e, a partir dos anos 1960, à sombra da Guerra Fria e com base numa abertura aos capitais externos atraídos pela ortodoxia econômica da equipe da Opus Dei[16]. Por outro lado, a indústria cultural da Hollywood da época estava sempre muito bem disposta a celebrar internacionalmente heróis mitológicos locais capazes de praticarem a política da "boa vizinhança", de fazerem-se obedecer voluntariamente pelos "de baixo", enquanto retendo a realidade do poder concreto (o proverbial homem "que conhece os índios" – o herói de *western* capaz de conversar pacificamente com Cochise e poupar a necessidade de um deslocamento da 7ª Cavalaria).

---

[14] SAID, 2007, p. 65.

[15] Uma das primeiras menções literárias ao El Cid mitológico está num poema de 1147, em latim, comemorando a conquista de Alméria pelo Rei de Castela Afonso VII, que fala do Cid como um herói do qual já "cantava-se" [*cantatur*] as façanhas – o que, segundo Fletcher, pode referir-se a uma crônica, também em latim medieval, escrita por um monge catalão, o *Carmen Campi Doctori* ou *Historia Rodericis*. Fletcher nota, no entanto, que para Menéndez Pidal, este "cantava-se" referia-se ao poema em castelhano *Poema de mio Cid*, quase certamente muito posterior (já que o processo histórico normal foi o de substituição do latim pelas línguas "vulgares", não o contrário) – o que era, naturalmente, uma maneira do historiador espanhol moderno castelhanizar e nacionalizar a figura mitológica de um nobre medieval que, historicamente, nada tinha de particularmente "nacional" (FLETCHER, 1989, p. 189-190).

[16] ORTIZ, 1989, p. 355-356. Note-se que o produtor de *El Cid*, Samuel Bronston, além do interesse óbvio em economia de custos que envolvia a filmagem de uma superprodução fora dos EUA, tinha também boas relações pessoais com o regime do Generalíssimo Franco, que declarou *El Cid* como um filme de "interesse nacional" (MEYER, p. 87-88).

O Cid histórico era um dos muitos aristocratas medievais que talharam um principado com a ponta da espada e um séquito de homens de armas, o Cid de Corneille é um cortesão absolutista... e o do filme de 1961, uma espécie de cruzamento de cowboy com um oficial do exército estadunidense e missionário; como agente político, um liberal *wilsoniano* ocupado em tornar o mundo "seguro para a democracia" combatendo extremistas inconvenientes.

Um filme e sua questão

Mas vamos ao filme em si: ao som da trilha musical grandiloquente do húngaro Miklós Rózsa e dos desenhos de gosto novecentista que ilustram os créditos, o filme abre com uma narração em *off*: Rodrigo Diaz de Bivar, um homem simples [sic], elevou-se acima dos ódios religiosos do ano 1080 para unir todos os espanhóis [sic] contra um inimigo comum.... esta abertura é um exemplo típico de um tipo de distorção tão comum à indústria cultural como à História séria: o de modificar menos os fatos do que as ênfases subjetivas a eles atribuídas, de maneira a realizar um processo do que Veyne e Passeron chamam *epigênese*: um processo não teleológico pelo qual a narração do mesmo fato vai sendo sutilmente alterada por uma mudança no significado a ele atribuído, em função das mudanças de contingência. O Diaz de Bivar histórico era, de fato, oriundo da pequena nobreza de Castela em Burgos - o que, nas circunstâncias da época, implicava que ele teve de ganhar a vida como mercenário – e, no seu caso pessoal, com bastante sucesso, a julgar pela evidência remanescente[17]. Um fidalgo empobrecido não é exatamente um homem do povo. Só que não é nenhum acaso que *El Cid* tenha sido dirigido pelo diretor de *westerns* Anthony Mann: por "homem simples" é suposto entender-se o homem da "fronteira", o pequeno produtor familiar que trabalha (e defende) a terra com suas próprias mãos – o cidadão burguês com meios independentes de sustento, comprometido com a manutenção da lei e da ordem[18].

Objetivamente falso? Certamente sim. Só que esta falsidade concreta – de apresentar-se um aristocrata e chefe mercenário da Península Ibérica do século XI como cidadão (espanhol? Estadunidense?) burguês -, se falseia a historicidade particular do herói, é historicamente *verdadeira* no que diz respeito à ideologia legitimadora geral: Napoleão Bonaparte, aristocrata corso empobrecido, era o

[17] Note-se que a maior parte da carreira militar de Bivar o levou para bem longe de sua Castela natal: no fim da vida, ele era senhor de um enclave cristão em Valencia, no meio das terras muçulmanas - enclave este que acabaria por ser cristianizado definitivamente pelo reino de Aragão, base histórica da Catalunha de hoje. O que mostra que a vida do Cid histórico nada teve a ver com a defesa "da Espanha".

[18] Sobre o mito Americano da "fronteira", ver SLOTKIN, 1998, cap. 1.

primeiro a pensar em si mesmo como francês e homem do povo[19]. O Cid de Anthony Mann não é mais falso nem mais verdadeiro que o de Corneille: o que é verdadeiro, em ambos, é a *problemática histórica* que subjaz às suas estórias. Em Corneille, a grande questão era: é possível haver a coexistência da honra com a obediência ao rei? O perfeito aristocrata pode ser perfeito cortesão? No filme, a questão é: a hierarquia social burguesa é compatível com a democracia? O burguês ideal pode ser um homem "do povo"? A democracia burguesa inclui os "outros" – no caso, os "nativos"? Na época da descolonização do pós-guerra, a tentação ideológica de combater o "outro" a partir de uma posição ideológica *nietzscheana* de superioridade ontológica ainda era grande, apesar da recente derrota do fascismo (Hitler durante algum tempo jogou com a probabilidade da sobrevivência política, convidando a Inglaterra e os EUA para continuarem a seu lado uma guerra contra a União Soviética de Stalin).

Toda ficção, para avançar, tem que propor um *problema*, uma contradição originária que ela busca resolver: em *El Cid*, qual é esta contradição? A primeira grande cena do filme é quando o herói surge de costas com a espada ensanguentada, atrás do padre que se encontra rezando no altar incendiado de uma aldeia saqueada pelos mouros; ao resgatar o padre, Rodrigo retira o crucifixo com a imagem de um Cristo de túnica de sobre o altar profanado e a leva aos ombros. Temos aí o que um comentarista chama de "fantomimese": a repetição ideológica de um elemento puramente visual que parasita a narrativa fantasmagoricamente, sem propor abertamente um ponto de vista, mas orientando a interpretação da história[20]: ao tomar o crucifixo nas mãos e carregá-lo aos ombros, o herói , mais do que reverenciar a Cristo, o *imita* (o que, para Kierkegaard, era a definição mesma do cristianismo)[21]. Num contexto nominalmente católico, a cena propõe uma concepção historicamente protestante de ascese intramundana: o cidadão comum é *ele mesmo um sacerdote*, é o sujeito do imperativo moral absoluto que ele toma nas próprias mãos.

Aristóteles dizia que o enredo de uma tragédia deve envolver uma passagem da prosperidade à adversidade, determinada não pela depravação do protagonista, mas por um *erro*[22]. O erro em que o Cid incorre é o de, tendo feito prisioneiros cinco

---

[19] Quando o Rei (Bourbon) da Etrúria, num banquete, tentou tecer uma cumplicidade aristocrática com Napoleão dizendo que "o senhor é italiano, é um dos nossos", a resposta foi uma rejeição dos laços de sangue: "*je suis français*" (ENGLUND, 2005, p. 227).

[20] BURT, 2008, p. 77.

[21] "O imitador é, ou busca ser, o que admira. O admirador, ao permanecer pessoalmente descomprometido [...] não descobre que admirar envolve uma exigência que lhe é feita, de ser ou ao menos lutar para ser o que é admirado" (Kierkegaard, *Prática do Cristianismo*, in: HANNAY; MARINO, 1998, p. 371).

emires que estavam saqueando a aldeia por conta do grande vilão, o integrista islâmico Ben Iusuf (calcado na figura histórica do dinasta Alamorávida Ibn Tashfin, chamado à Espanha após a tomada de Toledo pelos castelhanos), declina em deixar que os camponeses do seu domínio os linchem (ao estilo de supremacistas brancos no Sul Dos EUA) - assim como em entregá-los ao rei para serem enforcados em Burgos. Ele os liberta sob a promessa solene de absterem-se de novas hostilidades. Essa benevolência, interpretada pela corte do rei D. Fernando de Castela como traição – através da delação interessada de D. Ordoñez, rival de Rodrigo pelos afetos de Ximena –, é que leva às conhecidas peripécias: o pai de D. Rodrigo esbofeteado pelo pai de Ximena D. Gomez, o duelo mortal entre o sogro prospectivo e o genro, com a morte daquele.

O "erro" original do herói - que só faz sentido no contexto (burguês) moderno no qual o enredo é refundido - está em impor aos "nativos" não cristãos e não brancos uma relação de subordinação fundada não em *coerção*, mas num *pacto*, sobre uma noção comum de preservação da "lei e ordem", e não no arbítrio. Se pensarmos em como, nos anos 1960, a descolonização da África e as lutas pelos direitos civis nos EUA impactariam uma opinião pública espontaneamente racista, entenderemos a ousadia relativa do roteiro. Que o herói branco, ainda por cima, sofra as consequências da sua escolha (literalmente) até a morte, é ainda mais forte.

A adição feita pelo roteiro ao texto de Corneille, alterando a *causa* do duelo, neste ponto, me parece brilhante ao acrescentar, sem muito esforço aparente, uma camada adicional de sentido ao enredo: se *Le Cid* já era uma peça sobre a pulsão sexual coarctada, o filme estadunidense intensifica este elemento pulsional até o paroxismo (não fosse Ximena interpretada por Sophia Loren), para desembocar numa pulsão não apenas disciplinada (o que era o tema *corneilliano* original), mas também sublimada: é a paixão pelo *interesse público como um fim em si* – e não mais apenas pela honra imaterial e individual – que move o herói. É o que explica, aliás, o caráter profundamente misógino do filme, em que D. Rodrigo terá de enfrentar durante mais da metade do tempo de projeção o ódio selvagem de Ximena, que pessoalmente só consegue dar sentido à situação através da lógica do sangue e da vingança, e fará todos os esforços possíveis para matar o herói, inclusive jogando com o amor não correspondido de D. Ordoñez.

Num primeiro momento, Ximena aguarda a morte de Rodrigo no duelo judiciário contra o paladino de Aragão D. Martin pela posse da fortaleza de Calahorra: mas quando esta previsão falha, contrariamente ao esperado – e para grande satisfação da Infanta Dona Urraca, rival de Ximena – as esperanças de Ximena transferem-se para Ordoñez, com quem ela combina a morte à traição de Rodrigo durante uma expedição de coleta de tributos aos emires mouros. Só que o atentado de Ordoñez

[22] Aristóteles, *Poética*, p. 1453ª.

falha pela intervenção oportuna do emir Al Mutamin, amigo de Rodrigo, removendo o último obstáculo ao casamento de Rodrigo e Ximena, previamente ordenado pelo Rei D. Fernando, e consentido masoquisticamente por um Cid devidamente informado por Ordoñez de que sua amada tinha consentido em entregar-se ao seu rival em troca da sua cabeça.

Se Finley considerava que todo escrito histórico nos propõe uma barganha – dois passados (o do acontecimento e o do historiador) pelo preço de um –, *El Cid* é um negócio ainda mais vantajoso, ao nos propor vários passados que se encaixam um no outro como uma matriosca. Em primeiro lugar, há o passado concreto, a Alta Idade Média Espanhola - em que Rodrigo de Bivar e Garcia Ordoñez, ambos nominalmente vassalos de Castela, engajaram-se, ainda assim, numa guerra privada durante a qual o Cid, aliado ao emir de Saragoça, chegou a tomar Calahorra no decorrer de uma campanha (1092) contra Ordoñez e contra o Rei de Castela. Esta campanha até o seu próprio cronista reconhece ter sido excepcionalmente destrutiva, feita impiedosa e impiamente – o exército do Cid era misto e suas pilhagens, necessárias para que ele comprasse a lealdade dos seus homens, não tinham como respeitar os bens eclesiásticos[23]. Como escreve um historiador moderno, a linguagem universal do Mediterrâneo da época era o poder – o qual só podia ser obtido pela distribuição de riqueza, imóvel e principalmente móvel[24].

Será durante a Baixa Idade Média que a narrativa destes acontecimentos, transmitida pelas velhas crônicas eclesiásticas em mau latim (que quase ninguém mais lia) foi aproveitada – ou, mais exatamente, superada, por via de uma *Aufheben hegeliana* - por produções literárias mais sofisticadas, em que as relações políticas e sociais do feudalismo foram despidas do seu aspecto agônico e devidamente uniformizadas em torno de um *ethos* de lealdade incondicional do cavaleiro ao Deus cristão e ao Papa, ao suserano legítimo e à dama dos seus amores. No interesse do absolutismo nascente, criou-se um *corpus* literário vernáculo que tinha tanto a ver com o feudalismo real quanto um panfleto do Instituto Von Mises com a realidade da acumulação capitalista. A Renascença e a Era Clássica apenas aprofundaram esta tendência (sempre que simplesmente não ignoraram a Idade "Gótica"). E a modernidade burguesa, por fim, iria apoderar-se desta Idade Média literária e previamente sanitizada para seus próprios fins.

A Modernidade e seus descontentamentos

Ora, a Ximena e a Infanta de Corneille são duas donzelas profundamente morais, que reprimem seus amores em prol da hierarquia e da decência: a Infanta recalca seu amor ao Cid por não poder esposar senão um príncipe, e a principal

[23] *Historia Roderici*, FLETCHER & BARTON (ed. e trad. inglesa), 2000, 133.

[24] CATLOS, 2014, p. 109.

preocupação de Ximena ao fazer o mesmo é não parecer uma filha desnaturada querendo receber em contubérnio o assassino do seu pai. Já a Ximena e a Urraca do filme de 1961 são (parecem, principalmente) duas mulheres depravadas, duas devoradoras de homens, representadas por duas atrizes muito sensuais (*la* Loren e a atriz francesa Geneviève Page), decididas a perverterem algum pobre bom rapaz – impressão que se consegue, no filme, precisamente com a superposição de um texto mais ou menos "neutro" sobre figurinos e *make up* bem mais reveladores. Urraca, ainda por cima, é violenta, gosta de falcoaria e mantém uma relação incestuosa com seu irmão mais novo, o Infante Alfonso.

Qual a razão da introdução deste novo elemento nesta ficção? O Iluminismo, como se sabe, sempre teve um viés misógino, na medida em que, se o seu sujeito político é o sujeito da razão, este sujeito é tido como putativamente masculino. Na lógica de prestígio da sociedade de corte, a ênfase feminina no emocional, na busca do reconhecimento pessoal, era parte da luta pela preeminência pública; na sociedade burguesa, essa ênfase no emocional passou a ser percebida como um estorvo à construção de uma sociedade materialmente ordenada e, principalmente, disciplinada. É óbvio que, tudo considerado, a ideologia burguesa da eficiência produtiva acima de tudo é uma forma da desrazão, da renúncia à noção *kantiana* do esclarecimento como o uso da própria razão em toda e qualquer circunstância[25]. O que importa, no entanto, aqui, é que, para a burguesia triunfante, esta ênfase absoluta na necessidade econômica e no procedimento burocrático previsível confunde-se com a razão mesma.

Se na peça de Corneille a submissão do *ethos* aristocrático às hierarquias da corte fazia a peça terminar com o casamento do Cid com Ximena por uma ordem real direta, no filme é a partir do mesmo casamento, forçado e não consumado, que o personagem principal explicita o seu ascetismo burguês intramundano, na medida em que, privado da oportunidade de exercer sua sexualidade, ele a *sublima*: o Cid de Charlton Heston, quanto mais espaço e autoridade lhe dão para exercer suas capacidades, revela-se menos um perfeito cavaleiro do que um administrador e burocrata. Morre o velho rei D. Fernando; lá está o Cid para garantir a transição pacífica do poder aos infantes. O rei D. Sancho quer assassinar o irmão e rival: aparece o Cid para arranjar o asilo do Infante D. Alfonso com a irmã em Calahorra. O Infante, então, mata o irmão: o Cid exige do novo rei de Castela que jure inocência em público. Finalmente, o Cid é exilado por lesa-majestade e Ximena, finalmente sensibilizada, vai à sua procura, sendo então o casamento fisicamente consumado. Só que quando o casal emerge do seu refúgio, ao amanhecer, numa cabana de camponeses no meio do nada, já há do lado de fora uma multidão de homens de armas vagos necessitando de um líder – e Ximena deve asilar-se num

[25] "De todos os lados, o que se escuta é o chamado a não raciocinar. Diz o oficial: não raciocine, exercite-se! O financista diz: não raciocine, apenas pague!" (KANT, s. d.).

convento e aguardar lá pelo marido...

É esta castidade - mais do que simples continência - do Cid, e a insatisfação muda de Ximena diante deste casamento branco, que constitui um dos acréscimos mais importantes do filme à história, exatamente por ser - junto com o culto da autoridade constituída - o traço específico que legitima a posição de superioridade do protagonista face ao "outro" – mulheres e nativos, principalmente. Num famoso trecho de *O mal-estar na cultura*, Freud escreveu que as mulheres já perceberam instintivamente de há muito que, quanto mais cultura, menos sexo – e é por isso que, sempre e em toda parte, as mulheres são as grandes inimigas da cultura[26]. Este trecho sempre foi considerado como a prova cabal do sexismo convencional do velho doutor vienense. Acredito, no entanto, que Freud era intelectualmente ousado e honesto o suficiente para perguntar-se: dadas as exigências de uniformização, autodisciplina, prazer diferido, alienação e incerteza que a modernidade capitalista nos exige, então, diante desta rejeição feminina da civilização, a pergunta a fazer talvez pudesse ser: *por que não?*

Já que falamos das mulheres, pode-se começar a falar dos reis mouros, que – com a exceção do vilão Ben Iusuf e do sidekick do Cid, o emir Al Mutamin - são sempre equiparados a mulheres no filme: são indolentes, covardes, servis e, principalmente, hipersexuais, vivendo reclinados sobre coxins em seus haréns repletos de odaliscas – o estereótipo orientalista e novecentista do "oriental" voluptuoso. Os soldados mouros, no entanto, são um recurso narrativo importante no filme.

Trotsky escreveu uma vez que o imperialismo americano sempre desejou legitimar-se apresentando a si mesmo como um empreendimento filantrópico[27]. Acrescente-se apenas que o traço característico, o *ethos* deste empreendimento, poderia ser resumido ao brocardo latino das *Cartas a Lucílio*, de Sêneca, utilizado por Adorno e Horkheimer: *res severa verum gaudium* ("a verdadeira alegria é coisa séria")[28]. O que o empreendimento burguês americano sempre propôs foi a disciplina *interiorizada, consensualmente, voluntariamente aceita*, proposta a todos os "de baixo", os "luxuriosos" e "emocionais" – o que explica a equiparação dos orientais e das mulheres. Neste sentido, o Cid de 1961 é, mais do que um senhor, um dominador, é um pedagogo: um missionário anacrônico da modernidade burguesa.

---

[26] "Os avanços [*Ansprüche*] da cultura empurraram a mulher para um plano secundário e mantêm com ela uma relação hostil" (FREUD, 2001, p. 69).

[27] TROTSKY, 1980, p. 45-46.

[28] ADORNO; HORKHEIMER, 2001, p. 149.

Conclusão: novos problemas, novas questões

Até certo ponto, esse anacronismo foi historicamente necessário: a Idade Média real, com seus cavaleiros bandidos, teve de ser substituída por uma Idade Média de Livro de Horas, cortês e domesticada, para que o mundo burguês moderno pudesse surgir. Mas a que preço? Quando o Cid se exila no filme, ele encontra um leproso que lhe suplica água, e que acaba se revelando não outro senão o próprio Lázaro – em mais uma instância do topos da imitação de Cristo. Só que quem imita Cristo necessita morrer para depois ressuscitar, o que o herói realiza arrastando os seus próximos no seu destino, na paixão que constitui o assunto do terço conclusivo do filme. Quando o Cid se tranca em Valência para defendê-la dos mouros, estão com ele não só Ximena, liberta das masmorras do rei D. Alfonso e de Urraca, com as duas filhas do casal (que parecem ter sido especialmente concebidas em dois encontros únicos) e, finalmente, com D. Ordoñez, que resolveu também redimir-se. Até o filme terminar, Ordoñez será crucificado pelos mouros; o Cid, gravemente ferido; e Ximena tendo de consentir que seu marido não receba tratamento do ferimento, para que seu cadáver montado possa comandar vitoriosamente a batalha final.

Apesar das suas associações franquistas, *El Cid* é antes de tudo um filme *liberal*, no sentido propriamente norte-americano da palavra – mais exatamente, um filme liberal da Guerra Fria. O que ele propõe é que se os "outros" – as mulheres, os não-brancos, os não-cristãos – querem participar da modernidade iluminista e burguesa, serão bem-vindos – desde que aceitem entrar na escola do capitalismo, que aceitem incondicionalmente as exigências da modernidade econômica e da legalidade liberal-burguesa, com o sacrifício da sua própria vida se preciso for; que estejam dispostos a cavalgar para fora da vida e para dentro da História. A emancipação humana se torna subalternização.

Nada que, dentro de certos limites, até mesmo um esquerdista não pudesse aceitar (não foi Lenin que falou em frequentar a escola do capitalismo?) – *nos anos 1960*, bem entendido. Pois a questão que se coloca é: hoje, sobre uma base produtiva e tecnológica muito mais desenvolvida, e diante de cada vez mais demandas de autodeterminação de oprimidos de toda sorte – ainda faz sentido este tipo de aceitação conformista da autoridade burocrática?

Encerrando: um mito, ao fim e ao cabo, pode ser tão histórico nos seus diversos avatares quanto os fatos na sua materialidade mesma. Precisamente por isso é que é preciso considerar: talvez tenha chegado a hora de ir além de uma certa noção de modernidade. Talvez seja a hora de pensar menos em autossacrifício, e um pouco mais em emancipação humana. Talvez seja a hora de escutar um pouco menos o Cid e um pouco mais Ximena.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialektik der Aufklärung-Philosophische Fragmente*. Frankfurt: Fischer-Verlag, 2001.

ARISTÓTELES. *Poética*. Ed. Inglesa da Loeb Classical Library, V. 199 (Poetics; publicado conjuntamente com LONGINO, On the Sublime e DEMÉTRIO, On Style). Cambridge, MT: Harvard University Press,1999.

BLOOM, Harold (ed.). *Leo Tolstoy*. Broomall, PA: Chelsea House, 2002.

BURT, Richard. *Medieval and Early Modern Film and Media*. Nova Iorque: Palgrave, 2008.

CATLOS, Brian A. *Infidel Kings and Unholy Warriors: Faith, Power, and Violence in the Age of Crusade and Jihad*. Nova Iorque; Farrar, Straus and Giroux, 2014.

DE POORTERE, Machteld. *The Philosophical and Literary Ideas of Mme de Staël and of Mme de Genlis*. Nova Iorque: Peter Lang, 2007.

DUCELLIER, A.; KAPLAN, M.; MARTIN, B.; MICHEAU, F. *Le Moyen âge en Orient*. Paris, Hachette, 2006.

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ENGLUND, Steven. *Napoleão - uma Biografia Política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

FEENEY, Matt. "Authenticus Maximus: Making sense of the bloodiest postmodern show on television, Spartacus". Slate, 12/10/2010. Disponível em: http://www.slate.com/articles/arts/television/2010/10/authenticus_maximus.html . Acesso em: 26 de outubro de 2017.

FINLEY, Moses I. *The World of Odysseus*. Harmondsworth: Penguin, 1973.

_____. *História Antiga: Testemunhos e Modelos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FLETCHER, Richard. *The Quest for El Cid*. Oxford University Press, 1989. P. 5.

BARTON, Simon; FLETCHER, Richard. *The World of El Cid: Chronicles of the Spanish Reconquest.* Manchester U. Press, 2000.

FREUD, Sigmund. *Das Unbehagen in der Kultur*. Frankfurt: Fischer-Verlag, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. C. N. COUTINHO (ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Vol. 1.

HANNAY, Alastair; MARINO, Gordon Daniel (ed.). *The Cambridge Companion to Kierkegaard*. Cambridge University Press, 1998.

KANT, Immanuel. "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?". *Der Spiegel, Projekt-Gutemberg-DE*. Disponível em: http://gutenberg.spiegel.de/buch/-3505/1 . Acesso em 26 de julho de 2017.

MEYER, Stephen C. "The Politics of Authenticity in Miklós Rózsca's score to El Cid". In: MEYER (ed.). *Music in Epic Film: Listening to Spectacle*. Nova Iorque, Routledge, 1989.

ORTIZ, Antonio Domínguez. *España- Tres Milenios de Historia*. Madri: Marcial Pons, 2001.

ROSENSTONE, Robert A. *A História nos Filmes/Os Filmes na História*. São Paulo: Paz e Terra, 2010. P. 43.

SAID, Edward. *Reflexões sobre o Exílio e Outros Ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

_____. *Orientalismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

SHAHEEN, Jack G. *Reel Bad Arabs: How Hollywood Vilifies a People*. Northampton: Interlink Publishing, 2012.

SLOTKIN, Richard. *Gunfighter Nation: the myth of the frontier in Twentieth-Century America*. Norman: University of Oklahoma Press, 1998.

TROTSKY, L.D. *Europa e America*. Milão: Celuc libri, 1980.

VERDICCHIO, Massimo. *A Croce Reader: Aesthetics, Philosophy, History, and*

Literary Criticism. University of Toronto Press, 2017.

VEYNE, Paul. *Le Pain et Le Cirque*. Paris: Seuil, 1976.

_____. *L'Empire Gréco-Romain*. Paris: Seuil, 2005.

WENSLEY, Robin. *Effective Management in Practice: Analytical Insights and Critical Questions*. Londres: SAGE, 2013.

ŽIŽEK, Slavoj. *Às Portas da Revolução*. São Paulo: Boitempo, 2005.

Submetido em 26 de julho de 2017 / Aceito em 11 de dezembro de 2018

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

A tela mínima:
Super-8 como suporte de pintura

Christiane Quaresma[1]

[1] Christiane Quaresma é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFPE, mestra em Comunicação pelo mesmo programa e bacharel em Design pela UFPE. Pesquisa história e teoria do cinema de animação, com ênfase em animação nacional e Super-8; cinema de animação e corpo; cinema experimental e as relações entre cinema e artes visuais.
e-mail: ciane.qua@gmail.com

Resumo

A produção nacional em Super-8 é marcada por uma multiplicidade de experiências. O projeto de pesquisa cujo resultado se apresenta aqui mantém seu foco sobre as animações superoitistas pintadas ou riscadas diretamente sobre a película no Brasil das décadas de 1970 e 1980. Tal especificidade processual, fazendo convergir os meios da pintura e do dispositivo cinematográfico, é conhecida como "animação direta" ou *"cameraless"*, pela exclusão da câmera do processo e representação realizada diretamente sobre a película.

Palavras-chave: animação; Super-8; cinema brasileiro.

Abstract

The Brazilian Super-8 movement is marked by multiple experiences. This paper focus on Brazilian animations created by painting or scratching directly on the Super-8 filmstrip during the 1970s and 1980s. The procedure converge the means of painting and cinematographic device, and is known as "direct animation," or "cameraless", due to the exclusion of the camera from the process and the representation directly onto the film stock.

Keywords: animation; Super-8; Brazilian cinema.

> Aqueles que querem conhecer o cinema de A a Z precisam cair no hábito de reconhecer a importância dos filmes que se tornaram invisíveis, dos projetos abandonados, do cinema impossível. (MARTIN apud BENDAZZI, 1995, p. 40)

O Super-8 nacional é marcado por uma multiplicidade de experiências. O projeto de pesquisa cujo resultado apresento aqui mantém seu foco sobre as animações superoitistas pintadas ou riscadas diretamente sobre a película de Super-8 no Brasil das décadas de 1970 e 1980. Tal especificidade processual, fazendo convergir os meios da pintura e do dispositivo cinematográfico, é conhecida como "animação direta" ou *"cameraless"*, pela exclusão da câmera do processo e representação realizada diretamente sobre a película. Usar a película de Super-8 como tela é um empreendimento fascinante, que representa uma quebra radical com todo o sistema convencional. Trata-se de uma ruptura que tem início no uso mesmo do maquinário do cinema (em cujo processo a câmera é excluída), e possui consequências igualmente radicais para a representação - seja porque rompe com a imagem de natureza fotográfica do próprio dispositivo, seja porque a subjuga a partir de elementos gráficos de outras naturezas.

As experiências com animação direta correspondem a uma forma específica de evidenciar a película dentro do quadro geral do Super-8 nacional. Para além da metalinguagem, estas experiências na película representam uma não-conformidade com o automatismo da câmera e convidam a uma relação bastante íntima com o dispositivo, como se o sujeito o desmontasse e fizesse cinema com as vísceras do maquinário.

As animações que compõem o *corpus* de análise seguem especificadas na tabela abaixo[2]:

Título	Ano	Realizador	Local	Descrição técnica
Exp. 1. Animação	1979	Firmino Holanda	Fortaleza - CE	Raspagem e pinturas sobre a película velada. Abstrato, figurativo e caligráfico.
Na pele	1979	Firmino Holanda	Fortaleza - CE	Raspagem e pinturas sobre a película velada. Abstrato, figurativo e caligráfico.

[2] Duas das animações não puderam ser acessadas para análise mais detalhada, a saber: *Dinâmica dos traços* (1972) de Ypiranga Filho e *Abstrato 1* (1975) de Getulio Grigoletto. Apesar disso, uma vez que a pesquisa englobou o processo criativo das produções, conhecido através de relatos dos realizadores, optei por mantê-las no *corpus*, já que ambos puderam ser contatados e cederam dados e/ou entrevistas.

Em quadrado	1981	Leontino Eugênio	Fortaleza - CE	Raspagem e pinturas sobre a película velada. Abstrato, figurativo e caligráfico.
Dinâmica dos traços II	1972	Ypiranga Filho	Recife - PE	Raspagem e pinturas sobre a película velada. Abstrato.
Puf no cosmo das cores |	1972	Osman Godoy	Recife - PE	Pintura sobre a película pré-filmada. Abstrato e fotográfico.
O rei do cagaço	1977	Edgar Navarro	Salvador - BA	Experimental em *liveaction* com raspagem sobre a película velada. Abstrato, figurativo, fotográfico e caligráfico.
Sessão da tarde	1976	Angelo Marzano	Belo Horizonte - MG	Raspagem sobre película pré-filmada. Abstrato e fotográfico.
Pulsar quasar	1976	Angelo Marzano	Belo Horizonte - MG	Raspagem sobre película pré-filmada. Abstrato e fotográfico.
Graffiti	1983	Angelo Marzano	Belo Horizonte - MG	Nanquim e aquarela sobre película pré-filmada. Abstrato e caligráfico.
Abstrato 1	1975	Getulio Grigoletto	Campinas - SP	Pinturas sobre a película transparente (sem emulsão).

Tabela 1: Animações que integram o corpus de análise.

A maior parte dos filmes consiste em experiências plásticas na película, não ficcionais, sendo a única exceção *O rei do cagaço*, de Edgar Navarro, que se trata de um filme *live-action* experimental e cujas interferências na película encontram-se apenas no início e no fim da obra. A natureza das interferências é variada, incluindo caligrafia, riscos que resultam em efeito abstrato e alguns elementos figurativos.

Exp. 1. Animação é um experimento plástico, sobretudo abstrato, mas com algumas inserções de elementos figurativos e caligrafia. Segundo o realizador, tratou-se de um experimento prévio para sua animação seguinte, *Na pele*. Neste último, Firmino Holanda constrói a poética a partir da articulação entre imagem e texto, que se intercalam.

Em quadrado, de Leontino Eugenio, é a obra que mais trabalha com elementos figurativos, possibilitando, inclusive, ressignificar o abstrato como um estado de elementos do mundo natural em mais de um momento, através do emprego de metamorfoses em um trabalho bastante minucioso.

Puf no cosmo das cores se trata de uma animação abstrata, na qual um

ponto percorre uma trajetória em interação com outros pontos, que o perseguem. O filme inclui percepção narrativa, momentos de puro efeito plástico e a integração entre abstrato e cenas filmadas.

As três animações de Angelo Marzano são todas baseadas em intervenções sobre película pré-filmada. Em *Sessão da tarde*, o realizador capta cenas da programação da TV Globo e intervém na película com elementos abstratos. Em *Pulsar Quasar*, ele faz uma filmagem das nuvens do céu de uma janela de avião e intervém com abstrato geométrico. Finalmente, *Graffiti* baseia-se numa filmagem que o artista fez de um muropintado por ele mesmo. Como o filme estava vencido, mal se viam as imagens pós-revelação. Assim, ele intervém na película com imagens abstratas.

Os realizadores compõem um grupo bastante diversificado e cujos filmes ocupam um espaço distinto no conjunto de suas obras. Ypiranga Filho e Angelo Marzano são artistas plásticos que incorporaram o dispositivo cinematográfico aos seus trabalhos. Os demais tiveram uma trajetória no Super-8 orientada para o cinema, sobretudo de ficção ou documentário em *live-action*. Leontino Eugênio foi o único cuja produção consiste exclusivamente em animações pintadas sobre a película.

Nos trabalhos que compõem o *corpus*, o uso da película se deu de três formas:

a) Velada: trata-se da película queimada, que possui uma emulsão enegrecida. As intervenções são produzidas através da raspagem desta substância.

b) Pré-filmada: as intervenções gráficas foram realizadas por cima dos fotogramas que possuem as imagens originais do processo de filmagem.

c) Transparente: a película passou por um tratamento para perder sua emulsão, tornando-se uma fita transparente.

Quanto à proveniência da película, além de *foundfootage*, foi utilizado também o lixo fílmico, bem como filmagens produzidas pelos realizadores exclusivamente para as interferências. Uma diferença fundamental entre a reciclagem do *foundfootage* e a reciclagem da película velada é que o primeiro dispõe, necessariamente, de imagens a serem ressignificadas. Já em se tratando da película velada, trata-se mais de reutilizar o lixo fílmico, ou seja, a película queimada devido a acidentes ocorridos durante a produção (no manuseio da película, sua inserção na câmera etc.) ou durante a revelação pelo laboratório. Estes arquivos seriam descartados, não fosse por sua reutilização, aproveitando a emulsão resultante do processo de queimação como recurso plástico.

Leontino Eugênio indica que produziu suas animações com os pedaços de filmes Super-8 queimados de outros realizadores. Firmino Holanda, que frequentava o mesmo espaço, faz relato semelhante:

> Era comum entre os superoitistas acidentalmente “queimar” o filme,

> quando indevidamente usado. Isso resultava em rolinhos de S-8 com a fita totalmente escurecida, "velada", como se dizia. Daí, víamos que o lado da sua emulsão química poderia ser raspado ou desenhado. (Firmino Holanda)[3]

Ypiranga Filho também usou película velada, mas proveniente de suas próprias filmagens em Super-8. Ele enviava os rolinhos para revelar e, após meses, alguns deles retornavam total ou parcialmente queimados. Estes acidentes do laboratório resultaram no curta que compõe este *corpus* de análise.

Já o relato de Edgar Navarro sugere que mesmo os filmes revelados corretamente acompanhavam uma ponta queimada. Para *O rei do cagaço*, ele reuniu e emendou algumas destas pontas de filmes revelados que possuía.

Osman Godoy e Angelo Marzano produziram as animações sobre película pré-filmada. Em ambos os casos, as filmagens foram produzidas pelos próprios realizadores - algumas, inclusive, tendo em vista as experiências plásticas com animação direta.

> Em *Sessão da tarde*, eu fiquei uma tarde inteira filmando trechos da programação da TV Globo. Depois que o filme S8 foi revelado pelo laboratório, comecei a desenhar com uma lâmina de barbear diretamente sobre cada uma das imagens filmadas" (AngeloMarzano)[4]

Graffiti (1983), de Angelo Marzano, foi baseado em película pré-filmada para outros fins. "*Graffiti* parte de um registro filmado de uma pintura minha em um muro de uma fábrica na Cidade Industrial, próximo a Belo Horizonte. O filme S8 usado na filmagem estava vencido e depois de revelado não dava para ver muita coisa", diz Marzano[5].

Apenas Getulio Grigoletto utilizou a película transparente, indicando o processo de preparo da mesma para as pinturas:

> Compra-se um rolo de filme ou pega-se um filme já exposto que não sirva mais pra nada. Coloca-se de molho por uma noite em alvejante (tipo Cândida). No dia seguinte, lava-se bem para que saia toda a emulsão (gelatina). O que restará então, será uma película de celuloide de 15 metros de comprimento totalmente transparente. Enxuga-se bem e começa-se a trabalhar. É necessário riscar com uma caneta os fotogramas, um a um. Para se ter uma ideia da paciência exigida, um filme de 15 metros contém aproximadamente 3.640 fotogramas (quadrinhos). Dividido o filme em quadrinhos, mãos à obra. Vamos então desenhar um por um, usando nanquim, Ecoline e outros tipos de tinta

[3] Firmino Holanda, em entrevista concedida à autora por e-mail, 2015.

[4] Angelo Marzano, em entrevista concedida à autora por e-mail, 2015.

[5] Idem.

> que possam aderir ao acetato. Como cada fotograma de Super-8 tem dimensões diminutas (5 x 4 mm de área útil), é quase impossível fazer qualquer desenho figurativo, contudo, prestam-se muito bem para pinturas abstratas. Pintada toda a película, se a tinta usada fixar bem e não deixar resíduos, pode-se projetar o original, caso contrário, é aconselhável fazer uma cópia de contato em laboratório. (Getulio Grigoletto)[6]

A discussão a seguir se pauta na plasticidade da película cinematográfica, em especial de Super-8, para que se compreenda os efeitos de ordem processual e estética passíveis de articulação. O procedimento analítico envolveu uma decomposição no nível dos *frames* que compõem as obras, pois estão na base da relação entre *frames* (criados isoladamente) os efeitos estéticos engendrados pelos realizadores. Essa intimidade com a unidade do fotograma no nível do processo criativo afeta também o olhar sobre o filme, que, diferente do cinema dito convencional, não será decupado em planos. Nos filmes analisados, os fotogramas individuais são perceptíveis. Trata-se de obras em que muito se vê, que inundam a vista com uma multiplicidade de fenômenos em movimento. No entanto, também se perde bastante, pela velocidade com que os elementos surgem e desaparecem. Assim, tal procedimento analítico é fundamental nas obras do presente corpus para identificar o "mal visto", o filme precisa ser descoberto. É notável como um processo criativo decupado na unidade fundamental do dispositivo (o fotograma) permitiu a estes realizadores engendrarem efeitos fílmicos singulares, demonstrando enorme engajamento e liberdade diante do maquinário.

Pode-se dizer que a pintura na película é um processo cinematográfico com potencial de problematização para além de seu próprio campo. De fato, o emprego da película como suporte da pintura problematiza, antes de tudo, a pintura tradicional de cavalete e, em seguida, os fins e a função de base do dispositivo cinematográfico. Por fim, põe em xeque o próprio suporte que fora reivindicado, ao negar-se o fotograma como espaço exclusivo da representação.

Assim sendo, primeiro negou-se o espaço tradicional de representação da pintura: o quadro de cavalete. As primeiras décadas do século XX foram palco de movimentos que pareciam proclamar a abolição do quadro (BONFAND, 1996). Ainda que a pintura de cavalete nunca tenha sido superada, o lastro de suportes artísticos foi sensivelmente ampliado. Nesse contexto, a incorporação do dispositivo cinematográfico na prática artística também implicou o repensar dos suportes da arte. Nas vanguardas da década de 1920, artistas como Fernand Léger, Marcel Duchamp e Man Ray incorporaram o dispositivo, na maior parte das vezes, em acordo com o funcionamento e plástica fundamental do aparelho, ou seja: a filmagem e o respeito à sua naturezafotográfica. No entanto, outros adotaram

[6] Getulio Grigoletto, dados fornecidos em contato por e-mail, 2016.

procedimentos quadro a quadro de forma mais incisiva, nos quais a câmera possui uma função passiva, de apenas registro daquilo que já foi representado em outro suporte (papel, acetato etc.). Foi o caso de artistas como Hans Richter, Viking Eggeling e Walter Ruttmann.

No que tange à reivindicação do dispositivo cinematográfico como suporte da inscrição pelo sujeito, o que há é uma literalidade do cinema como pintura, pois se trata da película como tela[7]. Os primeiros filmes deste tipo de que se tem registro são as experiências de Arnaldo Ginna[8]: quatro filmes pintados em 1910[9]. "Em 1908-09, uma câmera de cinema que pudesse filmar um *frame* por vez não existia[10]. Pensei em pintar diretamente sobre a película" (GINNA *apud* BENDAZZI, 1995, p. 13)[11].

Ainda que tal processo se funda no campo da arte, como se vê, ele será desenvolvido por Norman McLaren e Len Lye apenas a partir da década de 1930, porém incorporando estes filmes em outros campos da cultura visual. A despeito de suas inclinações artísticas, ambos produziam trabalhos comerciais com pintura na película para a *General Post Office Film Unit* de Londres, utilizados para fins institucionais. A carreira de McLaren tem continuidade na América, sendo a principal fase de sua produção no Canadá a partir de 1941, ao assumir a direção do setor de animação da NFB (*National Film Board*). O conjunto da obra de McLaren e sua atuação na NFB terminam por consagrar a prática da pintura na película como uma instância própria do campo da animação, afastando-a do campo artístico, muito embora ao longo do século XX ela seja retomada por artistas em contextos diversos e para fins igualmente distintos.

Seja como for, as obras de Ginna, Lye e McLaren sugerem essa substituição literal da tela de cavalete pela película. O próprio McLaren afirma: "Eu tentei preservar, em minha relação com o filme, a mesma proximidade e intimidade que existe entre um pintor e sua tela"[12] (MCLAREN apud RUSSETT; STARR, 1988,

---

[7] É importante lembrar, no entanto, que os primeiros filmes coloridos foram pintados diretamente sobre a película, um processo igualmente decupado, mas que se presta a uma função completamente distinta: a de reforçar a própria natureza fotográfica do dispositivo, mascarando sua então deficiência visual.

[8] Teórico do futurismo italiano, dirigiu *Vita futurista* (1916) e, com seu irmão Bruno Corra, desenvolveu uma base teórica para a pintura em movimento, denominada "acordes cromáticos" (BENDAZZI, 1995). É precisamente esta teoria que ele coloca em prática em seus filmes pintados sobre a película.

[9] Em carta a Bendazzi (1972), Ginna afirma que não sabe do paradeiro dos originais.

[10] De fato, os artistas das vanguardas mencionados que trabalharam quadro a quadro só o fizeram na década de 1920.

[11] Bendazzi indica que a citação foi retirada do livro de Mario Verdone, *Cinema e letteratura del futurismo* (Edizioni di Banco e Nero, Rome, 1968).

p. 122). Ao fazer isso, trazem-se novas dimensões para a arte, mas também para o dispositivo do cinema, a partir do abandono de sua natureza fotográfica e de sua função básica: a filmagem. Com a câmera excluída, cabe exclusivamente ao sujeito representar a figura ou grafismo em movimento, numa reconfiguração radical, em que estão implicados ambos o processo e a plástica, tudo aquilo que compete para que um produto fílmico seja reconhecido como tal. Como a arte abstrata assim o fez para a pintura de cavalete, problematizando o quadro, a pintura na película colocará em xeque a própria película, por sua planificação[13] e exposição de sua materialidade.

Mas talvez a grande ruptura ocorra quando da maturidade do processo, ao se negar o fotograma como o espaço exclusivo dessa representação. As obras que marcam essa ruptura são produções de Norman McLaren a partir da década de 1940, já na NFB."Em 1947, McLaren voltou a pintar diretamente sobre o filme. Desta vez, ele quis escapar da escravidão do fotograma, pintando, em vez disso, a película no sentido longitudinal" (BENDAZZI, 1995, p. 116). Essa libertação do fotograma foi experimentada inicialmente em *Feedle-De-Dee* (1947) e *Begone dull care* (1949), em que parte dos grafismos se estendia para além do fotograma, englobando muitos deles na sua constituição. Assim, primeiro reivindica-se o fotograma enquanto tela, para em seguida postular: a película inteira é a minha tela.

Os trechos dos grafismos que ocupam o espaço fora do fotograma implicam a criação de um outro espaço da representação, invisível aos olhos do espectador, pois que em dissonância com os sistemas de fruição deste dispositivo. Não é a película, enquanto mídia física, que será exposta à apreciação, e sim a película executada pelo projetor, cujo sistema mantém o fotograma como espaço privilegiado.

A técnica da animação direta foi utilizada durante todo o século XX em contextos cinematográficos e/ou artísticos diversos. A partir dela, reconfigurou-se toda a prática cinematográfica e a função do dispositivo. As formas de inscrição são ilimitadas, da pintura à colagem. O alicerce ideológico dos experimentos na película variou de contexto a realizador. A princípio, pode se pensar que, uma vez que a pintura na película é consolidada como um procedimento artístico próprio, ela perde seu potencial problematizador, como nas origens da prática. No entanto, arrisco dizer que, como linguagem que vincula duas artes de representação distintas, as problematizações possíveis estarão sempre dadas como aspectos fundamentais na constituição do sentido da obra, ainda que seus criadores não estejam tentando

[12] Do original em inglês (tradução da autora): *"I have tried to preserve in my relationship to the film the same closeness and intimacy that exists between a painter and his canvas"*.

[13] "Planificação", aqui, no sentido de explorar a materialidade plana da película, como a arte abstrata promoveu no caso da tela de cavalete.

reinaugurar a discussão.

Sem dúvida, a técnica não foi inaugurada no Super-8 nacional: a animação direta foi experimentada antes no Brasil, sendo seu mais expressivo representante em território nacional Roberto Miller, que teve como mentor o próprio Norman McLaren, durante uma temporada de seis meses no Canadá na década de 1950. Ainda assim, o caso da não inauguração da técnica e certos procedimentos diante da mesma não tornam tais experimentos superoitistas menos importantes no grande quadro do cinema nacional - e, nesse sentido, evoco o dito de Fayga Ostrower (1990), quando afirma que "a própria 'novidade' deve ser entendida como um aspecto secundário da criação. (...) Todo ato criativo é único e novo, já por ser expressão autêntica, manifestando a unicidade de cada indivíduo" (p. 268). No Brasil superoitista, certamente novas dimensões se colocaram, do ponto de vista material, estrutural e sócio-histórico, além de que a aderência ao processo ocorre no Super-8 de forma não institucionalizada, com repertório e referências não só escassos, mas também muito distantes do período em que os realizadores produziram. Pode-se dizer que no Super-8 brasileiro opera-se uma redescoberta da película enquanto tela.

A nível material, o Super-8 cumpria uma função paradoxal. Isso porque, ao passo que se tratava da película mais acessível, dada a estrutura para a produção de cinema no Brasil, como suporte de inscrição direta, o Super-8 tomava ares de cinema impossível, adicionava problemas, devido ao seu tamanho reduzido. "Cada mínimo *frame* era uma pintura em miniatura"[14] (Jerome Hill apud RUSSETT; STARR, 1988, p. 148), como lembrou o realizador americano Jerome Hill, referindo-se a uma película de 35mm. No Super-8, exclua-se da largura de apenas 8mm o espaço das perfurações e da banda sonora. O espaço da inscrição, o fotograma, é ainda mais reduzido, de 4,01mm de altura por 5,79mm de largura.

Alguns dos realizadores pontuaram tal questão em seus depoimentos para a presente pesquisa: "Vendo aqui o filme, é inacreditável, porque o espaço é muito pequeno" (Leontino Eugênio)[15]. "Trabalhar numa escala tão diminuta era bastante cansativo. O trabalho era vagaroso. Para produzir uma sequência de imagens de 1 a 2 segundos eu levava um dia de trabalho" (Angelo Marzano)[16]. "A pretensão era grande, a começar pela bitola que adotaria, de tamanho reduzidíssimo. McLaren trabalhava com película de 35mm e dispunha de todo aparato do National Film Board" (Firmino Holanda)[17]. Para a inscrição direta, o Super-8 requeria, talvez, um suporte estrutural maior, dado o desafio de representar em uma tela tão minúscula.

---

[14] Do original em inglês (tradução da autora): "*Each tiny frame ends up a miniature painting*".

[15] Leontino Eugênio, em entrevista concedida à autora por telefone, 2016.

[16] Angelo Marzano, em entrevista concedida à autora por e-mail, 2016.

[17] Firmino Holanda, em entrevista concedida à autora por e-mail, 2015.

No entanto, foi executado pelos realizadores com o mesmo espírito do improviso de materiais que guiou a produção superoitista como um todo.

Tanto Leontino Eugênio quanto Firmino Holanda improvisaram suas mesas de trabalho. A do último consistia de uma placa de vidro com duas margens de papelão, por onde deslizava a película. Firmino e Angelo Marzano precisavam executar os grafismos com o auxílio de uma lupa. Dos entrevistados, apenas Ypiranga Filho produzia com a mediação de uma moviola, possibilitando a visualização da película em escala maior durante o processo.

A película velada, caso dos filmes de Firmino, Leontino, Ypiranga Filho e Edgar Navarro, trazia uma outra dificuldade: não era possível identificar os espaços dos fotogramas, pois a emulsão escura impedia sua visualização. Edgar Navarro relata sua estratégia:

> Pra determinar na película velada os espaços que correspondiam aos fotogramas lembro que coloquei presas com durex numa mesa a película velada justaposta a uma película já revelada em que a divisão entre os fotogramas era bem nítida. Fazendo corresponder as perfurações de ambas eu pude determinar com precisão aceitável as linhas divisórias dos fotogramas na película em que queria inscrever os arranhões (grafismos) na emulsão do filme. (Edgar Navarro)[18]

O tamanho da tela implicava, inclusive, nos materiais de intervenção, que precisavam ser igualmente bastante reduzidos: agulhas de costura, estiletes, a ponta do compasso, lâmina de barbear, bico de pena etc.

Nos filmes destacados, trabalha-se tanto quadro a quadro (privilegiando o espaço do fotograma), quanto no sentido longitudinal da película (Figura 1), algumas vezes experimentando-se ambas as formas no mesmo filme. .

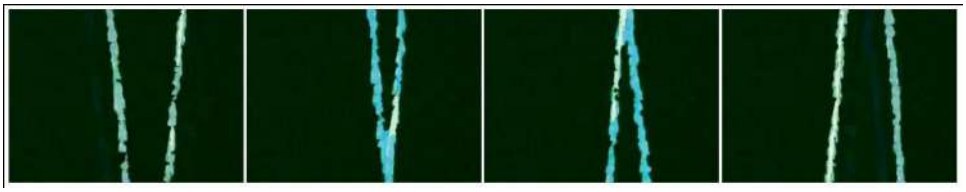


Figura 1: Sequência de *frames* com efeito de traços no sentido longitudinal da película no final de *O rei do cagaço*. Fonte: Captura do arquivo do filme.

Sobre o empreendimento de tal procedimento, Edgar Navarro relata:

> Em seguida os riscos tornam-se longitudinais, caóticos, para além do quadro, sem sequer me preocupar com o resultado que viesse dar. Havia nessa atitude uma pulsão genuína de transgressão que, aliás, é inspiradora da própria metáfora do filme. E por isso tudo estava certo,

[18] Edgar Navarro, em entrevista concedida à autora por e-mail, 2016.

mesmo o que não estava. (Edgar Navarro)[19]

Em alguns processos artísticos, certo nível de descontrole é desejado e operado. Peter Bürger (2012) distingue a inserção do acaso na obra de acordo com a intenção do artista: a produção direta e indireta do acaso. A articulação das intenções também aparece no pensamento de Fayga Ostrower (1990) sobre o acaso. Ao abordar o trabalho de Pollock, a autora fala de uma ficção do inconsciente, no sentido de que o acaso buscado em seu processo era mediado por uma intenção controlada. Para a autora, incertezas podem ser inseridas na criação artística a depender da natureza do dispositivo e do processo selecionado pelo realizador. Sendo assim, não cabe falar de total ausência de controle na criação, mas de uma gradação, que envolve mais ou menos limites, e que o artista articula a partir das escolhas que faz durante o processo.

Para os fins aqui propostos, basta dizer que se o nível de descontrole que Pollock assume fosse aplicado à película, teríamos que multiplicá-lo pela quantidade de *frames* envolvidos. O dispositivo cinematográfico adiciona essa outra extensão de descontrole, porque a obra final não é resultado de uma pintura, mas da *relação* entre 24 pinturas para cada segundo de duração de filme. A essência da imagem fílmica está, dessa forma, na relação entre imagens. E a história da pintura na película evidencia, por vezes, a necessidade de sabotar essa relação. Assim, como veremos, no caso da pintura na película, não se está abrindo mão apenas do controle exercido pela operação automática da câmera, mas do próprio sujeito que opera a película.

Em primeiro lugar, o exercício na película, em si, é um fator de descontrole. Norman McLaren (MCLAREN *apud* RUSSETT; STARR, 1988) pontua as diferenças entre a animação tradicional de desenhos e direta na película, mencionando a dificuldade de se obter estabilidade da última, o que resulta numa imagem que tende a adquirir movimento muito intenso. Na animação tradicional, é possível reproduzir toda a imagem do *frame* anterior com enorme fidelidade, alterando-se apenas os pequenos detalhes que precisam de movimento. Isso porque, no processo do desenho animado, a imagem do *frame* anterior é posicionada atrás do suporte de representação do novo *frame*, sobre uma mesa de luz, permitindo o decalque. Já o processo de representação direto na película é mais orgânico devido à inevitável organização longitudinal dos fotogramas. A referência do fotograma anterior é bem menor, necessitando redesenhar o elemento no fotograma seguinte sem a precisão formal e espacial que a animação tradicional de desenhos permite. No entanto, mesmo diante disso, é possível sistematizar o processo, de modo a garantir o máximo de precisão possível, e McLaren é um exemplo deste feito, tendo desenvolvido os suportes, materiais e esquemas necessários à produção[20].

[19] Edgar Navarro, em entrevista concedida à autora por e-mail, 2016.

É importante perceber que uma sistematização, quando buscada, nem sempre privilegia uma configuração de movimento naturalista. Tanto é que mesmo a representação abstrata pode ter um movimento mais ou menos fluido, mais ou menos estruturado, resultando, muitas vezes num efeito visual caótico, causando a sensação de velocidade e movimentação constante. Observamos tratamento semelhante nas experiências superoitistas que aqui se apresentam, nas quais em apenas um segundo há muito a ser visto. A relação processual entre *frames* foi explorada de formas bem distintas nos trabalhos analisados, resultando em efeitos próximos ao do *flicker* (em português, "tremulação"), comum no cinema estrutural da década de 1960 nos Estados Unidos. Em *The flicke*r (1965), Tony Conrad cria um filme consistente apenas de sequência alternada de *frames* totalmente brancos e *frames* totalmente pretos, resultando num efeito trêmulo, como se a imagem piscasse. A mesma técnica foi utilizada por outros cineastas do mesmo movimento, como Paul Sharits em *N:O:T:H:I:N:G* (1968), em que alternam-se frames com imagens e frames de cor sólida, sem imagem. Robert Breer também experimenta o processo em *69* (1968), alternando a relação de cor entre figura e fundo, que é invertida a cada frame. Existe nesta disposição uma relação bastante íntima com o dispositivo cinematográfico, buscando efeitos propriamente fílmicos a partir da racionalização e total domínio dos procedimentos do maquinário.

Nas obras observadas do Super-8 nacional, percebemos uma conduta processual semelhante em algumas sequências, que dá conta de efeitos próximos ao do *flicker*, e que é utilizada de forma mais ou menos estruturada, a depender da obra. Ainda que a materialidade esteja em evidência também aqui, não é apenas o efeito plástico dessa conduta processual que é explorado, mas a construção de sentido orientada para outras esferas, inclusive narrativas, como veremos no trabalho de Leontino Eugênio.

Antes de observar os diversos fatores envolvidos na construção entre *frames* das obras analisadas, é preciso considerar aspectos estruturais próprios do contexto cinematográfico brasileiro, como a então ausência de cursos especializados e restrita divulgação dos meios e processos da arte da animação. Em seu depoimento, Osman Godoy[21] relata, por exemplo, que a dificuldade para saber onde posicionar os grafismos nos fotogramas o levou à solução de produzir uma filmagem prévia na película a sofrer intervenção. Ele desenhou em outro suporte os caminhos por onde os grafismos pintados passariam e filmou, de modo que esse registro nos fotogramas da película funcionou como ponto de referência para melhor posicionar os grafismos nos *frames* seguintes (Figura 2). Foi sua forma de sistematizar o processo.

[20] Como observado em Cameraless Animation de Norman McLaren, distribuído pela NFB

[21] Osman Godoy, em entrevista concedida à autora, Recife, 2013.

Figura 2: Grafismos e base filmada (*Puf no cosmo das cores*, Osman Godoy). Fonte: Captura do arquivo do filme.

Outro fator que compete para se obter maior ou menor controle é a própria largura da película. A bitola de Super-8, pelo tamanho reduzido, implica um descontrole muito maior, dado o aumento no nível de imprecisão, seja na representação de cada fotograma individualmente, seja no estabelecimento da necessária relação de continuidade entre eles. Isso se reflete em todas as obras em foco no presente texto. Como pode ser observado nas imagens adiante, a variação formal e espacial dos grafismos entre *frames* em sequência é notável, mesmo nos casos em que se trabalham formas geométricas bastante estáveis. Como se sabe, o recurso aos grafismos geométricos nos trabalhos abstratos tende a promover maior estabilidade formal, sendo muito diferente de obras como a de Pollock, cujo efeito irregular e caótico é pressuposto no momento da criação. Em alguns dos filmes analisados, é interessante observar o efeito de caos que é trazido mesmo a partir dos grafismos geométricos, devido à natural variação entre *frames* (Figura 3).

Figura 3: Sequência de frames na película (*Exp. 1. Animação*, Firmino Holanda). Fonte: Captura do arquivo do filme.

É importante observar também que, em alguns filmes, a própria escolha por um traço mais livre ou orgânico já inviabiliza uma variação entre frames que resulte numa percepção de movimento fluido (Figuras 4 e 5).

Figura 4: Sequência de frames na película (*Na pele*, Firmino Holanda). Fonte: Captura do arquivo do filme.

Figura 5: Sequência de frames na película (*Em quadrado*, Leontino Eugênio). Fonte: Captura do arquivo do filme.

As experiências diretas na película demonstram que o potencial transgressor do espírito superoitista se situa também no espaço da superação do próprio dispositivo, de seu maquinário. Nas intervenções de *O rei do cagaço* (1977), vários dos elementos animados são intercalados com *frames* pretos, de modo que quase[22] todas as intervenções animadas possuem uma movimentação ainda mais intensa, pois se adiciona, como já observado, o fato de que os *frames* das imagens já possuem variações formais e espaciais entre si (Figura 6).

> Como não era minha pretensão fazer uma animação quadro a quadro (o que acarretaria em buscar a perfeição e o rigor do mesmo registro e posição para o grafismo utilizado), abri mão inteiramente dessa pretensão e promovi a descontinuidade proposital e aleatória da posição relativa do grafismo no quadro em relação ao anterior, bem assim da igualdade-semelhança desejável entre os próprios grafismos. Para atenuar essa descontinuidade bastou acentuá-la, ou seja, investi no efeito pisca-pisca. O que só tornou o resultado mais feérico e arrojado. (Edgar Navarro)[23]

[22] As exceções são as cenas trabalhadas no sentido longitudinal, visto que o grafismo engloba um conjunto de fotogramas consecutivos.

[23] Edgar Navarro, em entrevista concedida à autora por e-mail, 2016.

Figura 6: Efeito flicker na abertura de O rei do cagaço. Fonte: Captura do arquivo do filme.

Alterações bruscas na configuração da imagem na sequência entre frames foram exploradas por Angelo Marzano em *Pulsar Quasar* (1976), como pode ser observado na Figura 7. No mesmo filme, Marzano alterna a relação de preenchimento do grafismo entre *frames* (Figura 8). E, em um trecho de *Graffiti*, ele alterna *frames* em que a mesma forma se apresenta com cor e textura[24] distintas (Figura 9).

Figura 7: Variações bruscas entre frames de *Pulsar Quasar.* Fonte: Captura do arquivo do filme.

Figura 8: Sequência de *frames* com o preenchimento do primeiro quadro alternam-se com sequência de *frames* com o preenchimento do segundo. Em *Pulsar Quasar.* Fonte: Captura do arquivo do filme.

Figura 9: Efeito semelhante ao *flicker* em *Graffiti*, com alternância de frames com formas semelhantes com diferentes plásticas. Fonte: Captura do arquivo do filme.

Leontino Eugênio conduz uma configuração alternada entre *frames*, de modo que os efeitos são ao mesmo tempo os do *flicker*, mas também passíveis de construção de outra ordem de sentido para o filme. Tal como um taumatrópio, ele alterna *frames* de um personagem e de uma grade. No resultado projetado, o efeito é o da prisão do personagem (Figura 10). Assim, é a partir de uma configuração no nível do entre-*frames* que se torna possível a criação de um fato passível de enunciação: o sujeito está enjaulado.

Figura 10: Sequência de frames com efeito taumatrópio em *Em quadrado*. Fonte: Captura do arquivo do filme.

O jogo do entre-*frames* no trabalho de Leontino Eugênio transcorre também por outros caminhos plásticos, envolvendo cor (Figura 11), preenchimento (Figura 12) e a posição ou ausência das formas no espaço do fotograma (Figura 13), bem como a inserção de frames em branco (Figura 14).

Figura 11: Sequência de *frames* de Em quadrado, com elementos de cores alternadas. Fonte: Captura do arquivo do filme.

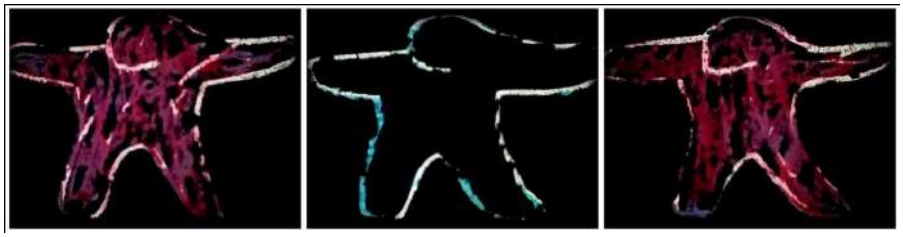


Figura 12: Em sequência de *frames*, alternam-se figuras com e sem preenchimento em *Em quadrado*. Fonte: Captura do arquivo do filme.

[24] Devido ao fato de que os materiais de pintura utilizados possuem propriedades plásticas distintas.25 O taumatrópio, que consiste em um disco com duas linhas amarradas em extremidades opostas, foi um dos muitos dispositivos óticos criados no século XIX e comercializados como brinquedos. Em sua forma mais conhecida, de um lado, consta a imagem de um pássaro e, do outro, a imagem de uma gaiola. Ao girar as linhas, o disco exibe ambos os lados rapidamente, de modo que temos a ilusão de estar vendo o pássaro dentro da gaiola.

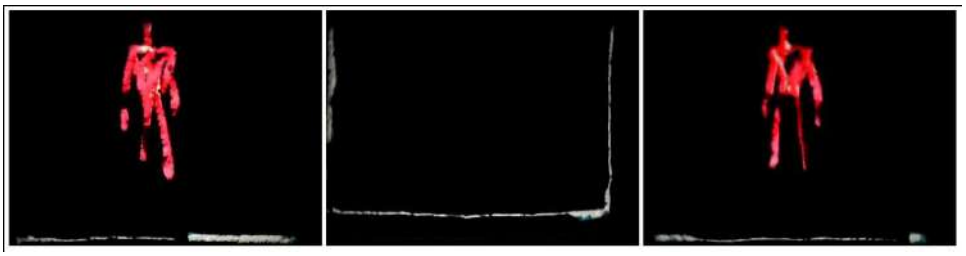


Figura 13: Entre-*frame* com alternância de figura e moldura vazia em *Em quadrado*. Fonte: Captura do arquivo do filme.

Figura 14: Sequência de *frames* em que se alternam figura e quadros quase em branco. Fonte: Captura do arquivo do filme.

Como se pode observar nos exemplos elencados, a disposição experimental perante o dispositivo cinematográfico se orienta não só pela configuração da imagem e da narrativa, mas também pela relação entre *frames*.

É importante notar os efeitos de presença que tal articulação engendra, à semelhança do quadro de cavalete, que se tornou mais exposto com as mudanças de paradigmas que gradualmente distanciaram a pintura da representação naturalista em fins do século XIX. De janela que dava a ver uma dimensão espacial ilusória, o quadro tornou-se cada vez mais plano e material. Ambos os aspectos começaram a despontar já nas pinturas impressionistas, como nota Greenberg (1997), tendo nas experiências abstratas uma intensificação do processo. É importante observar que não só as experiências abstratas competem para a planificação da tela, mas também elementos figurativos executados segundo princípios espaciais não naturalistas e distintos dos esquemas acadêmicos que os sustentam.

O caso da animação abstrata implica semelhante percepção para a materialidade do dispositivo cinematográfico. No entanto, permite uma radicalização orientada tanto para a prática da pintura quanto do cinema, e que tem início no âmbito estrutural. Enquanto, no quadro, tal radicalização se orienta para um aspecto de convenção de representação, no caso do dispositivo cinematográfico, trata-se de uma transgressão no nível adicional da estrutura do próprio dispositivo. O quadro, sendo tela em branco, possui, *a priori*, "função" aberta, sendo as possibilidades expressivas, nesse caso, passíveis de limitações da ordem dos esquemas acadêmicos, dos vícios estilísticos etc. Já os atributos estéticos do dispositivo

cinematográfico são prescritos. Os esquemas de representação, nesse caso, se confundem com o *modus operandi* próprio do dispositivo (à parte do sujeito criador), que precisa ser "sabotado" para representação distinta de tal esquema. A planificação, no caso da película cinematográfica, é radical também devido à natureza imagética do dispositivo cinematográfico, que reside nesta ilusão de terceira dimensão ainda mais forte do que na pintura, pelo seu aspecto indiciático.

As obras do *corpus* compõem um conjunto bastante rico, em se tratando de formas expressivas. Em todos os casos, a natureza das imagens promove uma presença da película enquanto matéria fílmica, seja porque a experiência estética (da imagem e do movimento) distancia-se sumariamente do que o filme normalmente representa, seja porque mesmo a matéria filmada é subvertida por grafismos de outras naturezas.

E talvez resida nestas experiências que mixam cenas filmadas com as intervenções o maior potencial de experiência da materialidade do filme. De fato, todo o jogo da ilusão cinematográfica cai por terra quando um grafismo animado invade a tela e brinca com o que fora filmado, como vemos em *Puf*... (Figura 15). O animado se sobrepõe ao filmado, subjugando-o e desconstruindo seu sentido fundamental.

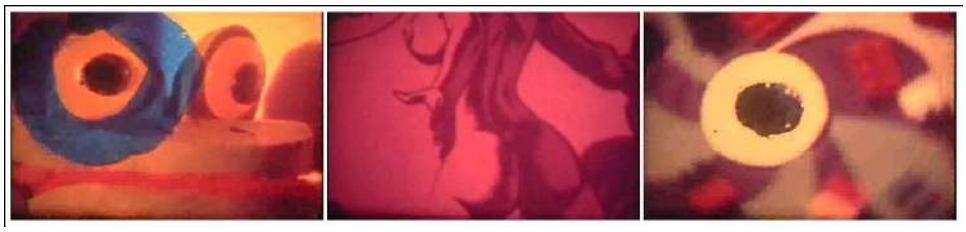


Figura 15: Intervenção de grafismos em cenas filmadas de *Puf no cosmo das cores*. Fonte: Captura do arquivo do filme.

Já nos filmes de Angelo Marzano, as interações entre filmado e animado operam em diferentes instâncias. Em *Pulsar Quasar*, imagens geométricas se metamorfoseiam por cima da filmagem de um céu. As animações são indiferentes a este fundo filmado, onde ações distintas se desenrolam. Em Sessão da Tarde, os grafismos se dão a partir do referencial filmado, moldando-se a partir dele, criando certo nível de integração entre a imagem fotográfica e o efeito planificado das intervenções (Figura 16). Em *Graffiti*, a relação com o material filmado é menos chocante, porque dificilmente se vê o que foi gravado (devido ao fato, já mencionado, de que a película estava vencida). É possível notar que a base filmada possui movimentação própria, como em travelling, muito embora seja impossível identificar elementos que possam ter sido filmados - são apenas sombras. Resulta daí que os elementos animados parecem atuar num espaço próprio para sua representação, sem o choque da desconexão entre representações de naturezas

muito distintas.

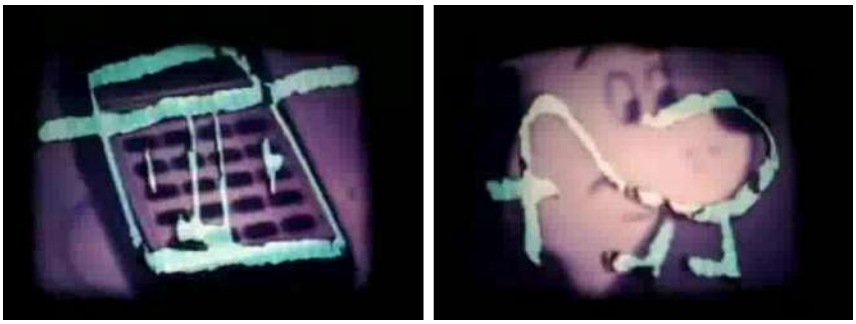


Figura 16: Natureza da relação entre grafismos e base filmada em *Sessão da Tarde* (Angelo Marzano). Fonte: Captura do arquivo do filme.

A película também se faz presente, plana e material, na medida em que se opera uma ausência ou distorção do corpo - diferente da fotografia e do cinema filmado, em que o espetáculo se elabora com base no corpo real. Desde suas origens, a animação segue o caminho aberto por outras artes de representação, como a caricatura e outras práticas que passavam a se consolidar no próprio campo artístico - o que implicava, cada vez mais, um corpo desconstruído. Não será diferente nas obras aqui observadas. Podemos notar como a figura humana é reduzida na figuração de Leontino Eugênio e Firmino Holanda (*Na pele*). E, no trabalho de Angelo Marzano em *Sessão da Tarde*, vemos como mesmo o corpo real ali filmado é desconstruído através dos grafismos que o interceptam (Figura 17).

Figura 17: Respectivamente: *Frame de Em quadrado* (Leontino Eugênio), *Na pele* (Firmino Holanda) e *Sessão da Tarde* (Angelo Marzano). Fonte: Captura dos arquivos dos filmes.

As animações analisadas incluem o texto no filme de forma muito mais próxima de como esta incorporação se deu no campo artístico, inclusive no sentido de reforçar a consciência e a materialidade do suporte. Maria do Carmo Veneroso (2002) observa como a visualidade da escrita foi trabalhada na arte do século XX, tendo as colagens cubistas de Picasso como ponto de partida, que incluíam ao quadro elementos textuais de naturezas diversas. Artistas como Duchamp, Paul Klee e Basquiat incorporaram a visualidade da letra ou do texto em seus trabalhos, seja eliminando da letra ou do texto sua função de comunicação da fala, e explorando-os de forma exclusivamente visual; seja trabalhando ambas as instâncias de

significação (escrita e visual) na obra, como em Basquiat. O texto foi utilizado de formas semelhantes no cinema experimental, como pode ser observado em *Anemic Cinema* (1926), de Duchamp, que explora mais a visualidade do texto do que o sentido do que está escrito.

Nas obras observadas, o texto escrito se apresenta ao longo do filme, sendo explorado tanto seu sentido de comunicação escrita, quanto sua visualidade. Atrelado ao significado da escrita, o texto conecta-se com a imagem, reforçando ou recriando sentidos. No caso do filme de Edgar Navarro, brinca-se com o próprio sentido do texto – o que é viabilizado, sobretudo, por atributos específicos do dispositivo cinematográfico: seu movimento e sua temporalidade. "Cu", vemos durante alguns segundos preenchendo toda a tela, para, em seguida, percebermos que se trata apenas de um trecho de outra palavra, quando esta se desloca para a esquerda, dando a ver o restante das letras que a compõem. Vemos, finalmente, de que se trata: "Cultura" (Figura 18). O jogo de palavras, da forma como foi executado, evidencia uma grande consciência das possibilidades do próprio dispositivo.

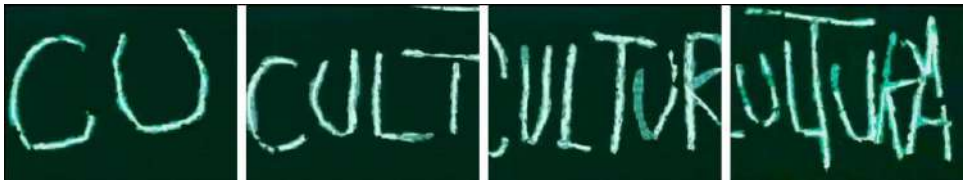


Figura 18: Texto em *O rei do cagaço* (Edgar Navarro). Fonte: Captura do arquivo do filme.

No trabalho de Firmino Holanda, *Na pele*, o texto possui um papel fundamental na construção de sentido da obra. O texto está completamente integrado ao filme, do qual sua poética depende fortemente. Trata-se da alternância de imagens com palavras-chave, a princípio em apenas um *frame*, mas depois ocupando mais tempo de filme (Figura 19).

Figura 19: Sequência de planos em *Na pele* (Firmino Holanda). Fonte: Captura do arquivo do filme.

É importante notar o tratamento dado às insatisfações coletivamente compartilhadas no período histórico que o Brasil vivia na ocasião, na conta da ditadura militar[25], o que neste *corpus* é possível ser observado no filme de Firmino Holanda.

Na Pele seria "um esboço experimental, em animação, sobre a

> necessidade do grito, do berro libertário. Assim, entre abstrações e imagens figurativas, essa ideia na tela se expressa por palavras, como se o fotograma fosse espaço de uma pichação. Com o Brasil em plena ditadura militar, apela-se para a voz do povo, num protesto pelo fim do regime". (...) O título *Na Pele*, evidentemente, se refere à própria técnica que adotara, ou seja, de "agressão" à película. Daí, derivava-se a metáfora do povo também agredido pela ordem dominante no Brasil. Deveríamos, portanto, dar vazão à própria voz. Hoje, isto pode parecer simples demais, entretanto, deve ser visto na perspectiva da época. Em 1979, para quem, como eu, cresceu durante a ditadura, tratava-se de um sentimento real e urgente. (Firmino Holanda[26])

De fato, *Na pele* evoca a violência, a falta de liberdade e a necessidade da fala no modo como articula as imagens e o texto (Figuras 20 e 21). Essa violência nem sempre é expressa de forma literal (como nos quadros em que uma faca se insinua contra uma face humana), mas também através da estética, quando os elementos previamente construídos surgem riscados. Não carece de uma história para expressar, e, a seu modo, pode-se falar de uma linearidade no encadeamento das imagens. A sequência inicial, por exemplo, expressa a falta de liberdade a partir de três imagens: um peixe, um peixe dentro de um vaso, e a palavra "vaso" (Figura 22). Pouco depois, vemos o mesmo tratamento numa sequência composta por um corpo, um corpo cercado por uma moldura, e a palavra "cerco". Como se disse, o texto possui uma importância fundamental aqui. As palavras inundam a tela, conferindo sentido às imagens exibidas.

Figura 20: *Frames* de *Na pele* (Firmino Holanda). Fonte: Captura do arquivo do filme.

Figura 21: *Frames* de *Na pele* (Firmino Holanda). Fonte: Captura do arquivo do filme.

[25] Foi mais comum a abordagem dos temas ligados à ditadura em animações produzidas a partir de outras técnicas, tais como animação em acetato e *stop motion.*

[26] Firmino Holanda, em entrevista concedida à autora por e-mail, 2015.

Figura 22: *Frames* de *Na pele* (Firmino Holanda). Fonte: Captura do arquivo do filme.

Em quadrado possui um tratamento mais complexo no modo como encadeia as imagens e confere sentido à obra. Aqui, os elementos apresentam trajetória e metamorfose, bem como representação de movimentos próximos dos movimentos de câmera, de modo a permitir uma maior percepção narrativa, muito embora o encadeamento das várias situações representadas sugira uma desconexão no sentido linear. Cabe observar como a metamorfose aproxima elementos figurativos e abstratos como *uno*, ambos como estados de uma mesma coisa, já que se transformam. Assim, um quadrado se transforma em arma, reduz-se aos traços básicos novamente para virar cubo, que então se metamorfoseia em relógio. Quando uma moeda se transforma em corpo, que em seguida se reduz até ser somente uma linha, um risco, trechos da metamorfose também se configuram como abstrações.

Há aqui consequências para a percepção das formas abstratas, como um estado de alguma outra coisa. Abstração, no tempo e em movimento, já não é mais mera expressão pictórica, como na pintura. Ao evoluir, é dotada de uma percepção linear de alteridade. Recebe um antes e um depois, possui narratividade própria. E, quando se conecta com elementos figurativos, há também consequências para a percepção destes elementos, sobretudo no caso do corpo representado. Assim, de modo inverso, pode-se dizer que, ao passo que a metamorfose atribui outro efeito significante às formas abstratas, como um estado ou uma redução de elementos figurativos, também desumaniza o corpo. *Em quadrado* apresenta esse jogo entre corpo e formas abstratas em alguns momentos, em que o corpo dá lugar à experiência abstrata, ou as formas abstratas repentinamente se humanizam. Em um destes momentos, inunda toda a tela o efeito plástico de riscos na película velada, como acontece em mais de uma obra do corpus. No entanto, neste filme Leontino representa uma movimentação de câmera em *zoom out*, onde os riscos da tela demonstram, aos poucos, tratar-se de uma redução de um rosto (Figura 23).

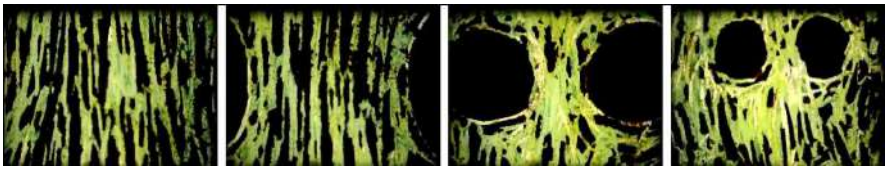


Figura 23: Metamorfose de abstrato a figurativo em *Em quadrado* (Leontino Eugênio).

Fonte: Captura do arquivo do filme.

O corpo possui um papel fundamental aqui – pode-se mesmo dizer "sinfonia dos corpos". No trabalho de Leontino Eugênio, os corpos se apresentam assim, através de sua ginástica, mas também de sua exposição fragmentada, reduzida, desumanizada em formas abstratas (Figura 24).

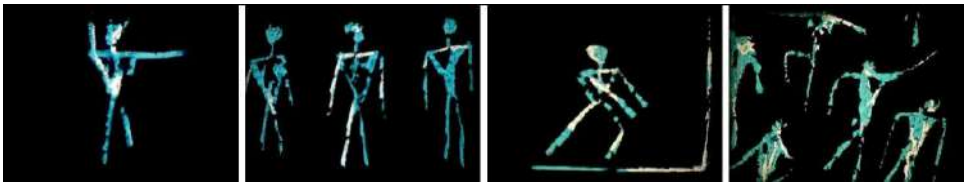


Figura 24: Corpo em *Em quadrado* (Leontino Eugênio). Fonte: Captura do arquivo do filme.

Em *Puf*... vemos um efeito narrativo distinto, posto que toda a obra se baseia numa forma geométrica. Aqui, tem lugar o que já foi dito no caso do filme de Leontino, em que o dispositivo cinematográfico, por possuir uma dimensão temporal, traz para as formas abstratas um antes e um depois - seja porque estes elementos possuem trajetória, seja porque apresentam evolução, metamorfoseando-se em outras formas. Em *Puf*..., um ponto percorre a tela, ou seja, um caminho, e é perseguido por outros. Um *frame* isolado da animação pode ser observado como mero efeito pictórico de formas e cores, sendo um exemplo possível a imagem em que os vários outros pontos o alcançam (Figura 25). Parece mero efeito abstrato enquanto imagem estática, mas o fato de possuir duração permite que se contextualize aquela imagem de cunho abstrato como o momento de uma ação.

Figura 25: Os outros pontos alcançam o ponto preto em *Puf*... Fonte: Captura do arquivo do filme.

Observa-se, nestas experiências, que o processo animado abriu caminhos inusitados para o experimentalismo superoitista, engendrando efeitos estéticos singulares, que se estenderam para além do campo do cinema. Lembremos que animação é uma arte de representação essencialmente híbrida, que abarca ao

mesmo tempo a natureza do dispositivo cinematográfico e de outras artes de representação, como a pintura. Sendo assim, há também os efeitos promovidos pela convergência dos meios e das instituições que tais obras colocam em jogo, articulando os campos do cinema e da arte.

Referências bibliográficas

BENDAZZI, Giannalberto. *Cartoons: One Hundred Years of Cinema Animation.* Bloomington: Indiana University Press, 1995.

BONFAND, Alain. *A arte abstrata*. Campinas: Papirus, 1996.

BURGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

GREENBERG, Clement. "Arte abstrata". In: FERREIRA, Glória; MELLO, Cecilia Cotrim (Org.). *Clement Greenberg e o debate crítico*. Rio de Janeiro: Funarte Jorge Zahar, 1997.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

RUSSETT, Robert; STARR, Cecile. *Experimental animation: Origins of a new art*. New York: Da Capo Paperback, 1988.

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. "Caligrafias e Escrituras: diálogo e intertexto no processo escritural nas artes no século XX". In: *XII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (ANPAP), 2002, Belo Horizonte. Anais... 2002, p. 81-89.

Submetido em 6 de maio de 2017 / Aceito em 7 de setembro de 2017

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

A indústria do cinema: Política de não saber ou do não fazer?

Alessandro José Oliveira[1]

[1] Antropólogo, artista e produtor cultural. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (1999), mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (2004) com estudos sobre cultura popular (matriz afrobrasileira), atualmente, é doutor em Ciências Sociais (Unicamp) com pesquisa sobre pedofilia: abuso sexual de crianças. Atuou como assessor no Programa de Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP/UNICAMP), com trabalhos em Economia Solidária voltados para a criação de uma associação de profissionais do sexo de Campinas e de uma cooperativa de portadores de HIV/AIDS. Tem especialização em gestão cultural (ItaúCultural 2013) e Pós Graduação em Produção Cultural – Senac- 2015. Produtor Cultural prefeitura de Itu – assessoria a Escola Municipal de Iniciação Artística Manolo SantoroItu, Assessoria a Centro de Artes e Esportes de Itu (CEU), assistente de produção dos filmes documentário Diário de Exus (2013/2015), Dança da Amizade (2015/2016). Produtor do grupo de teatro Pindorama-Unicamp. Docente ensino superior em antropologia social- Unip/Sorocaba. Pesquisas em Antropologia, Sexualidade, Cultura Popular.
e-mail: oliveira.alej@gmail.com

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

Resumo

Este trabalho toma como referência o caso do conjunto de equipamentos e infraestrutura de produção audiovisual conhecido como Polo Cinematográfico de Paulínia, com o objetivo de observar como a criação deste espaço colabora para a autonomia da produção cinematográfica. A proposta deste artigo é situar o Polo Cinematográfico de Paulínia no contexto maior da história da produção cinematográfica brasileira. Assim, parte-se de um longo passeio panorâmico por alguns aspectos da história da produção cinematográfica brasileira para observar como o jogo político e a produção cultural se relacionam com o cinema e inscrevem-se numa estrutura que desfavorece o desenvolvimento dessa e outras cadeias de produção cultural. A análise revela, de um lado, como alguns vícios são recorrentes, tanto na macroestrutura como na microestrutura política, econômica e cultural do nosso país; do outro lado, aponta como a incapacidade dos agentes públicos em criar mecanismos eficazes que permitam a continuidade dos projetos de interesse comum, desatrelando-as de suas posições políticas, funciona como cultura política extremamente recorrente no Brasil.

Palavras-chave: cinema, produção, política pública, Polo Cinematográfico

Abstract

This is a case study of the film production project known as Paulínia Cinematographic Pole. The objective is to observe how the creation of this space collaborates for the autonomy of the cinematographic production. The purpose of this article is to situate the Paulínia Cinematographic Pole in the larger context of the history of Brazilian cinematographic production. Thus, the departure point is to develop a panoramic view on some aspects of the history of the Brazilian cinematographic production to observe how the political game and the cultural production related to the cinema are inscribed in a structure that undermines the development of film industry and other chains of cultural production. The analysis reveals, on the one hand, how some vices are recurrent, in macro and micro-structures, in political, economic and cultural realms. On the other hand, it points to the inability of public agents to create effective mechanisms, something that functions as a recurrent structure in our country, which makes the continuity of projects of common interest unfeasible, disregarding them from their political positions.

Keywords: cinema, production, public policy, Cinematographic Pole, culture

Uma amarga história dos enlaces e desenlaces entre mercado e cultura

Segundo Randal Jonhson (1993, p.31), na década de 1960, quando a produção cinematográfica brasileira começou a acontecer em larga escala, os equipamentos técnicos empregados na atividade já haviam sido consolidados, de forma que as indústrias cinematográficas estrangeiras acabaram dominando o cenário nacional e fomentando certas expectativas quanto à qualidade dos filmes - ou seja, o estrangeiro apresentou para nós o modelo que deveria ser seguido. O modo de fazer cinema estabelecido fora de nosso país se tornava um padrão no qual todos os filmes passavam a ser julgados. Johnson aponta, ainda, que um dos implicativos fundamentais deste processo foi o público brasileiro, que passou a julgar a produção nacional como inferior e, portanto, não merecedora de apoio. Tal constrangimento levou os cineastas brasileiros a considerar duas possibilidades: ou imitavam os filmes estrangeiros, ou criavam novos discursos fílmicos com base nos que eles percebiam como valores nacionais. Assim, criava-se a base do dilema estruturado entre ideologias opostas: "mercado versus cultura".

Diante deste dilema, tanto os cineastas como a Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes Sociedade Anônima − estatal brasileira produtora e distribuidora de filmes) esforçaram-se para conciliar o lado comercial com o cultural. Os cineastas passaram a acalentara criação de filmes que falassem ao povo brasileiro e que, ao mesmo tempo, fossem bem-sucedidos nas bilheterias. Já da parte da Embrafilme, o esforço foi no sentido de implantar programas para a produção de filmes culturais e documentais, e distribuí-los via cota em tela para a exibição nacional.

A Embrafilme também se preocupou em financiar novos diretores de filmes de pouco apelo às necessidades comerciais, como Glauber Rocha e Júlio Bressane. Contudo, ao financiar os independentes (cineastas com poucos recursos fílmicos e com forte apelo aos aspectos culturais e sociais, isto é, filmes menos comerciais), a Embrafilme também acabou por fortalecer um modelo de produção autoral ao invés de um modelo de grandes estúdios.

Na década de 70, algumas companhias produtoras com capacidade média haviam conquistado força e poder dentro da Embrafilme, e pressionaram-na para adotar uma postura mais empresarial, favorecendo os filmes de apelo comercial. O resultado dos embates fez com que a Embrafilme perdesse sua direção política. Por isso, apesar de ser expressiva na viabilidade de projetos relevantes (e apesar de ter contribuído decisivamente para que o cinema brasileiro fosse o mais importante da América Latina), sua política clientelista acabou por reduzir as possibilidades de desenvolvimento de uma indústria cinematográfica autossustentável2.

Enfim, na década de 80, a burocratização e os riscos de produção sem retorno (assumidos pelo Estado brasileiro) geraram vícios. O barateamento dos

custos de produção e a aceitação do público deixaram de ser pauta para os realizadores, e a preocupação com a criação de uma infraestrutura industrial foi relativamente favorecida em função do financiamento direto dos produtores, que exigiam uma transformação na relação entre cineastas e Estado. Era o período de crise do cinema brasileiro. Segundo Souza (1993, p. 57, apud MARSON, 2009, 21), a Folha de São Paulo realizou em 1988 uma pesquisa entre o público de cinema e apontou que 49% deste público achavam que o Estado não deveria financiar o cinema brasileiro. Contudo, conforme Marson (2009, 22-23):

> O fim do modelo de produção cinematográfica da Embrafilme já era esperado no campo cinematográfico – fato totalmente inesperado foi a ausência de qualquer contraproposta de política cultural por parte do Estado. Havia indícios de que isso poderia acontecer quando Collor nomeou para secretário de Cultura o cineasta Ipojuca Pontes, notório opositor do modelo de financiamento cinematográfico praticado pela Embrafilme (Pontes, 1987) e também defensor da cultura como "problema de mercado". Mas foi difícil para a classe cinematográfica acreditar que, depois da extinção da Embrafilme, nada fosse colocado em seu lugar, deixando o campo cinematográfico à deriva (...). A crise do final dos anos 80 deixou a classe cinematográfica brasileira desmoralizada, desorganizada e sem crédito junto à sociedade, e as primeiras reações ao desmonte das políticas culturais foram de espanto, inércia e apatia. O setor cinematográfico estava enfraquecido devido às lutas internas ocorridas no período da Embrafilme, impotente diante das acusações e críticas feitas pelas instâncias de legitimação (a imprensa principalmente) e sem o apoio do Estado. Neste momento de fragilidade, o setor não conseguiu reagir à política cinematográfica neoliberal de Collor, que previa que o cinema deveria sair da tutela do Estado e ficar nas mãos do mercado – mas este não se interessou por um cinema que não dava lucros, e cinema lucrativo, só em Hollywood ou em Mumbai.

Com a crise estabelecida os cineastas migraram para a televisão, para a publicidade ou buscam outras profissões. Ainda de acordo com Marson (idem, p. 29), o artigo "A crise do cinema brasileiro e o governo Collor", de Jean-Claude Bernardet, aponta que o problema do cinema brasileiro não foi determinado somente pela crise da Embrafilme, mas pela postura dos próprios cineastas, sobretudo ao insistir num cinema de autor. Para Bernardet, a retomada ocorreria na medida em que os cineastas (e as políticas governamentais para o cinema) investissem num cinema de produtor. A diferença básica é que enquanto o cinema de autor se

[2] A questão central aqui é pensar a indústria do cinema se sustentando pela e na própria cadeia de produção, isto é, a partir do completo dado pela produção, distribuição e exibição.

aproximava mais do chamado "cinema-arte", ou seja, trabalhava a linguagem cinematográfica de forma experimental, o cinema de produtor consideraria mais o tipo de público e o mercado.

Xavier (2011, p. 124) observa que a crise (e extinção) da Embrafilme, delineada durante o governo Collor, em 1990, começou a ser superada com a criação da Lei do Audiovisual, do governo Itamar Franco, em 1994, permitindo as condições necessárias para a retomada das produções cinematográficas brasileiras.

A primeira tentativa de retomada ocorreu quando uma comissão liderada pelo diretor do departamento da indústria e comércio do Ministério da Economia, Luiz Paulo Vellozo Lucas, tratou o cinema como *indústria do audiovisual*, isto é, dentro da lógica da indústria do entretenimento. Sua proposta era que o uso do dinheiro parado derivado da arrecadação das taxas de remessas de lucro dos filmes estrangeiros exibidos no Brasil e da extinta Embrafilme fosse usado para o financiamento de filmes brasileiros por meio de uma linha de crédito do BNDES, com juros subsidiados para a produção de cinema e vídeo (MARSON, 2009, p. 40-41). Ainda segundo Marson:

> Os pedidos de financiamento dos cineastas deveriam vir acompanhados de "garantias" de pagamento, como estudos sobre a viabilidade do filme, possibilidade de êxito comercial etc. O chefe da comissão, Luiz Paulo Lucas, declarou ao Jornal do Brasil que: "É preciso não confundir política cultural com subsídios paternalistas para a indústria do entretenimento (CATANI, 1994: 98)".

Ruy Solberg, o então secretário para o desenvolvimento do audiovisual no Ministério da Cultura, declarou ao jornal do Brasil que era a primeira vez que o cinema e o audiovisual tinham uma lei que permitiria que as atividades andassem com suas próprias pernas, independentes da tutela do Estado (idem, p. 58). A Lei do Audiovisual era uma regra que facultava às empresas o patrocínio das produções artísticas através da isenção fiscal de impostos e participação nos lucros.

Vemos aqui que, apesar de a declaração de Luiz Paulo Lucas apontar para o suposto fim do paternalismo do Estado, na verdade o Estado transferia para o mercado o poder de decidir quais projetos culturais deveriam se beneficiar do dinheiro público, conectando cineastas às grandes empresas - mas o subsídio financeiro continuava a ser gerado pelos cofres públicos via abatimento dos impostos da empresa apoiadora. Portanto, é preciso observar que a retomada não estabeleceu a consolidação de uma indústria cinematográfica brasileira, não houve uma proposta de autonomia e os cineastas tiveram apenas que se ajustar as regras do mercado – pois, segundo Xavier (2011), o cineasta passa atuar e expressar seu pensamento dentro dos parâmetros da economia política do cinema. Vejamos:

> cada novo projeto [o cineasta] deve decidir o tema, a forma e o modo de inserção de seu filme no arco da produção. Se resolver atuar no

> campo da comunicação em grande escala, será pressionado a adotar fórmulas já testadas e aceitas. Se optar por uma independência maior, seu filme será de "baixo orçamento" e estará inserido no circuito de "cinema arte". Neste dilema, o que para uns é abertura, para outros é limite, seja de invenção estética, seja de alcance de público, e a história dos sucessos de mercado confirma a convergência das mídias como fator decisivo, como se vê pelo papel da Globo Filmes nos casos de cineastas muito diferentes, como Fernando Meirelles, Hector Babenco, Bruno Barreto, Andrucha Waddington e Breno Silveira. Em descompasso com esse setor mais visível, temos o amplo elenco de autores de distintas gerações que compõem uma dissidência feita de dramaturgias alternativas: Júlio Bressane, Paulo Cesar Saraceni, Carlos Reichenbach, Domingos de Oliveira, Murilo Salles, Ana Carolina, Ugo Giorgetti, Lúcia Murat, Beto Brant, Sérgio Bianchi, Karim Aïnouz, Cláudio Assis, Edgar Navarro, Rubens Rewald e José Eduardo Belmonte, entre outros. (XAVIER, 2011, p. 125-126)

Grosso modo, a relação entre cinema e a política cultural brasileira pode ser resumida da seguinte forma: um Estado que compromete recursos para o desenvolvimento do cinema (talvez por considerá-lo uma estratégia importante para a produção do imaginário e do capital simbólico da população), mas que, ao mesmo tempo, desloca o poder decisório para o mercado na expectativa (até agora malsucedida) de promover uma indústria cultural mais forte e autossustentável (será?). E, do ponto de vista do cineasta brasileiro, ocorre uma tradição que reforça a produção de obras autorais (cinema de arte) em detrimento do cinema "de mercado". Obviamente, a expectativa do mercado é financiar os filmes que permitam maior visibilidade de suas marcas, e isso pode ser traduzido por investimentos na indústria do entretenimento ou no cinema que usem de linguagens bem-sucedidas[3]. Um Estado que investe em fragmentos da cadeia produtiva (ora na produção, ora na distribuição, e pouquíssimo na exibição e formação de público), que não pensa de forma sistêmica e que não enfrenta a concorrência estrangeira não promove a autonomia do cinema. Falar em autonomia, aqui, é pensar como a indústria do cinema pode ser alçada à condição de autossustentável sem depender do subsídio público. Contudo, a questão nevrálgica continua sendo a relação mercado *versus* cultura.

As relações entre o Estado, os cineastas e o mercado apontam que a

[3] A fórmula do sucesso se delineia com a anexação do complexo cinematográfico à cadeia do audiovisual. A exemplo do filme *O auto da Compadecida*, a retórica da Rede Globo aponta para um modelo híbrido: a literatura vira filme, o filme vira seriado, e este encontro torna os livros rentáveis [vendáveis], ao mesmo tempo que os conteúdos audiovisuais têm a rentabilidade do espetáculo.

questão da institucionalização da cultura passeia desde sua mais remota origem por dois grandes vetores: de um lado, o Estado finge estimular a formação de uma indústria cultural autossuficiente, com uma política que corresponde à perspectiva de cineastas filiados às concepções comuns de entretenimento (ganhando facilmente a adesão do mercado) - em síntese, um vetor que se conecta à sociedade do espetáculo e do consumo. Do outro lado, temos também um Estado que subsidia a produção cinematográfica que corresponde ao cinema autoral (cinema experimental, cinema de arte), tido como pouco atrativo para o mercado.

Cabe esclarecer que estes dois vetores não se configuram completamente alinhados. Xavier considera, por exemplo, que alguns cineastas (como Guel Arraes e Jorge Furtado), ao se verem enlaçados com uma política que compromete a produção cinematográfica com o mercado, conduziram suas criações por uma linguagem televisiva[4], mas nem por isso se submeteram a uma espécie de entreguismo completo. Para Xavier (2011, p. 132), ocorria o cinema possível, isto é, uma produção teatralizada. Neste cinema, o cineasta responde à sociedade do espetáculo espetacularizando metaforicamente a própria relação estabelecida, aflora o cinema que põe em foco a violência social e o grande teatro da mídia. Portanto, nos anos 90, o mal-estar protagoniza a cena como uma espécie de resposta provocativa.

Todavia, e apesar de diferentes leituras da crítica especializada[5], o fato é que a política cultural do Estado, quando voltada para o cinema, permitiu a viabilidade da produção e estabeleceu uma espécie de reconfiguração estética. Contudo, o deslocamento das decisões a respeito do financiamento dos filmes para o mercado gerou novos dilemas entre a sétima arte e sua possível independência econômica deste setor com relação ao poder público.

Um dos dilemas que acompanharam a (des)institucionalização apareceu

---

[4] Enquanto no modelo americano o cinema se integra à TV (as estrelas saem do cinema para a TV, tendo como princípio o entretenimento), no Brasil a TV se integra ao cinema com dificuldade, pois o cinema tem como princípio a arte.

[5] Esta "forma de conceber o jogo de poder dentro do qual os produtores de imagem estão inseridos" (XAVIER, 2011, p. 132) é apontada pela pesquisadora Ivana Bentes como "cosmética da fome" (*apud* MARSON 2009, p. 110), em que os novos filmes retomariam os temas do Cinema Novo para fazer uma estética "internacional popular", na qual o tema local se prefigura com uma estética internacional. Para ela, ocorre uma globalização do cinema, a exigência de uma linguagem mais palatável ao gosto já consagrado pela televisão e pela publicidade. Já Marson (2009, p. 149) considera que ocorre uma retomada do tema da identidade nacional proposta pelo Cinema Novo "como uma espécie de moeda de troca internacional". No entanto, este "cinema de exportação" que se aproxima da estética televisiva apresenta o popular como chave para a salvação da identidade nacional (por exemplo, o carnaval em *Orfeu*, de Carlos Diegues, 1999, e a redenção em *O auto da*

antes do cinema da retomada. Nos anos 90, o foco da questão girava em torno do que fazer com os fundos arrecadados com a extinção da Embrafilme. Neste período (meados de 1992), os cineastas se posicionaram e se mobilizaram frente à perspectiva de receberem novamente dinheiro do Estado para a produção cinematográfica. Segundo o artigo publicado no jornal Folha de São Paulo (*apud* MARSON, 2009, p. 47-48), o campo cinematográfico dividiu-se em dois grupos: o primeiro (formado pelo produtor Luiz Carlos Barreto, o cineasta Cacá Diegues e outros) defendia a privatização completa do cinema, com transferência dos recursos para as distribuidoras estrangeiras; o segundo grupo (Nelson Pereira dos Santos e Júlio Bressane) defendia a transferência dos recursos para a Secretaria da Cultura. Nesta disputa de interesses, o grupo vencedor foi aquele que defendeu a transferência do dinheiro para a Secretaria da Cultura e sua posterior utilização para patrocinar a produção de filmes. Prevaleceu, assim, a concepção de cinema mais autoral, com a priorização da produção em detrimento da comercialização. No entanto, devido a toda a burocratização envolvida no processo de liberação dos recursos, o dinheiro da Embrafilme só foi liberado em 1993, quando foi utilizado na realização do primeiro Prêmio Resgate do Cinema Brasileiro, considerado por muitos o pontapé inicial do Cinema da Retomada.

Cabe apontar que Marson (idem, p. 48-49) vê como gargalo desse processo a desobrigação da exibição dos filmes em emissoras de televisão, com exceção das públicas (estratégia usada pelo cinema americano quando estava em crise). Um segundo gargalo foi a manutenção do cinema de autor em vez da produção. Portanto, o investimento na cadeia de produção cinematográfica continuou ficando de fora (sobretudo no que tange distribuição e exibição). Vale observar que, apesar da vitória do grupo que defendia a transferência dos recursos da Embrafilme para a Secretaria da Cultura, o cinema de entretenimento prevaleceu em detrimento do cinema de arte. Ou seja, esta relação se tornava complexa, passávamos a ter um cinema de autor voltado para o entretenimento. Neste contexto, a Rede Globo passava a atuar como principal indústria cultural, inclusive, estabelecendo poder e importância representativa nacional e internacionalmente. Seu investimento financeiro no cinema influencia consideravelmente o modelo de produção, sendo que o principal giro no processo permitiu a existência de um tipo de cinema "de autor" palatável à sociedade do espetáculo. Contraditoriamente, o cinema "de entretenimento" não se preocupou com o consumo, não se entendeu como mercadoria e o filme continuou a ser tratado como objeto cultural e não como

---

Compadecida, de Guel Arraes, 2000), mas dentro de uma ótica de salvação individual e não coletiva (Marson, 2009, p. 168). Caber-nos-ia perguntar: a adesão do cinema ao mercado ou a problematização da própria mídia devem ser entendidas como clamores à necessidade de se inventar?

produto de uma indústria. Forjava-se, portanto, um hibridismo (ou a ilusão de um hibridismo) entre mercado e cultura que apontava limites (e talvez avanços) para os defensores de uma destas vertentes em particular.

Neste processo, o que podemos observar é que, sobretudo, no jogo de forças entre mercado (cinema "de entretenimento") e cultura (cinema "de arte"), ocorria uma desarticulação tanto da classe cinematográfica[6] quanto das políticas públicas que passaram a bailar em prol de uma ou de outra vertente. O vício individualista fazia tanto cineastas como gestores públicos oscilarem em função de seus interesses particulares. Vemos aqui que não havia (e não há) coerência nas políticas públicas para a cultura no Brasil; aqui as políticas culturais oscilam em função dos interesses de quem está no comando e seus acordos com determinados aliados. Aliás, no nosso país, esse eterno "dançar conforme a música" é histórico[7]. Nosso "jeitinho brasileiro" (herança colonizadora) funciona como uma forma de favorecimento e de manutenção de um estado de coisas que, no caso da produção cultural, reforça o individualismo, as vantagens pessoais e, assim, perpetua uma falta de articulação (um investimento no sistema como um todo) que não permite desenvolver nem uma política em prol da institucionalização da arte, ou seja, sua atrelagem plena ao poder público, e nem uma política em prol da desinstitucionalização - tudo fica à deriva. No cinema da Retomada, os alinhamentos históricos ao grande capital permitiam certa sustentabilidade para o desenvolvimento de uma produção cinematográfica, atrelando esta à indústria do audiovisual, mas não permitiam a plena autonomia da cadeia (produção, distribuição, exibição), sobretudo no tocante à detenção do processo nas mãos de empresas nacionais

---

[6] No período que foi da extinção da Embrafilme (1990) à Retomada (1992), quando se debatia o uso dos recursos da Embrafilme, a classe cinematográfica atraiu para o debate (e posteriormente, para o financiamento) os investimentos dos estados e municípios. Essa regionalização das produções refletia a própria desunião da classe cinematográfica.

[7] Conforme se encontra na Enciclopédia do Cinema Brasileiro (2000, p. 565): "...com o surgimento também de uma legislação de obrigatoriedade da exibição de filmes educativos (a começar pelo Decreto n. 21.240, de 1932), volta à cena o fenômeno da cavação. Pequenos produtores repentinamente se multiplicam país afora, tudo para aproveitar a oportunidade oferecida por um dispositivo legal que garantia a exibição antecipada". Um pouco mais adiante, encontramos: "O primeiro exemplo da tentativa da burguesia paulista para investir na criação de uma empresa produtora foi a Companhia Americana de filmes, fundada em 1937, por um grupo formado por fazendeiros, políticos e um jornalista (...). Graças à ajuda de políticos influentes, como o interventor Adhemar de Barros e Armando Salles de Oliveira, o Governo Federal financiou o projeto através da Caixa Econômica Federal. Trata-se do primeiro caso de participação governamental direta no financiamento de uma companhia cinematográfica, facilitada por interesses políticos e pelo contexto do desenvolvimentista do Estado Novo".

concorrentes entre si, e um controle rigoroso do Estado sobre a exibição dos filmes estrangeiros. Mas, como observam Amancio e Bahia (2010, p. 116), "o mundo contemporâneo assiste a um inevitável processo de interdependência e complementaridade entre os meios que compõem o campo audiovisual". Os autores sustentam a ocorrência de "um movimento não usual na formação e construção do campo audiovisual brasileiro, pautado pelo fenômeno da convergência e da narrativa transmidiática". Ou seja, uma quebra nos discursos que desqualificavam a televisão em prol do cinema e um processo de cooperação complementar entre as diversas mídias que redesenham suas atuações no campo do audiovisual. Os implicativos da globalização e a atuação do mercado mundial do audiovisual convocam a presença firme do Estado na proteção dos bens simbólicos ligados à nação e à defesa da diversidade cultural, mas, paradoxalmente, o modelo híbrido aponta a fusão dos projetos autorais ao cinema de entretenimento.

Enfim, tudo leva a crer que nem cineastas e nem gestores públicos desejaram (nem desejam) construir uma indústria cultural autônoma para a produção cinematográfica (e nem qualquer outra). Ainda não amadurecemos o suficiente para alçar (e ousar) propor novos paradigmas. Da parte dos cineastas, a retomada permitia uma corrida pelos editais de financiamento de seus projetos pessoais. Da parte dos financiadores, a corrida pelo prestígio trazido pela associação de projetos culturais às suas marcas, gerando o marketing em torno da figura do grande patrocinador. Por fim, da parte dos políticos, isto é, dos gestores públicos, a busca se restringia a articular seus nomes aos projetos culturais em vista de votos em futuras eleições. E, assim, nosso cinema continua nadando à deriva dos interesses e conflitos.

A história se repete em outros lugares

De acordo com o IBGE (2009), a pequena cidade de Paulínia[8], no interior do Estado de São Paulo, ocupa a 63ª posição dentre as cidades de maior PIB do Brasil (9% do PIB nacional, figurando também como a sétima cidade em termos de PIB per capita no país). A cidade também acumula a posição de 13ª no IDH (0,847) do Estado de São Paulo, encontrando-se acima da média nacional. Essas posições estão diretamente relacionadas com os investimentos da Petrobras, que, em 1972 instalou uma refinaria de petróleo na cidade (REPLAN), atraindo uma série de empresas do ramo petroquímico, como a Exxon, Transo, Shell e Rhodia.

Em 2005, os recursos financeiros decorrentes da arrecadação de impostos

[8] Com população estimada em torno de 81.544 habitantes, situada a 25 km da cidade de Campinas (e a cerca de 110 quilômetros da capital), Paulínia é parte integrante da mesorregião de Campinas, uma das áreas mais ricas e com maiores investimentos do estado de São Paulo - e do Brasil.

do setor petroquímico permitiram ao prefeito Edson Moura (PMDB), no seu terceiro mandato[9], investir no desenvolvimento da indústria audiovisual, criando o projeto Magia do Cinema (inspirado no projeto da cidade de Melbourne, na Austrália); e, posteriormente, criar linhas de financiamentos através de festivais e premiações para este setor, dando início ao chamado Polo Cinematográfico de Paulínia. De acordo com Gomes (2017, p. 95):

> No dia 09/12/2008 o prefeito Edson Moura – PMDB firmou contrato de concessão assinado com a Concessionária Estúdios Paulínias Construção e Administração de Estúdios SPE Ltda., formada pelo conjunto das empresas: AC&F Serviços Técnicos Ltda., Quanta Centro de Produções Cinematográficas de São Paulo Ltda., Técnicas Eletro Mecânicas Telem S.A., Templum Desenvolvimento de Pessoas e Organizações Ltda.

A estrutura do Polo Cinematográfico de Paulínia contava com uma cidade cenográfica, escritórios temporários e cinco estúdios (três deles com 600m², um de 900m² e outro de 1.200m²).

No início, esse quadro institucional era composto pela Escola Magia do Cinema, isto é, um centro técnico-profissionalizante criado em parceria com o SENAC e dedicado à formação de quadros técnicos locais. Na escola, destacava-se o Paulínia *Stop Motion*, estúdio dedicado exclusivamente à produção de filmes de animação, que buscava oferecer técnicas de filmagem stop motion suportadas pelos recursos *LEGO Education*. Lá, crianças de 5 a 10 anos de idade, da rede municipal de ensino, participavam da criação de cenários. O projeto oferecia ainda uma estrutura curricular de formação inicial para habilitação profissional em Animação, Roteiro, Design e Produção Executiva para os alunos entre 11 e 15 anos.

A Escola Magia do Cinema também oferecia aos alunos de Paulínia e região cursos de nível técnico, profissionalizante e especialização; e buscava promover palestras, workshops e seminários abertos ao público em geral. Os alunos também podiam ainda participar como estagiários nas diversas produções audiovisuais selecionadas por uma série de leis municipais. A escola contava com uma área construída de 2000m², salas de aula equipadas com telas e projetores, um estúdio de áudio, um estúdio de vídeo, laboratórios de visagismo, edição, figurino, cenografia, informática, anfiteatro, biblioteca, DVDteca, sala de ensaio para atores e camarins.

Segundo o jornal Folha de São Paulo (2 de dezembro de 2012), o projeto incluía a criação de um parque temático: a “Disney Paulista”.

---

[9] Primeiro mandato: 1993 a 1996 pelo PMDB; segundo mandato: 2001 a 2004 pelo PMDB; terceiro mandato: 2005 a 2008 pelo PMDB.

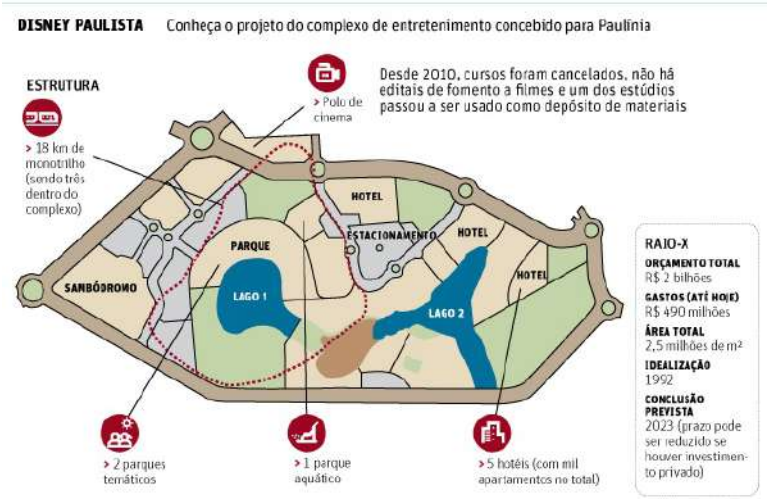


Figura 1: Projeto do complexo de entretenimento concebido para Paulínia. Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1193983-apos-declinio-polo-cinematografico-de-paulinia-e-retomado.shtml

O órgão gestor de todo esse empreendimento, a Paulínia *Film Comission* (membro da AFCI - Associação Internacional das *Film Comissions*) funcionava como articuladora dos cursos, estúdios, oficinas, escolas e museu[10]. Ela contava com um banco de dados de locações, figurantes e prestadores de serviço, e oferecia como estrutura e apoio motorhome, trailer, carros elétricos e escritórios temporários. Sua função era facilitar a interlocução entre produtores e setores governamentais na obtenção de autorizações, locações etc. Graças a todas essas iniciativas, o Projeto Paulínia Magia do Cinema constituiu um dos maiores investimentos nacionais em audiovisual, totalizando R$ 550 milhões.

Figura 2: Vista aérea. Fonte: http://produtores.tv.br/site/geral/paulinia-ja-e-principal-polo-de-producao-cinematografica-no-pais/

[10] Estava prevista a criação do Museu da Imaginação, que funcionaria como um Centro Nacional de Cinema, Rádio, Televisão e Mídias para preservação, educação e inspiração sobre as artes, técnica e talentos ligados à produção de imagens.

Figura 3: Estúdio. Fonte: http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2013/05/polo-de-cinema-de-paulinia-que-custou-r-490-milhoes-esta-parado.html

O projeto foi disparado a partir da criação de festivais, também implicando na construção de um teatro nos moldes do *Kodak Theatre*[11], com capacidade para 1.350 pessoas (este teatro também é uma sala multiuso, que se transforma uma sala de cinema com projeção digital de 35 mm e tela de 15m x 6,5m).

Desde então, os principais objetivos do Festival Paulínia de Cinema e da Mostra Paulínia Magia do Cinema foram: formar plateias; homenagear nomes da indústria cinematográfica; revelar novos talentos e premiar os melhores profissionais da indústria. Durante o festival ocorriam sessões gratuitas da Mostra Magia do Cinema, encontros, cursos, seminários e Feiras de Audiovisual.

Ainda segundo Gomes (2017, p. 85), ao longo do processo de construção o empreendimento contou com o apoio de cinco leis municipais (Lei nº 2.836, de 18 de dezembro de 2006; Lei nº 2.837, de 18 de dezembro de 2006, Lei nº 2.842, de 21 de dezembro de 2006, Lei nº 2.844, de 21 de dezembro de 2006, Lei nº 2.845, de 21 de dezembro de 2006). Com a Lei Municipal 2.837, a prefeitura de Paulínia, através da Secretaria de Cultura, criou, por exemplo, o Fundo Municipal da Cultura (FMC), estabelecendo que 10% da renúncia fiscal da receita proveniente do Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN) e do Imposto Sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU) seriam destinados para investimentos na área, fomentando a instalação de salas ou complexos de exibição de obras audiovisuais. Com este recurso, a prefeitura passou a incentivar produtoras a filmar na cidade contando com um edital que investia diretamente R$ 8 milhões no setor (sendo R$ 6 milhões em filmes para cinema e R$ 2 milhões para conteúdo de televisão).

O Fundo Municipal da Cultura foi o documento legal responsável pelo financiamento de projetos culturais em até 100% do valor orçado, mediante aprovação da Paulínia Film Commission. Os recursos eram destinados a produções

[11] O Kodak Theatre está situado em Los Angeles, nos Estados Unidos, e é nele que ocorrem as premiações da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas.

inovadoras, projetos de aperfeiçoamento e de pesquisa de autores, artistas e técnicos residentes no Município. Os investimentos também se voltavam para a organização, ampliação de equipamento de museus, bibliotecas, arquivos, acervos, bem como iniciativas artísticas e de cunho histórico.

Para participar do concurso público, os produtores deveriam ter seus projetos cadastrados e aprovados pela ANCINE (Agência Nacional do Cinema) e, em contrapartida, comprovar, durante o período de inscrições e seleções dos projetos, sua intenção e viabilidade de utilização dos recursos (mínimo de 25% da fase de filmagem) em reinvestimentos nas dependências do Polo. Estas produções procuravam admitir estagiários da Escola Magia do Cinema e contratar assistentes, figurantes, técnicos e prestadores de serviços sediados em Paulínia, cabendo ao produtor gastar pelo menos 40% do aporte a ele oferecido na cidade.

Gradativamente, todo esse aparato passou a atrair parte da cadeia produtiva de cinema (serviços de maquiagem, escolas de atores, locadoras de equipamentos para filmagem, distribuidores de película etc.) e mão de obra (atores, dublês, operadores de câmera, fotógrafos, maquiadores etc.) para a cidade que, ao menos por um período, se tornou um dos principais centros de produção cinematográfica do país.

Apesar de todos esses louváveis esforços e dos investimentos servirem para a produção de um conjunto de filmes expressivos do ponto de vista nacional e internacional[12], a política pública não foi capaz de promover o funcionamento desta indústria na cidade. Gomes (2017, p. 85) chama a atenção para o fato de que "desde o começo dos processos de licitação para construção do Polo já existiam contestações via judicial por suspeitas de irregularidades nas possíveis parcerias público-privadas". Como já observamos, a cidade (considerada de pequeno porte) possui um dos PIBs mais altos do país (em função da arrecadação da refinaria de petróleo); e, segundo Gomes, no período de criação do Polo Cinematográfico a cidade, paradoxalmente, mantinha deficiência em diversas áreas de habitação, segurança, educação, saúde etc.

Esta situação é uma das principais causas do desmonte do complexo cinematográfico, sobretudo porque estes déficits passaram a ser usados como principal argumento da oposição político-partidária para convencer a população a se posicionar contra os investimentos no Polo de Paulínia. Com a vitória da oposição, o cargo do executivo municipal estabeleceu, fortemente baseado neste argumento, o desmonte do complexo.

É mister salientar que a produção cinematográfica é um empreendimento caro. Portanto, sem o apoio público e privado, ou seja, sem um complexo sistema de

[12] Filmes: *Bruna Surfistinha, A busca, Colegas, Confia em mim, Corações sujos, O homem do futuro, O palhaço...*

financiamento que permita ultrapassar as barreiras econômicas para promover uma primeira alavancagem desta indústria como um todo, as produções tornam-se impraticáveis. Não é à toa que depois da extinção da Embrafilme - sobretudo, no cinema da Retomada - a vinculação com uma cadeia do audiovisual (exibição em TV, acordos internacionais de coprodução, parcerias entre distribuidores e produtores etc.) foi fundamental para que a produção se realizasse. Nesta perspectiva, não existe possibilidade de uma autonomia da produção cinematográfica brasileira, pois se trata de uma indústria e, portanto, de relações capitalistas. Contudo, o Polo Cinematográfico de Paulínia significou um considerável avanço em termos de cobrir a carência de espaços de produção com financiamento público. Ou seja: apesar de todas as dificuldades e dos complexos arranjos que envolvem a produção cinematográfica, contar com um espaço de produção é poder estabelecer um princípio de autonomia. Explicamos: se tivesse sido pensado estrategicamente e negociado com os diversos setores da cadeia produtiva do audiovisual, o Polo Cinematográfico de Paulínia poderia ter aberto brechas significativas para os primeiros respiros de um modelo mais autossustentável. O complexo de Paulínia poderia ter forjado mais enfaticamente uma inversão de polos – ou seja: o espaço de produção interno poderia permitir ao produtor uma opção de recursos para a produção dentro do país, e com isso estabelecer diferentes atuações frente aos conglomerados nacionais e internacionais. O gargalo se apresenta quando vemos a falta de habilidade (ou interesse) do Estado Nacional em tomar este empreendimento como base para consolidar numa perspectiva sistêmica as necessidades existentes e promover uma capilaridade por toda a cadeia produtiva - eem síntese, apoiar o Polo Cinematográfico na perspectiva de engajar a todos os setores da cadeia numa rede de atuação e trocas mútuas.

Ocorre que o Polo Cinematográfico de Paulínia se estabeleceu numa profunda dependência do produtor às políticas governamentais, e ao longo do processo este mecanismo instituiu uma inoperância, determinando sucessivos freamentos à sonhada alavancagem dos processos de autonomia da indústria cinematográfica brasileira. Deste modo, cabe-nos uma indagação: de que modo se deu o fracasso do complexo de produção cinematográfica?

Sabe-se que a partir do desenvolvimento do Polo Cinematográfico a cidade virou mercadoria, com uma tendência a favorecer a manutenção das elites locais. Para o poder público local, o projeto era um mecanismo de projetar a cidade enquanto marca - portanto, os investimentos foram acionados para transformar a cidade no próprio centro do espetáculo. Este processo favoreceu a manutenção de determinados gestores públicos nas instâncias de poder local, acentuando uma série de ações da oposição política ao governo local, que reverberaram nas disputas pelo poder local.

O investimento na pompa e no glamour representado pelo tratamento dado

aos astros e estrelas do cinema nacional se delineou frente a certo afastamento da população geral dos eventos. O discurso oficial a respeito do desenvolvimento de um Polo Cinematográfico não articulou as diversas instanciam da sociedade local, mesmo com projetos ligados a formação da população. Parte dos cidadãos compreendeu-se fora do processo. Ou seja, o carro chefe do empreendimento (Festivais e Mostras) acentuou uma pompa que atuou simbolicamente contra o projeto. Ao entrevistar os moradores da cidade a respeito do empreendimento cinematográfico, Pacheco (2009, p. 11-12) revela:

> A maioria da população (de Paulínia) reclama dos preços restritivos de peças de teatro (R$ 70,00), da falta de um cinema na cidade e da falta de atividades culturais com significativos apelos: "A cidade é rica, mas a população é pobre" (Marcia Souza, atendente, em entrevista cedida ao autor em 26 de julho de 2009)". Ainda conforme a autora, na visita feita ao Festival: "na cerimônia de abertura a participação popular ficou restrita às arquibancadas ao lado do tapete vermelho onde circulavam convidados, artistas e celebridades do evento". A pesquisadora observa ainda que "nenhum entrevistado foi impactado com a Mostra de Cinema nos bairros (nenhuma citação como forma de popularização gratuita)". Enfatiza-se, assim, que uma estrutura de tal grandeza deveria também permitir a disseminação da cultura subalterna, com projetos de menor aporte financeiro e temáticas mais populares, não apenas com foco comercial e na perenidade da cultura hegemônica, já que há condições para isso. Isso permitiria uma maior variedade de produção cinematográfica, o fim da ociosidade das instalações e maior participação da população na criação do chamado "hábito cultural".

As entrevistas da autora deixam transparecer como o Polo Cinematográfico de Paulínia se configurou como um projeto de financiamento de cinema completamente atrelado à projeção dos articuladores locais. As cerimônias pomposas eram um dos ingredientes fundamentais para o marketing político local, mas a pompa não foi suficiente para o desenvolvimento de uma indústria cinematográfica. A referida restrição da população aos eventos desmobilizou a criação de uma relação de familiaridade com o cinema, gerando queixas gradativas e, com o tempo, a proposta voltada para grandes produções ceifou toda a possibilidade de uso contínuo das instalações – transformadas, ao fim do processo, em um grande elefante branco.

É significativo observar que Pacheco aponta esta situação como uma das variáveis que causaram a crise do Polo de Cinema de Paulínia. Contudo, consideramos que sua análise deva ser incluída na perspectiva de fortalecer nossa hipótese sobre a ausência de políticas públicas (ao menos uma política pública robusta nacional) voltadas para a autonomia cultural no nosso país. O projeto de

cinema de Paulínia, ainda que bem-intencionado, tropeça nos interesses da produção voltada para o mercado, e os produtores beneficiados pelos editais não conseguem articular o financiamento ao desenvolvimento local. Embora os cineastas contemplados nos editais tentassem se adaptar à proposta de empregabilidade da mão-de-obra local, o município não foi eficaz em formar ou atrair os profissionais que este tipo de indústria requer. Contudo, sabemos que, uma vez beneficiados com os editais do Polo de Cinema de Paulínia, os cineastas, preocupados com a produção em si, consideraram o local apenas como uma possibilidade de desenvolver seus projetos pessoais; um grau de envolvimento com o município limitado aos editais. Portanto, não houve habilidade suficiente nem da administração local e nem dos cineastas participantes para criar um sistema de apoio mútuo e promover um compromisso mais profundo com o fortalecimento do Polo Cinematográfico. Há que se reforçar aqui as marcas de um Brasil de mentalidade colonizadora, capitalista e individualista.

Cabe observar, ainda, que a fragilidade na construção do referido sistema se envolveu com os vícios da máquina pública, que lançava um olhar técnico insuficiente, na medida em que se voltava unicamente para o mercado (produção de grandes filmes com aporte voltado para os interesses das produtoras). Essa relação de dependência comprometeu o desenvolvimento cultural local, reduzindo não apenas os espaços de formação de público, como o de um desenvolvimento econômico mais atrelado a toda cadeia da indústria audiovisual. Conforme análise de Moraes (2012, p. 31), após as eleições municipais de 2012, o prefeito de Paulínia, José Pavan Junior, declarou que não iria mais realizar o Festival de Cinema da cidade:

> O argumento era que os recursos mobilizados no evento – da ordem de 10 milhões de reais – seriam realocados em outras áreas como habitação, saúde, ou meio ambiente etc., segmentos que, de acordo com ele, seriam prioritários em relação aos investimentos culturais. (ibidem)

Gomes (2017, p. 115-116), por sua vez, observa que as disputas eleitorais de 2009 deflagraram um duelo entre as famílias Pavan e a família Moura. As improbidades administrativas e as diversas denúncias levaram os dois candidatos a abdicar em favor de seus respectivos filhos, e as disputas particulares estabeleceram um caos político-administrativo na cidade, criando uma alternância no poder com uma série de liminares jurídicos. Além disso, o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE/SP) não aprovou as contas públicas do município, inclusive indicando irregularidades na licitação envolvendo a Prefeitura de Paulínia e a sociedade de empresas que administravam o complexo do Polo Cinematográfico (Estúdios Paulínia Construção e Administração de Estúdios SPE Ltda).

O projeto de desmonte, atrelado ao desejo de desarticular a imagem e

ganhos políticos dos gestores públicos ligados ao período de esplendor do empreendimento, teria tido amplo apoio da população, que havia sido colocada relativamente à margem dos investimentos culturais. O discurso de um investimento voltado para as necessidades básicas passava a atender ao apelo da população, revelando a falta de visão de continuidade e a profunda desarticulação entre política pública e desenvolvimento econômico e cultural.

Ao longo de seu artigo, Camila Pacheco (2009) identifica um conjunto de problemas que explicam a referida desmontagem. Segundo a autora, (1) o projeto não foi hábil para criar uma articulação mais profunda que sustentasse o desenvolvimento do Polo de Cinema de Paulínia, apesar de ter conquistado o apoio de instituições educacionais de ensino superior, como a Unicamp e a PUCCamp; e (2) não houve preocupação de construir um aparato legal que permitisse a garantia do projeto num cenário apartidário e, portanto, sem leis e regulamentações ligadas diretamente ao Polo Cinematográfico. Portanto, não houve comprometimento com a continuidade do projeto. A autora discorre que parte significativa do trabalho de determinadas lideranças locais consistiu em apagar as marcas deixadas pelo seu opositor e reforçar sua marca pessoal (um dos vícios da politicagem brasileira, que os gestores culturais precisam aprender a desarticular). Como já nos referimos aqui, o projeto pessoal e individualista dos gestores públicos (tal como dos cineastas) continua sendo a cartilha que educa parte significativa dos líderes políticos e agentes públicos e privados da nação, fazendo dos projetos culturais marketing para projetos pessoais.

Diante de tudo isso, com a eleição do novo prefeito, o Polo Cinematográfico de Paulínia entrou em crise, conforme se observa em matéria publicada no Correio Popular de Campinas, em 4 de maio de 2013:

> Em 2011, (o número de filmes) caiu para sete, e, em 2012, foram feitos apenas quatro. Neste ano, por enquanto, sem nenhum incentivo, são apenas dois rodados no polo. O esvaziamento reflete em todo o Complexo Paulínia Shopping, administrado pela Pró-Shopping, que ficou com vários espaços ociosos, ocupados por vândalos e usuários de drogas". (...) "No interior do complexo, alguns espaços estão totalmente abandonados.

Figura 4: Abandono. Fonte: http://correio.rac.com.br/

Ainda segundo Moraes (2012, p. 31):

> (...) após reportagem publicada pelo Jornal Folha de S.Paulo de 19 de abril (...) os estúdios de animação, por exemplo, estavam sendo utilizados como depósito de materiais, e diversos produtores que tentaram valer-se dos benefícios do Polo viram seus projetos logrados, seja pela ausência de mão de obra técnica capacitada no local, seja pelas dificuldades e morosidade da burocracia local.

O autor reafirma como principal problema a criação de um projeto "de cima para baixo", levando a proposta a gozar de baixo reconhecimento da população local. Outro problema identificado pelo autor foi o projeto ser capitaneado por agentes externos (os produtores de cinema estavam fora da cidade). E, finalmente, ele aponta também a oscilação do projeto em função das disputas políticas.

Tudo isso revela que a construção do Polo Cinematográfico, mesmo prevendo, não foi hábil o suficiente para promover uma articulação entre o financiamento de projetos ligados ao desenvolvimento local. As contrapartidas dos beneficiados se restringiram ao uso de mão de obra local, sem que o poder municipal previsse o retorno do investimento num projeto de formação de longo prazo e de aquisição de mão de obra técnica qualificada para promover uma cidade impulsionada pela produção cinematográfica.

Contudo, a nosso ver, o ponto nevrálgico pode ser identificado pelo fato de o modelo financiador empregado seguir o desenho tradicional de caráter neoliberal. Neste sentido, os editais não ofereceram nenhum tipo de risco financeiro sério aos produtores. Ao deixá-los livres, dificultou-se o atrelamento dos recursos a uma política capaz de promover a própria independência do complexo cinematográfico e do poder público, bem como o reinvestimento no desenvolvimento local. Recordamos aqui a entrevista realizada por Martel (2012, p. 96) com Ken Lemberger, vice-presidente da Sony Pictures Entertainment. Quando Martel

pergunta a Lemberger "quem é o verdadeiro patrão em Hollywood (os bancos? Os estúdios? Ou as agências de talentos?)?", obtém a seguinte resposta:

> Lemberger: Existe um único patrão em Hollywood, ao contrário do que se julga às vezes. Não são os bancos nem os produtores nem as agências de talentos, nem mesmo as estrelas multimilionárias, mas os estúdios. A única pergunta que interessa é: quem assume o risco financeiro? E a resposta, sem margem para dúvidas, no caso de todos os principais filmes mainstream, é: o estúdio. Os estúdios são os risk-takers. Nesse sistema, todos os demais envolvidos, que não são poucos, são remunerados e estão sempre no mesmo lugar, qualquer que seja o resultado de bilheteria. Os únicos que realmente assumem riscos financeiros são os estúdios. Eles podem ser criticados quando hesitam em dar sinal verde, podem ser considerados prudentes demais, mainstream demais ou pouco inovadores. Mas a realidade é que todo mundo é pago no fim, e os estúdios são os únicos a assumir o risco financeiro. Detêm sozinhos, portanto, o poder, e eu acho perfeitamente normal.

Martel desconfia dessa análise. Para ele, os bancos são atores secundários de enorme importância. Contudo, guardando as devidas proporções – que, inclusive, estabelecem o vale entre nossa realidade com a de Hollywood -, é preciso estar atento ao fato de que o chefão fala de estúdio, e assim temos aqui um ponto de convergência. Paulínia, com todos os percalços, financiou alguns eventos cinematográficos do país com seus editais e ofereceu estúdios para as produções. Estudar com profundidade o que sugere a referida entrevista, na busca de uma resposta mais condizente com nossa realidade, implica em pensar a respeito de quem e como assumir os riscos, e isso pode ser estrategicamente importante para construir uma estrutura mais sólida a respeito da autonomia da indústria cinematográfica brasileira.

Vale reforçar que nossa realidade é outra, e mesmo que encontremos semelhanças entre nós e os projetos estrangeiros, podemos (e devemos) trilhar nossos próprios caminhos. Mas nada nos impede de conhecer como o empreendimento bem-sucedido do entretenimento alheio funciona, e dele tirar lições significativas que orientem o que fazer (e, principalmente, o que não fazer), do ponto de vista da promoção de autonomia e desenvolvimento de uma indústria cultural sólida.

Olhando para nossa própria história, podemos recordar, como faz Amancio (2007, p. 177), que, a partir de 1974, quando do surgimento da Superintendência de Produção na Embrafilme, ocorria "de fato o sistema de coprodução, no qual [a Embrafilme] assume o risco do investimento em projetos, e ampliando o volume das operações de distribuição, modelará sua mais ousada configuração enquanto

intervenção estatal na atividade cinematográfica". Ou seja: a incumbência do Estado em assumir parte significativa dos riscos de produção não é algo novo e, ainda assim, a história se repete, como vemos nos editais de Paulínia.

Mas será que Paulínia não fez a lição de casa, ou será que são os vícios da cultura política de nosso país que funcionam como modelo estruturante do nosso jeito colonizador de ser e agir? Não temos resposta para esta questão. O fato é que estamos longe de uma proposta de indústria cultural forte e amplamente articulada, que contemple o desenvolvimento local e, ao mesmo tempo, possa ser propulsora de uma autonomia para a produção cinematográfica. Não temos (ou não queremos) reajustar o enlace com as mídias (cinema e TV, redes virtuais) e promover um processo de democratização do audiovisual. Sabemos apenas que é preciso que as políticas públicas paradoxalmente promovam o mercado cultural sem abrir mão da prevalência de nossos projetos pessoais. Fugimos das discussões, sobretudo, naquilo que alude Autran (2009, p. 133): "Produção, circulação e consumo de cinema nos *multiplex* formam uma mesma trama vinculada à mundialização".

É preciso advertir: propor a própria desinstitucionalização da cultura como algo que deve ser pensado como uma política de Estado não significa sugerir que os projetos culturais fiquem entregues ao comando do mercado. A desinstitucionalização da cultura implica num projeto de avaliação do ser Estado (do *ser* Ministério da Cultura, do *ser* Agência reguladora etc.) sobre o que e para quem ele deve trabalhar. É preciso assumir uma reforma política ampla, na qual as propostas que visam à continuidade das ações consideradas fundamentais sejam garantidas, independente de quem governa. Mas este é um acordo tácito que a sociedade e seus representantes ainda resistem em executar.

Ter em vista a possibilidade de financiar a autonomia da indústria cultural também implica em reformas de políticas públicas de arrecadação, mecanismos eficazes de administrar os tributos e produção de fundos financeiros que possam favorecer novos e robustos investimentos em prol dos menos favorecidos. Promover os fechamentos dos buracos que existem dentro dos elos da cadeia produtiva do cinema implica em reestruturar editais de fomento, tornando-os menos paliativos. Enfim, implica em capacidade de articular um conjunto de leis que protejam o bem comum. Implica em garantir tanto o funcionamento de um Sistema Único de Saúde quanto a eficácia e eficiência de um Sistema de Cultura em construção. O grande acerto de Paulínia foi perceber que as fontes de arrecadação da cidade, provenientes de fontes esgotáveis como o petróleo, poderiam ser usadas como um recurso propulsor para implementar alternativas econômicas que garantiriam uma sustentabilidade maior para a própria cidade. Contudo, a falta de habilidade do poder executivo se somou aos inúmeros jogos de interesses, reduzindo os financiamentos ao benefício de algumas produtoras e cineastas. Sabemos que a escolha por fomentar o cinema foi (e continua sendo) estrategicamente importante.

Uma visão histórica mais cuidadosa e uma análise das tendências de convergências das diferentes linguagens audiovisuais poderiam ter ajudado os administradores do Polo Cinematográfico de Paulínia a anexar o empreendimento a uma rede mais ampla, participando ou ajudando a criar mais incisivamente um grande conglomerado audiovisual. Afinal, "É nesta condição de planejamento convergente e transmidiático, de cooperação e entrelaçamento fundamental entre diversas esferas comunicacionais, que os produtos audiovisuais nacionais irão reinserir-se na 'cultura do consumo'" (Amancio e Bahia, 2010, p. 125). E cultura de consumo não implica necessariamente numa adesão cega ao mercado, nem numa redução do cinema "de arte" ao entretenimento, mas na criação de hábitos que possam favorecer a ambos. Enfim, no caso do cinema, e da cultura em geral, resta torcer para que os diálogos entre os envolvidos sejam produtivos, e que suas capacidades de se beneficiarem mutuamente sejam maiores que as individuais, para compor tanto uma nova retomada para o desenvolvimento local do referido complexo cinematográfico como a virada de página da história das políticas culturais deste país.

Referência bibliográfica

AMANCIO, Tunico. "Pacto cinema-Estado: os anos Embrafilme". In: *Revista Alceu*, v.8 n.15, jul./dez. 2007. Páginas 173-184. Disponível em: http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n15_Amancio.pdf#page=3&zoom=auto,-169,652. Acesso em: 01 de dezembro de 2018.

AMANCIO, Tunico; BAHIA, Lia. "Reinventando o audiovisual Brasileiro: algumas notas". In: *Convergência e Transmidia, Revista CONTRACAMPO*, Niterói, nº 21, agosto de 2010, semestral. Páginas 113-130. Disponível em: http://periodicos.uff.br/contracampo/issue/view/988. Acesso em 23 de novembro de 2018.

AUTRAN, Arthur. "O cinema brasileiro contemporâneo diante do público e do mercado exibidor". In: *Revista Significação*, nº 32, 2009. Páginas 12-23. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/68095. Acesso em 23 de maio de 2018.

FUCHS, Alexandre. "A Relação da Lei de ICMS com o Município de Paulínia, São Paulo, Contribuindo para a crise da Federação Nacional e Desequilíbrio dos Lugares". In: *Encontro de Geógrafos da América Latina*. v.12, Montevidéu, 2009. P. 1-14. Disponível em: http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiapolitica/45.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2018.

GOMES, Cleber F.; *A Produção de bens Culturais no Brasil: um estudo sobre o Polo Cinematográfico de Paulínia/SP.* Dissertação de Mestrado em História da Arte, Universidade Federal de São Paulo. Orientação: Profª. Drª Marina Soler Jorge. Guarulhos, 2017.

JOHNSON, Randal. "Ascensão e queda do cinema brasileiro, 1960-1990". In: *Revista USP*, nº 19, 1993. Páginas 31-49. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/1942. Acessado em 21 de novembro de 2018.

JUNIOR, Atílio Marchesini. "O Modelo Estratégico Urbano de 'City Marketing' e suas escalas de atuação". In: *Espaço em Revista,* vol. 12, nº 2, jul/dez. 2010. Páginas: 84–101, UFG-CAC. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/espaco/article/view/16858/10280#.UhFTlH-YeWM. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

MARSON, Melina I. *Cinema e Políticas de Estado da Embrafilme à Ancine. Indústria Cinematográfica e audiovisual Brasileira*. Vol.1. São Paulo: Ed. Escrituras, 2009.

MARTEL, Frédéric. *Mainstream: A guerra global das mídias e das culturas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MIRANDA, Luiz F.; RAMOS, Fernão P. *Enciclopédia do Cinema Brasileiro*, terceira Edição. São Paulo: Senac Editora, 2000.

MORAES, J. L. "Cultura e Transformação Urbana: Avaliando o Caso de Paulínia". In: *Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.* Parte 1: Nº 377, Janeiro; Parte 2: Nº 378, Março; Parte 3: Nº 379, Abril; parte 4: Nº 381, Junho; 2012. Disponível em http://downloads.fipe.org.br/content/downloads/publicacoes/bif/2012/2_BIF377a.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2018.

PACHECO, Camila C. C. *Paulínia: Investimento Público em Cinema como Propulsor Cultural, Social e Econômico.* CELACC/ECA-USP, 2009. Páginas 1-21. Disponível em: http://www.usp.br/celacc/ojs/index.php/blacc/article/view/155/188. Acesso em: 18 de maio de 2018.

UCHOA, Gustavo. M. M; DIAS, Reinaldo. "A Instalação de Cluster cinematográfico e o papel do Estado: uma análise da indústria do cinema de Paulínia/SP – Brasil". In: *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Universidade de Málaga, outubro de 2012.

Disponível em: http://caribeña.eumed.net/a-instalacao-de-cluster-cinematografico-e-o-papel-do-estado-uma-analise-da-industria-do-cinema-de-pauliniasp-brasil/. Acesso em: 22 de janeiro de 2018.

XAVIER, Ismail. “Cinema Brasileiro contemporâneo: pensar a conjuntura e viver impasses na sociedade do espetáculo”. In: SCHWARTZ, L. M.; BOTELHO, A. (orgs) *Agenda Brasileira: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

Submetido em 28 de fevereiro de 2018 / Aceito em 30 de novembro de 2018

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual

Laura Mulvey:
Por um novo cinema, por uma nova espectatorialidade[1]

José Gatti[2]

[1] Uma versão deste texto foi originalmente publicada em *Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010)*. 1ed. Florianópolis: EDUFAL / Editora da UFSC, 2017, v., p. 181-187. In: Izabel Brandão; Ildney Cavalcanti; Claudia de Lima Costa; Ana Cecília Acioli Lima. (Org.)

[2] Estudou na Universidade de São Paulo (MA 1985) e na New York University (MA 1988, PhD 1995). Foi bolsista visitante da Fulbright na Boston University (2008) e pesquisador da FAPESP na University of Cape Town (2009). Atualmente leciona na Universidade Federal de Santa Catarina e no Centro Universitário SENAC.
e-mail: paulistano1951@gmail.com.

Poucos textos causaram tanto impacto nos estudos de cinema como "Prazer visual e cinema narrativo"[3], que Laura Mulvey publicou em 1975, na revista *Screen*. Desde então, esse ensaio tem sido incluído em antologias de diversas línguas, numa trajetória que já tocou gerações de cineastas e estudiosos de cinema em todo o mundo. Nada mais oportuno do que republicá-lo no Brasil, já que a antologia de teoria do cinema organizada por Ismail Xavier, *A experiência do cinema*[4], que incluía a excelente tradução do texto de Mulvey por João Luiz Vieira, encontra-se esgotada. E nada mais oportuno, também, disponibilizá-lo para pesquisadores de outras áreas, além daquela dos estudos de cinema e audiovisual.

No campo específico dos estudos de cinema, o ensaio de Mulvey consta hoje da bibliografia básica de qualquer curso introdutório, e continua produzindo desdobramentos em teses, livros e ensaios de diversas autoras e autores. O didatismo de seu texto é revelado a cada passo da leitura. Embebido na tradição acadêmica anglo-saxã, ele é construído de forma rigorosamente didática: cada seção é nomeada, tem início esclarecendo o que será feito, e termina sempre com um pequeno resumo do que acabou de ser explanado; a seção que se segue inicia com o gancho deixado pela seção anterior. Trata-se de um exercício de clareza exemplar e generosa. O ensaio termina com um resumo da tese principal e aponta para o surgimento de um novo cinema, um cinema alternativo às formas narrativas hegemônicas que nos envolvem a todo momento.

Nesse trabalho, Mulvey articula saberes da psicanálise, da semiologia e do marxismo, sempre numa perspectiva feminista. Ela empreende um exercício de crítica que envolve análise textual (sua abordagem de Hitchcock e Von Sternberg, por exemplo), estudos de recepção (que incluem a subjetividade espectatorial, fazendo uso das noções de voyeurismo e escopofilia), políticas de identidade (privilegiando o recorte de gênero, tanto na recepção como no texto fílmico) e, em última análise, crítica da prática de cinema (a construção do olhar, tanto na *mise-en-scène* como na estrutura do aparato). O texto está sintonizado com um intenso intercâmbio de ideias entre franceses e britânicos que, à época de sua publicação, traduziam seus textos em revistas nos dois lados do Canal da Mancha.

Por outro lado, o trabalho de Mulvey revela um profundo compromisso com as lutas que emergiram do campo feminista nos anos 1960 e 1970. Daí seu objetivo, enunciado logo nas primeiras linhas do ensaio: compreender "[...] o modo pelo qual o inconsciente da sociedade patriarcal estruturou a forma do cinema" e "o falocentrismo em todas as suas manifestações". Desse modo, Mulvey deixa claro

[3] Este texto foi republicado, em português, em T*raduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010)*. 1ed. Florianópolis: EDUFAL / Editora da UFSC, 2017, v., p. 161-188. In: Izabel Brandão; Ildney Cavalcanti; Claudia de Lima Costa; Ana Cecília Acioli Lima. (Org.)

[4] Rio de Janeiro: Graal, 2008.

que seu trabalho teórico é um instrumento de luta, cuja combatividade volta-se para aquele formato que se estabeleceu como base do cinema hegemônico e que faz sentir sua presença até nossos dias: o cinema de narrativa clássica, hegemônico nos grandes centros de produção euro-ocidental.

Para abordar o cinema clássico, Mulvey apresenta uma perspectiva politizada da teoria psicanalítica; e fica evidente que essa escolha é, ela mesma, fruto de uma intensa luta teórico-ideológica. Como fazer uso da teoria psicanalítica, enraizada no patriarcado, para que sirva de instrumento de crítica desse mesmo patriarcado? Como mulher e teórica, Mulvey aprende a língua do *Pai-Psicanálise* para entender como essa produção ideológica se articula: é, sem dúvida, uma arriscada empreitada. Ela expõe o falocentrismo da própria psicanálise, no qual, assim como no cinema, a mulher atua como significante – e não como produtora de sentido. E identifica, na manutenção do olhar falocêntrico, a necessidade desse enquadramento da mulher como estratégia de defesa diante da ameaça de castração. Ao desarticular a estrutura desse(s) olhar(es) – que constituem o cerne do próprio cinema –, Mulvey mira nos mecanismos instituídos (e tão bem-sucedidos) de produção de prazer pelo cinema, que serve ao programa de perpetuar as relações de poder do patriarcado. Assim, ela demanda que criemos uma nova forma de encarar a tela que nos invade e, ao mesmo tempo, exige que examinemos nossa própria identidade diante dessa tela. A tarefa exige, como a autora formula, a "destruição do prazer como arma política".

É claro que, embutida na análise de Mulvey, está a dupla promessa de um novo prazer, desta feita superando aquele oferecido pelo patriarcado. Trata-se, em primeiro lugar, do empoderamento trazido pelo exercício da crítica. Isso resultaria, à maneira sugerida por Eisenstein e Brecht, uma relação intelectual e proativa com os textos – prática que, como sabemos, também pode propiciar prazer. E a outra promessa, que abre sua crítica para o futuro, é a da construção de um novo cinema. Nesse sentido, a proposta de Mulvey continua atual e, apesar de se referir ao cinema clássico (usufruído, em seus exemplos, também de forma clássica – isto é, nas condições espectatoriais da época de sua formulação), seu artigo mantém um papel provocador nestes tempos de pós-cinema, de multiplicação de formas e suportes audiovisuais.

Stuart Hall disse certa vez que "o feminismo entrou pela porta dos fundos das ciências humanas". A imagem me parece especialmente brilhante: de que outra maneira perceber uma mudança paradigmática de tal magnitude? A frase traz, justamente, a subversão de uma figura cara ao patriarcado: a da mulher que permanece lá nos fundos, na cozinha, isto é, a da mulher conformada pela subalternidade. De forma semelhante, o texto de Mulvey vem, sorrateiramente, exigir a reformulação radical de como entendíamos o olhar no e para o cinema dominante, ao realizar uma espécie de exame anatômico dos mecanismos que o construíram –

e, como sabemos, ainda o constroem. Pois não é seguindo essas regras, que privilegiam o olhar falocêntrico, que ainda nos atingem filmes, seriados, telenovelas, peças de publicidade e mesmo documentários e telejornais?

A fortuna crítica do ensaio de Mulvey é imensa e impossível de ser arrolada aqui. Ela mesma publicaria, em 1989, "Reflexões sobre 'Prazer visual e cinema narrativo' inspiradas por Duelo ao sol, de King Vidor (1946)", publicado no Brasil no compêndio organizado por Fernão Ramos, *Teoria contemporânea do cinema* (São Paulo: Senac, 2005). Seu último livro é *Death 24x a second* (London: Reaktion Books, 2005) – e, junto com a conferência que proferiu na abertura do *XVI Encontro da SOCINE* (Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual), "*Feminist film theory in times of technological change: new forms of spectatorship*", na UFRJ em 2011, suas obras demonstram que seu pensamento continua provocativo. Além disso, Mulvey continua contribuindo para o pensamento feminista, escrevendo e orientando doutorandas e doutorandos.

Mas talvez nem todas saibam que, além de teórica, Mulvey é cineasta, tendo dirigido filmes experimentais, documentários e longas de ficção para a televisão – e que, ainda hoje, continua produzindo. Seus filmes se inserem numa linhagem da vanguarda na história do cinema. Em 1977, junto de seu companheiro Peter Wollen, ela realizou o inquietante *Riddles of the Sphynx.* Trata-se de um filme que dialoga com ideias propostas por seu trabalho teórico e que solicita um novo posicionamento espectatorial, pois, ao discutir a posição das mulheres no patriarcado, o filme também põe em discussão os códigos do cinema dominante, numa obra que ecoa proposições de Maya Deren e outras realizadoras experimentais. Numa das sequências, nossa visão é desafiada por imagens nervosas e granuladas da Esfinge de Gizé, que parecem sugerir uma constante tempestade de areia produzida por uma câmera enigmática e sem compromisso com a representação realista. Da esfinge, o filme passa para os enigmas formulados pela própria linguagem do cinema e a diferença resultante da presença ativa da mulher ao manipulá-la. Em outro momento, um diálogo entre duas mulheres filmado na Grã-Bretanha desdobra-se num lento plano em 360º, criando um espaço cinematográfico feminino, de inclusão e acolhimento. O mesmo recurso circular é usado na filmagem de uma rotatória, percorrida por inúmeros carros que a câmera persegue e abandona, dando uma visão de transitoriedade centrífuga, enquanto a voz over de Mulvey discorre sobre trabalho, sindicato e direitos. Num espírito modernista, Mulvey e Wollen dialogam em cena e, ao mesmo tempo, fazem dialogar novos conteúdos com novas formas.

Outro exemplo é o curta-metragem *Amy!* (1980), em que Mulvey e Wollen experimentam com o formato dos documentários convencionais, precisamente para subvertê-lo. Nessa "biografia" de Amy Johnson, heroína da Segunda Guerra Mundial que realizou o primeiro voo solo da Inglaterra até a Austrália, a aviadora é

representada por uma atriz que caminha pelas ruas de uma cidade britânica na atualidade, sem qualquer pretensão de representar os anos 1930. Em outra sequência, vemos um mapa do trajeto de seu voo pioneiro, ao mesmo tempo em que uma voz *over* masculina ressalta acontecimentos políticos que ocorreram no mesmo período, em forma de parágrafos que terminam, invariavelmente, com breves notícias das etapas de sua viagem. No entanto, esses acontecimentos noticiados, sempre protagonizados por homens (como ministros de estado, por exemplo), parecem distantes do espaço percorrido pela aviadora, que é reduzido a mero mapa, tornando sua façanha, em última análise, irrepresentável em qualquer forma convencional de cinema. O filme trata, assim, menos da biografia de Amy Johnson do que do poder que as representações têm na fixação de significados, colocando em questão o poder do próprio cinema em fixar registros do passado, da história ou da memória.

The Bad Sister (1983), realizado para o Channel Four da televisão britânica, oferece a oportunidade a Mulvey e Wollen de pôr em prática estratégias narrativas que mesclam suspense, voz interior e música minimalista. A protagonista grava seu diário e se defronta com seus fantasmas. Numa das cenas, ela corta seus cabelos diante de um espelho em que se superpõem rostos de outras personagens, com imagens que evocam momentos do lendário filme de terror *Na solidão da noite*, dirigido por Alberto Cavalcanti para o Ealing Studios em 1941.

Esses poucos exemplos de sua prática de realização podem ser vistos, de certa forma, como desdobramentos do texto de 1975. Esses filmes demonstram, além disso, que o olhar é dotado de gênero, constituinte da subjetividade que o produz, seja dentro da tela, seja na relação espectatorial que se estabelece no momento da exibição. Esse fato, hoje, pode parecer banal, mas foi exatamente o trabalho de Mulvey que chamou atenção para isso: até então, não era atribuído um gênero à espectatorialidade – assim como também não era dotada de sexualidade ou etnicidade – isto é, ela permanecia masculina, branca, inquestionavelmente hegemônica e, é claro, invisível.

O texto de Mulvey antecipa, também, o surgimento de um campo fecundo nos estudos dos meios audiovisuais: aquele da abordagem das sexualidades, mais especificamente o dos estudos *gays* e lésbicos, hoje agrupados e expandidos sob a bandeira dos estudos *queer* (ou transviados). Foi em 1981 que Vito Russo publicou seu estudo *O celulóide secreto*, que traz em seus argumentos a marca de uma busca pela definição de subjetividades, desejos e prazeres até então indescritos. De certa forma, o livro de Russo não teria sido possível sem a escrita inauguradora de Mulvey que, nos anos seguintes, também abriria espaço para o surgimento de trabalhos por Teresa de Lauretis, Judith Butler e outras. E, além disso, o impacto de seu ensaio coincidiu com a expansão mundial das escolas de cinema, que

disseminaram a teoria e a crítica em quase todo o mundo. É claro que os meios audiovisuais passaram por muitas transformações nos últimos quarenta anos, um período em que a participação das mulheres na realização e na teoria só aumentou. Mas ainda é muito pouco, especialmente quando se leva em conta que a maioria das mulheres do mundo ainda não desfruta de direitos humanos básicos, e muito menos de formas igualitárias de representação.

O trabalho de Mulvey é essencial na elaboração de um exame das políticas de representação. Ler Mulvey, portanto, é mais do que se deparar com um desafio diante de um texto teoricamente sofisticado e denso; é, acima de tudo, manter viva a chama da crítica dos meios de comunicação.

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

Novos modos de ver o cinema: Um encontro com Laura Mulvey[5]

Raphael de Boer[6]
José Gatti[7]

[5] Título em inglês: "*New Ways of Seeing Cinema: A Talk with Laura Mulvey*". Tradução e revisão da entrevista por Raphael de Boer e José Gatti. Entrevista originalmente publicada na revista digital *La Fuga*. Acesso: http://2016.lafuga.cl/laura-mulvey/886

[6] Possui mestrado (2008) e doutorado (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, com doutorado sanduíche no Birkbeck College of Film, Media and Culture Studies, University of London. Tem pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná (2015). É atualmente Professor do Instituto de Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Tem experiência nas áreas de Estudos de Cinema e Letras (UFSC).
e-mail: raphaelfurg@gmail.com.

[7] Estudou na Universidade de São Paulo (MA 1985) e na New York University (MA 1988, PhD 1995). Foi bolsista visitante da Fulbright na Boston University (2008) e pesquisador da FAPESP na University of Cape Town (2009). Atualmente leciona na Universidade Federal de Santa Catarina e no Centro Universitário SENAC.
e-mail: paulistano1951@gmail.com.

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual

Resumo

O objeto desta entrevista é mostrar a visão de Laura Mulvey acerca das inovações tecnológicas que o cinema, com ênfase na narrativa, vem sofrendo desde a publicação, em 1975, de "*Visual Pleasure and Narrative Cinema*", chegando a um de seus últimos trabalhos, o livro *Death 24x a Second: Stillness and the Moving Image* (2005). Em meio à celebração dos 40 anos da publicação daquele artigo, esta entrevista, além de discutir seus trabalhos teóricos, traça uma linha do tempo que inclui um de seus filmes mais comentados, *Riddles of the Sphinx* (1977), até seu último trabalho, codirigido com Mark Lewis, *23rd August 2008*.

Palavras-chave: inovações tecnológicas; cinema, narrativa

Abstract

This interview aims at showing Laura Mulvey's view of the technological innovations that cinema, with an emphasis on narrative, has been suffering since the publication in 1975 of "Visual Pleasure and Narrative Cinema", and arriving at one of her latest works, the book *Death 24 x to Second: Stillness and the Moving Image* (2005). In the midst of celebrating the 40th anniversary of that article's publication, in this interview, in addition to discussing her theoretical works, the author also draws a timeline that includes one of her most acknowledged films, *Riddles of the Sphinx* (1977), as well as her latest work, codirected with Mark Lewis, *23rd August 2008*.

Keywords: technological innovations; cinema, narrative

Apresentação

Durante minha pesquisa de doutorado em Londres sobre filmes *slasher* e feminismo, tentei um encontro com Mulvey para uma possível orientação. Inicialmente, ela se mostrou relutante, uma vez que admitiu "não ser fã" de filmes de horror. Achei compreensível, já que seu trabalho consiste em contestar a ordem patriarcal e a objetificação de figuras femininas no cinema narrativo e os filmes *slasher* exibem predominantemente figuras femininas sendo dilaceradas e perseguidas por um agressor do gênero masculino. Felizmente, após algumas mudanças no meu projeto inicial, Mulvey concordou com a orientação durante o meu doutorado sanduíche em Londres, e surgiu, então, a ideia de uma entrevista. As perguntas desta entrevista foram esboçadas por mim, com a colaboração de José Gatti. A conversa com Mulvey foi realizada, presencialmente, no Birkbeck College, em Londres, em 23 de junho de 2015.

O objetivo é mostrar a visão de Mulvey acerca da espectatorialidade e das inovações tecnológicas que o cinema, com ênfase na narrativa, vem sofrendo desde a publicação, em 1975, do ensaio seminal "*Visual Pleasure and Narrative Cinema*", chegando a um de seus mais recentes trabalhos, o livro *Death 24x a Second: Stillness and the Moving Image* (2005). Em meio à celebração dos 40 anos da publicação daquele ensaio, nesta entrevista, além de discutir seus trabalhos teóricos, também é traçada uma linha do tempo que inclui um de seus filmes mais comentados, *Riddles of the Sphinx* (1977), até seu último trabalho, codirigido com Mark Lewis, *23rd August 2008*, curta-metragem documental de 2013.

Raphael de Boer: Numa entrevista que você deu para a Revista de Estudos Feministas (REF), em 2005, você terminou anunciando um novo livro. Você estava se referindo a *Death 24x a Second: Stillness and the Moving Image*, que marca seu retorno aos estudos de narrativa. Agora, dez anos depois de seu lançamento, sua pesquisa ainda está focada nessa área de estudos? De que maneira?

Laura Mulvey: *Death 24x a Second* (2005) foi uma nova iniciativa em vários aspectos. Porém, vamos apenas nos concentrar na narrativa, no momento, porque falaremos mais sobre a estética do novo na próxima pergunta. O livro é chamado *Death 24x a Second* e sua área de preocupação teórica diz respeito principalmente à imobilidade dentro da imagem em movimento. O título completo do livro é *Death 24x a Second: Stillness and the Moving Image*. Dessa forma, eu estava interessada em pensar de que modo a espectatorialidade, que usa a nova tecnologia digital, era capaz de pausar a imagem, a imagem estática, e encontrar momentos relacionados ao antigo fotograma do celuloide, agora obviamente deslocado anacronicamente

para a nova mídia digital. Eu relacionei essa imobilidade à estética da fotografia e, em particular, com a estética de *A Câmera Clara*, de Roland Barthes, em que ele escreve sobre as ressonâncias da morte na imagem fotográfica. Depois desse preâmbulo, posso passar para a questão da narrativa.

Devido ao tema da imobilidade e da morte que perpassa todo o livro, eu também estava interessada em apresentar a ideia da *pulsão de morte*, um tema importante para Freud que ele discute em seu ensaio "Além do Princípio do Prazer" (1920). Em meu livro, eu discuto o modo em que a narrativa também é baseada no argumento de uma parada final, uma parada de imobilidade que é o fim da história em si, o fim do fluxo da narrativa ou da mídia, mas também é muitas vezes a morte de um protagonista ou uma outra figura no filme. Percebe-se que a maneira pela qual aquela imobilidade da morte no final de alguns filmes, ou daqueles filmes que terminam assim, acentua essa imobilidade usando uma imagem congelada, congelando o momento da morte. De modo que se torna uma imagem estática que materializa as diferentes camadas de imobilidade, a imobilidade do fim, a imobilidade da morte dos protagonistas, da morte e a materialização da potencial imobilidade que existe nos quadros individuais de uma fita de celuloide. Só desejo reiterar aqui que estou falando de um processo de vai-e-volta de quadros individuais no celuloide, que é tornado visível de modo completamente diferente pelo meio digital. Em certo sentido estas questões oscilam entre as duas mídias que, de certo modo, informam e desenvolvem um diálogo entre si. Porém, para voltar ao meu último ponto, a aparência do congelamento no final do filme traz a questão da estética fotográfica da morte e da imagem fixa junto com o fim da narrativa. Para citar alguns exemplos, temos o congelamento no final de *Thelma e Louise* (Ridley Scott, 1991) e *Sauve qui peut (la vie)* (Jean-Luc Godard, 1980). Penso que *Butch Cassidy and the Sundance Kid* (George Roy Hill, 1969) também é um exemplo. Portanto, isso é um tropo, que faz retornar o caminho da narrativa para a pausa da morte, a imagem fixa e a estética de *A Câmera Clara*, de Roland Barthes.

Raphael de Boer: Em *Death 24x a Second* você argumenta que os avanços tecnológicos no modo de fazer filmes têm afetado a maneira de como o (a) espectador(a) assiste a um filme. Você poderia nos dar alguns exemplos de como você percebe essas mudanças?

Laura Mulvey: Minhas novas abordagens para questões espectatoriais no contexto do modo digital foi particularmente a ideia do que acontece com a imagem em movimento quando o espectador faz uma pausa e volta ao início de uma sequência, repete a sequência - e não somente uma vez, mas com frequência - e, então, para alguns momentos interessantes ou significativos. Assim, esse modo de retraso, digamos, é uma maneira de romper aquilo que associamos ao fluxo do filme narrativo e, em certo sentido, isso se descobre dos fragmentos e sequências do

filme. Aqui é importante citar Christian Metz, quando ele diz que fragmentar é analisar a forma como essa fragmentação do texto é uma continuação da antiga forma crítica de análise textual. Mas agora, em vez de ser uma prática acadêmica ou teórica, parece-me que o retraso digital, como o retorno, a repetição, a pausa etc., se tornam disponíveis a partir de novos tipos de prazeres de espectatorialidade. Em meu livro, pensei em sugerir dois novos conceitos possíveis de espectadores: um espectador possessivo e um outro espectador reflexivo. A ideia é que o digital permitiria aos espectadores uma liberdade que nunca esteve realmente disponível antes, isto é, manter e possuir momentos favoritos, imagens favoritas, estrelas favoritas, momentos bonitos de pausa, gesto ou interação entre personagens na tela. Dessa forma, talvez muito particularmente orientada para o corpo humano e sua beleza, argumento que interromper o filme também é necessariamente capturar seu trabalho dentro do tempo, o filme como meio de temporalidade que contém paradoxalmente tanto a imagem congelada como aquela em movimento. Assim, pausar é pensar sobre a volta do momento original em que o filme foi realizado, esse momento do evento pré-fílmico, para considerar o momento fictício que se desenrolou nesse momento particular da própria história, mas também para se relacionar com a consciência de espectatorialidade que está lá, no próprio processo do digital. A pausa digital retorna e repete-se num novo modo altamente consciente de espectatorialidade, que tem seus prazeres visuais e intelectuais.

Um dos capítulos do livro trata dos quatro primeiros quadros de *Imitação da vida* (Douglas Sirk, 1959) e ali tento ilustrar a maneira como a possibilidade de retrasar o filme também pode revelar imagens e ideias que haviam sido escondidas, invisíveis a 24 quadros por segundo, e que só podem ser descobertas, reveladas por esse procedimento de retraso. Além disso, é particularmente importante o momento fracionário da imagem de uma jovem mulher negra nas etapas da sequência de abertura, que quebra a oposição binária entre preto e branco que a sequência parece configurar. Portanto, isso não é apenas um momento que se revela ao se retardar a velocidade do cinema, mas também revela algo que não poderia ser visto antes de uma imagem que, em si, havia sido retrasada. No livro eu também menciono um remix de 30 segundos que fiz há alguns anos atrás, da aparição de Marilyn Monroe numa breve sequência do número de abertura de *Gentlemen Prefer Blondes* (Howard Hawks, 1953), em que faço uma pausa e repito, vagarosamente, as imagens. Ali estou analisando e fazendo uma homenagem às qualidades particulares da performance de Marilyn Monroe, sua gestualidade, sua habilidade de performar a imobilidade dentro da imagem em movimento, mas também em seu close-up, mais uma vez, para evocar a ressonância da morte.

Raphael de Boer: Você disse, em seu ensaio "Prazer visual e cinema narrativo" que, ao analisar o prazer, você pode destruí-lo, quero dizer, em relação à

objetificação do corpo. Você acha que há uma relação com isso e seu argumento da imobilidade da imagem em *Death 24x a Second*?

Laura Mulvey: Eu disse em "Prazer visual" que analisar a beleza significa destruí-la, mas em *Death 24x a Second* eu argumento que existe um novo tipo de prazer ligado a uma análise textual ampliada, que ultrapassa nosso antigo uso crítico ou acadêmico de análise textual de um filme. Agora o foco é muito mais em experimentar com o prazer individual dos espectadores em certas imagens, o fascínio com certas imagens, sobre como esse fascínio então pode implicar em pensar sobre a imagem, tanto com sua relação com o tempo quanto com as temporalidades do filme, seu significado dentro da cena ou mesmo dentro da história como um todo. É Metz, mais uma vez, que comenta quando ele diz que o fetichista da tecnologia do cinema é aquele que está fascinado, seja por um movimento de grua, um movimento de câmera, um ângulo ou algo a ver com o aparato cinematográfico. Devido a esses fatores comecei então a pensar como esse movimento de câmera, esse fetichismo da tecnologia pode se tornar uma preocupação com a significação e o significado das imagens, de modo que o espectador fetichista e o espectador teórico são, mais uma vez, a mesma pessoa.

Gostaria de acrescentar que esses novos modos de visualização digital, que trazem novos tipos de engajamentos prazerosos com a imagem em movimento, têm sido negligenciados. Além disso, esse tipo de imobilidade sempre esteve presente no cinema. Isso foi evidenciado, obviamente, no cinema experimental e de vanguarda, mas também há uma maneira pela qual a pausa e a imobilidade foram importantes mesmo no desempenho das estrelas que conseguiram trazer um certo tipo de pausa para a energia do estilo de atuação de Hollywood, em maneiras pelas quais essa imobilidade sempre esteve na imagem em movimento. Em Death 24x a Second eu tenho uma seção no final do prefácio que mostra um exemplo de um bonito e reflexivo uso da pausa em uma sequência de Man with a Movie Camera (Dziga Vertov, 1929), que então nos leva à sala de edição e para dentro do material do próprio celuloide.

Raphael de Boer: Seu trabalho sobre o olhar e o feminismo foi inovador; como resultado direto, muito tem sido publicado sobre essa questão nos últimos anos. Como você conceberia, agora, um olhar queer como parte da interação entre o espectador e a narrativa?

Laura Mulvey: No meu ensaio “Prazer visual e cinema narrativo" discuti, em primeira instância, que o poder da organização do aparato cinematográfico, seus aparelhos de visão e o olhar organizavam a aparência do espectador em torno de uma linha masculina e heterossexual, quer o espectador gostasse ou não, e a única maneira de romper com isso era romper com o processo de ser absorvido pela

narrativa, absorvido por essa maneira de olhar. Porém, o que o ensaio representa é o fato de eu ter quebrado com essa maneira de olhar: descobri uma maneira de sair do caminho da narrativa, pensar e observar o filme, ao invés da absorção em sua maneira de ver. Agora, penso que sempre foi uma maneira pela qual o cinema acomodou certos tipos de outros olhares. Poderíamos quase voltar para a década de 1920 e pensar, como Miriam Hansen argumenta em seu artigo *"Pleasure, Ambivalence, Identification: Valentino and Female Spectatorship*" (1986), sobre a forma como a figura de Rudolph Valentino foi exibida para o olhar feminino. Ela argumenta que esse tipo de maneira de olhar, criando esta exibição da figura masculina na tela, fez o olhar feminino tornar-se cada vez mais um tabu devido à forma como a figura masculina se tornou passiva e, nesse sentido, tornou- se paradoxalmente homossexual pelo olhar feminino.

Raphael de Boer: Então, aqui também podemos associar à imagem de John Travolta em *Saturday Night Fever* (John Badham, 1977), por exemplo. Ele é totalmente machista, mas...
Laura Mulvey: Sim. Esse é um ponto muito bom!

Raphael de Boer: Ele é muito sexista, mas muito "feminino", pela forma como dança. Assim torna-se um objeto do olhar feminino e também do masculino. Uma vez, num debate no BFI (*British Film Institute*), lembro-me de perguntar a John Travolta sobre essa questão do olhar em relação ao seu personagem e se ele sabia do impacto de sua caracterização no público, seja ele feminino ou masculino. Ele respondeu que enquanto fazia o filme não havia percebido, mas que depois leu críticos e diretores de cinema, como Truffaut, sobre o fato de ter propiciado esse "prazer" visual para o público. Foi interessante ouvir isso direto dele.
Laura Mulvey: Sim, muito interessante mesmo. Falo aqui em Rudolph Valentino, mas admito que também penso em estrelas de cinema mais recentes, como o jovem Leonardo Di Caprio e outros. Acho que são menos sensações de tabu em torno do homem, mas eu também ia dizer que acho que os grupos de homens homossexuais sempre produziram seus próprios filmes *cult* - seja em torno de certas estrelas femininas, como Judy Garland, ou em torno de estrelas masculinas, talvez como Montgomery Clift ou Rock Hudson, que eram conhecidas, num certo sentido, por estarem no armário, mas depois isso foi revelado e tornou-se público. Porém, eu acho que um olhar *cult* de um filme, em certa medida, envolve a distância do fluxo real e o envolvimento convencional que o filme em si está pedindo.

Mas penso sobre o digital e sua capacidade de congelar a cena, e como a figura da estrela masculina na tela foi, em certo sentido, liberada para ser imobilizada e assim ser exibida para os espectadores, com seus olhares curiosos e

prazerosos. Isso porque, mais uma vez, o protagonista masculino não está necessariamente subordinado à sua necessidade de ser absorvido pela narrativa para se envolver com a ação, para se envolver com a violência e qualquer tipo de dispositivo narrativo que possa permitir que ele seja mais ativo que passivo, e assim, que não seja somente exibido para o olhar feminino. Eu acho que essa questão é muito mais complexa, mas ao mesmo tempo sinto que esse controle que o espectador pode agora aceitar sobre o corpo da estrela masculina não só liberta a estrela masculina para um olhar queer como também para qualquer outro tipo de olhar curioso, prazeroso ou pensativo. Assim, esse tipo de perversidade polimórfica talvez tenha voltado para a imagem, ao mesmo tempo em que se tornou libertada em suas relações mais óbvias com distintos tipos de gêneros e sexualidades.

Raphael de Boer: Seu filme experimental *Riddles of the Sphinx* (Enigmas da Esfinge, 1977) foi recentemente lançado pelo BFI em DVD e *Blu-Ray*. Como foi concebido esse filme?

Laura Mulvey: O filme emerge e pertence a um momento da história, assim como o ensaio "Prazer visual e cinema narrativo" não poderia ter sido escrito em nenhum outro tempo fora dos anos 1970. Isso em parte se deve à produção, em circunstâncias que não aprofundarei agora, pois se trata mais de estética do que de sua história de produção. O filme se relaciona de perto com o trabalho teórico que interessava a Peter Wollen e a mim naquele preciso momento em que o realizamos. A decisão de filmar veio antes, com outro filme, *Penthesilea: Queen of the Amazons* (1974). *Riddles of the Sphinx* trouxe uma urgência nessa mudança, no sentido de deixar de apenas escrever sobre cinema a partir da teoria e da política radical, para tentar conceber como esses temas e questões poderiam estar presentes nos próprios filmes. Acho que, para Peter, escrever sobre Godard e seu interesse nos filmes de Godard daquela época, especialmente seu ensaio "*Le vent d'est and countercinema*" (1972), e ainda outro ensaio relevante daquela época, "*The Two Avant-Gardes*" (1975), foi um importante aprendizado de que para se fazer cinema não era preciso estar atrelado à indústria ou a um trabalho especializado. Foi a revelação de que filmes também podiam ser filmes teóricos, filmes de ideias. Para mim, que vinha da reflexão sobre questões de representação, era importante pensar as imagens de mulheres como espaços de luta e de teorização a partir de uma perspectiva feminista, através do cinema como meio.

Assim, pensando em retrospectiva, podemos dizer que os filmes que realizamos naquele momento eram filmes-ensaio, como se diz hoje. Estávamos interessados em articular elementos heterogêneos, como contar histórias, narratividade, reflexão pessoal. Peter aparece em nosso primeiro filme e eu apareço no segundo, produzindo uma narrativa pessoal, uma meditação sobre o meio propriamente dito e uma reflexão sobre a materialidade do filme. Penso que esses

foram os três aspectos mais relevantes que queríamos trazer para os filmes, mas acho também que para mim foi especialmente importante aprender como o cinema é essencialmente heterogêneo. Peter estava relutante em pensar o filme materialmente, o próprio celuloide, pois estava mais interessado nas relações do filme com o som e com as palavras. A contribuição de seus escritos foi muito importante; Peter sempre foi mais um ensaísta do que um acadêmico convencional. Ele escrevia poemas e contos, e trouxe aquele domínio da linguagem e o interesse sobre a materialidade da linguagem para nossos filmes. Para as últimas duas sequências de Riddles of the Sphinx, com a panorâmica de 360° e os espelhos no Museu Britânico, Peter trouxe sua escrita particular, que não estava necessariamente de acordo com o que Lacan denominava "a ordem simbólica", nem de acordo com o que o patriarcado concebia como lei e cultura; estava, num certo sentido, num limiar: algo compreensível, mas evocativo, bem mais próximo das teorias semióticas de Julia Kristeva, que Peter via como alternativa às teorias lacanianas da linguagem e do simbólico patriarcal.

Raphael de Boer: Já que estamos falando de cinema experimental, qual o tipo de cinema que interessa a você hoje em dia, para assistir ou realizar? Em sua opinião, que cinema vale a pena mencionar quando se trata de estética de vanguarda? Estaria associado, talvez, a seu filme *23rd August 2008th* (23 de agosto de 2008, 2013)?

Laura Mulvey: Bem, eu fiz *23rd of August 2008* com meu amigo Mark Lewis, com quem já tinha feito *Disgraced Monuments* (Monumentos em desgraça, 1994), quando fomos à União Soviética em seus últimos dias e ali fizemos um filme sobre o que aconteceu com os monumentos. Era um documentário de ideias. Mas eu queria fazer um filme com meu amigo Faysal Abdullah, para contar uma contra-história do Iraque, para trazer algum sentido diferente dos clichês que emergiram desde a invasão e ocupação do país pelos EUA em 2003. Faysal e seu irmão Kamel tinham sido exilados durante o regime de Saddam Hussein no final dos anos 1970, e Faysal e eu pensávamos em contar a história do Iraque secular, do Iraque dos socialistas desesperançados, que tinha sido destruído por Hussein mas também suprimido e reprimido pela reinvenção estadunidense do Iraque. Essa história é complicada, e por isso *23rd of August 2008* termina com um monólogo de 18 minutos, em que Faysal fala sem interrupções sobre o exílio, sua relação com o irmão Kamel, o Iraque secular, sobre sua relação com o Partido Comunista, e especificamente sobre a vida do irmão e o que aconteceu com ele quando retornou ao Iraque em 2003. Não vou falar mais porque é importante que se veja como Faysal conta isso no filme.

Entretanto, nesse modo de documentário, o meio digital tem um papel especial, pois produz um cinema bem diferente daquele com o qual estava acostumada. É um cinema da oralidade, do imediatismo da narração de histórias, da

relação do narrador com a palavra e com a câmera, algo que o cinema digital pode filmar sem cessar. Não estou dizendo que essa habilidade do narrar oral é a única qualidade do meio digital mas, de fato, meu amigo Mark (Lewis) encontrou novas possibilidades nesse modo de narração de história. Pudemos filmar as hesitações de Faysal, sua falta de fluência no inglês, suas digressões, até o ponto em que seus maneirismos e sua relação com a língua se tornam parte da própria história. Acho que gostaria de continuar experimentando com isso, com Faysal e com outras pessoas; eu sinto que há um potencial interessante para a narração de histórias no meio digital.

Raphael de Boer: Você tem algum projeto de realização, no momento?
Laura Mulvey: Tenho trabalhado tanto... assim que me aposentar vou pensar no assunto.

Raphael de Boer: Então são boas notícias. Você está se aposentando e terá, provavelmente, algum tempo para vir ao Brasil para uma palestra.
Laura Mulvey: Seria ótimo! E tudo o que eu quero é, agora, ter algum tempo para pensar e poder aceitar o seu convite.

Raphael de Boer: Muito obrigado por ter concedido essa entrevista.
Laura Mulvey: De maneira alguma. Foi um prazer.

Birkbeck College, Department of Film, Media and Cultural Studies, Londres, 23 de junho de 2015.

Submetido em 9 de janeiro de 2018 / Aceito em 7 de setembro de 2018

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

#páthos a nossxs pupilxs[1]

Milena Szafir[2]

Resenha

Didi-Huberman, Georges. *Que emoção! Que emoção?* Trad. Cecilia Ciscato. Editora 34, 2016.

[1] A grafia do presente título segue as "normas" – formas imagéticas – de escrita nas gestualidades da linguagem no universo *online* de nossa atual cultura digital.

[2] Pesquisadora e realizadora das estéticas e *modus operandis* em montagem via banco de dados e *design* em movimento. Professora no curso de Cinema e Audiovisual e na Pós-Graduação em Artes (ICA/UFCE), onde coordena o grupo #ir! (Intervalos & Ritmos) e as bolsas Projet'ares Audiovisuais.

e-mail: milena@manifesto21.tv

> "Ela se expõe. [...] mostra sua emoção. Ela se expõe em toda a sua fraqueza, se expõe talvez até mesmo ao ridículo. [...] Em primeiro lugar, aquele que se emociona diante dos outros não merece o nosso desprezo. Ele expõe sua fraqueza, ele expõe seu não poder [impouvoir], ou sua impotência, ou sua impossibilidade de 'encarar', de 'manter as aparências' [...] Mas essa pobreza [esse 'perder tudo'], na realidade, nada tem de ridículo, nem de lamentável. Muito pelo contrário! Quando se arrisca a 'perder a pose', esse ser exposto à emoção se compromete também com um ato de honestidade: ele se nega a mentir sobre o que sente, se nega a fazer de conta."
> (DIDI-HUBERMAN, 2016: 18-19)

A presente resenha partiu da comunhão entre uma *experire* – ocorrida no penúltimo mês de 2016 – e do acesso a uma tradução em português, publicada naquele mesmo ano, da empreitada às novas gerações por Georges Didi-Huberman.

Lembramos que em novembro de 2016 uma nova era de ocupações estudantis se instaurara. Dessa maneira, também nossos alunos – em coro aos secundaristas e demais universitários ao redor do Brasil – ocuparam o Instituto de Cultura e Arte da UFC. A coordenação do curso de Cinema e Audiovisual marca então uma reunião de colegiado e, para que a mesma pudesse ocorrer no prédio ocupado, aos estudantes solicitou-se permissão; concedida. Extraordinariamente, o corpo discente encontrava-se 'em peso' naquela reunião – cerca de 20 ou 30 estudantes. A primeira pauta tratava-se de uma votação pontual: se apoiávamos ou não a ocupação, legitimando-a. Entre alguns alunos era conhecida minha posição: tal pauta não se sustentava (legitimação) se não fizéssemos nosso papel como educadores, participando daquele processo intenso de vivência política e formação sócio-cultural junto aos nossos pupilos. Ou seja, "Encontros geracionais"[3] eram urgentemente necessários naquele momento de nosso país ao qual experenciávamos todos nós...

Com aproximadamente dois anos de intervalo às ocorrências da época, retornamos a esse *fabular* acadêmico a fim de publicarmos a presente resenha. *Fabulações* que tinham por origem, talvez, uma possível *rebeldia crítica* (LAFER, 1979) efetuada no calor daqueles acontecimentos: da citação indireta à Zélia Gattai ("anarquistas não votam... graças à deus"[4]) e da retórica sobre *páthos-aesthesis*[5] às declamações em *tribunal popular* (FOUCAULT, 2007: 41).

Entre afecção e pathema, Baruch Spinoza (2008) nos é sempre de grande auxílio ao debate de toda experire – pois a base da estética é o experenciar –, tal

[3] Subtítulo a #DEMO.Livre1 – mostra cinematográfica, seguida de debates, realizada em maio de 2016; evento realizado pelos membros do #IR! (bolsistas Projet'ares Audiovisuais), com apoio da EIDEIA/PROGRAD/UFC.

como Edmund Burke (1998) nos é valioso quanto à reviravolta das Artes a partir de sua estética do sublime e, como apontaram Carlo Ginzburg (2007; 2014) e Benjamin Buchloh (2006), Aby Warburg retornará às Artes as potencialidades dos gestos-engramas (arquivos, memória, afeto e o movimento nas imagens) a partir da montagem – onde os inventários se relacionam a qualquer preço (BENJAMIN, 2007: 500), sendo a operacionalidade reflexiva e técnica fundamental para que toda obra se faça (BENJAMIN, 1993: 178). No início do século XXI, acompanham-nos nesses estudos e debates Didi-Huberman (2013) e Michaud (2013), onde páthos tem sido trazida ao português com problemáticas – senão confusas – traduções.

Durante meus anos de docência eu me perguntava então: como trabalhar junto aos nossos jovens pupilos um material de não tão fácil acesso? Tratam-se em sua maioria, como sabemos, de escritas densas e cheias de notas-de-rodapé (ou notas-finais). Eis que surge, em 2016, a tradução no Brasil de uma pequena conferência de Georges Didi-Huberman destinada à formação de jovens na França e que se iniciava precisamente como uma resposta àquela experire da época – naquilo que ela nos trazia como vivência direta da realidade:

> Não gosto nada desse desprezo presente na expressão 'ele é patético'[6] por uma segunda razão: é que o termo patético tem uma longa e belíssima história, que vale a pena trazer à tona, como faria um arqueólogo. (DIDI-HUBERMAN, 2016: 20)

Trata-se de uma "breve conferência de Georges Didi-Huberman [...] proferida em Montreuil, perto de Paris, em 13 de abril de 2013"[7] que então é trazida ao leitor brasileiro. Aqui, o autor – filósofo francês e historiador de arte – utiliza-se de um vocábulo mais "popular" (emoção) a fim de estar em conformidade com a solicitação da diretoria do teatro Gilberte Tsaï para essa empreitada baseada no trabalho educativo-midiático de Walter Benjamin que, "entre 1929 e 1932, por encomenda de uma rádio alemã, [...] escreveu programas destinados ao público jovem [...] narrativas, conversas, conferências [...] Luzes para as crianças", portanto:

> dirigidas tanto aos jovens (a partir de dez anos) como àqueles que os acompanham. O intuito é sempre o mesmo: iluminar e despertar. [...] Os temas não têm limites. Há, porém, uma única regra a ser respeitada: os

---

[4] "Publicado em 1979 e transformado em minissérie da rede Globo em 1984, *Anarquistas, graças a Deus* é o livro de estréia de Zélia Gattai [nascida paulista, falecida nordestina] e seu primeiro grande sucesso." Disponível em: < https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=12741 >. Acessado em 29 de novembro de 2017.

[5] Uma resposta frente ao abuso na utilização pública do termo *patética*.

[6] "como o fortão da escola que zomba de você na hora do recreio porque você tem um jeito 'patético'" (DIDI-HUBERMAN, 2016: 21)

[7] Dados na orelha final do livro sob resenha.

> palestrantes devem realmente falar aos jovens e fazê-lo para além dos caminhos já traçados, num gesto de amizade que atravesse gerações.[8]

Transformada num pequenino livro junto à coleção Fábula da Editora 34[9], Didi-Huberman coopta inicialmente seu jovem público a partir de uma emoção em particular, que nos desnuda perante os outros e faz com que sejamos ridículos a seus olhos. O conferencista diz qual é o termo – "uma expressão típica" (sic) – que designa quando nos expomos a quaisquer na nudez de nossas emoções: "Dizemos sobre ele, desprezando-o é claro: 'Ele é patético'" (DIDI-HUBERMAN, 2016: 19).

Será a partir dessa *expressão típica* – utilizada por alguém a fim de desprezar e ridicularizar publicamente a um de seus pares – que nos interessa reverter (e inverter) tal lógica predatória. Utilizarmos, portanto, a *experire* como meio de formação de nossa juventude e retornarmos novamente à compreensão "arqueológica" do termo *patético*. Assim também o faz Didi-Huberman junto aos iniciantes. Um desbravar da *páthos* à seara dos *gestos emotivos*, método de montagem *warburguiano* (GINZBURG, 2007) para analisarmos cultura, visualidades e as microfísicas do poder artisticamente implícitas.

Logos X Páthos

Como dissemos anteriormente, trata-se de uma conferência para jovens e, dessa maneira, Didi-Huberman atravessa brevemente a história da filosofia como um "campo de batalha" (sic) entre pensadores em suas diferentes épocas e contextos. Para os lógicos da linguagem, *páthos* relaciona-se "à passividade, ou à impossibilidade de agir" (p.21) e consideram "a emoção como uma fraqueza, um defeito, uma impotência" (p.21). Razão *versus* emoção, "uma 'doença da alma'" (p.23). Citando o autor em questão, é exatamente esse "privilégio da dor" ou "fonte original" ou "gestos ativos" que faz com que nos manifestemos política e artisticamente:

> gestos que, aliás, reafirmam muito bem o próprio sentido da palavra: uma emoção não seria uma e-moção, quer dizer, uma moção, um movimento que consiste em nos pôr para fora (e-, ex) de nós mesmos? [...] quando uma emoção nos atravessa, nossa alma se move, treme, se agita, e o nosso corpo faz uma série coisas [...] então, outros filósofos quiseram se dedicar a descrever o gesto da emoção. [...] um tipo de conhecimento sensível e de transformação ativa de nosso mundo." (DIDI-HUBERMAN, 2016: 26)

Emoção em sentido duplo – de idas e vindas, de dentro para fora e de fora

[8] Idem.

[9] Originalmente na França, coleção *Les Petites Conférences.*

para dentro e vice-versa –, como escrevera originalmente Spinoza (2008) a respeito do uso ético desse "movimento afetivo [...] A emoção não é da ordem do eu, mas do evento." (DIDI-HUBERMAN, 2016: 28-29)

#Pathosformeln

> mostro imagens porque as imagens são como cristais que concentram muitas coisas, em particular esses gestos muito antigos, essas expressões coletivas das emoções que atravessam a história. [...] É como se a história das artes visuais [...] pudesse ser lida como uma imensa história das emoções figuradas, dos gestos emotivos [...] as imagens transmitem, e ao mesmo tempo transformam, os gestos emotivos mais imemoriais.
> (DIDI-HUBERMAN, 2016: 35)

É sempre a partir da análise de uma série de imagens de obras artísticas, em suas diferentes expressões e formas, que nosso conferencista defende a *emoção* sob foco ao longo dos séculos, chegando a Warburg com suas *Pathosformeln* – as fórmulas da paixão: "sob o ângulo da *história cultural* [...] as emoções coletivas se manifestam [...] sinais corporais – gestos – reconhecíveis por todos" (DIDI-HUBERMAN, 2016: 32-33).

> Todas essas expressões dos sentimentos do indivíduo e do grupo – coletivas, simultâneas, de valor moral e de força obrigatória – são mais do que simples manifestações, são signos de expressões inteligíveis. Numa palavra, são uma linguagem. [...] É preciso pronunciá-los, mas, se é preciso pronunciá-los, é porque todo o grupo pode entendê-los. [...] Trata-se essencialmente de uma simbologia. (MAUSS *apud* DIDI-HUBERMAN, 2016: 33)

À década de 1920, Warburg apresenta também a ideia de *intervalo* junto à geração de seu *Atlas Mnemosyne*. Trata-se do lugar em que se dá "a força simbólica do pensamento (...) [onde] trabalha sem cessar o tormento simbólico da memória social", conforme Buchloh (2006: 96) recupera o método warburguiano sob um de seus conceitos-chave citando, também, Freud e Durkheim que, à *Zeitgeist*, tratavam sobre *memória psíquica* e *estruturas da memória*, respectivamente.

Lembremos, ainda, que encontramos a proposta de *intervalo* (1922) e sua teoria (1929) com Vertov (2008; 1984; 1978), assim como o conceito de *choque* aplicado por Eisenstein (2008) na sua *montagem de atrações* (1923) – métodos de constituição das argumentações discursivas-argumentativas para diálogos reflexivos

catástrofes, conflitos) e a desconstrução do rótulo", em 25 de junho de 2015, promovido pelo Núcleo de Identidades e Relações Interétnicas (NUER).

com o espectador. Retornemos brevemente, portanto, a essas seminais teorias de montagem – à época do desenvolvimento do *Atlas Mnemosyne* – que, voltadas ao *jogo vivo das paixões*, tratavam de *formular* em como as imagens participavam na *batalha da montagem* à composição desse (im)pacto:

> *'Film-Eye' builds 'film-things' out of shots according to the 'theory of intervals'. This theory is based on* ***the perceptual relationship of one shot composition to another****; on the transition and juxtaposition between* ***visual impulses****. This* ***connection between the shots based on 'intervals'*** *is very complex, and consists of many interactions. [...] In addition to* ***the relationship between any two shots*** *(intervals) one must also consider the relationship of a single shot to all other shots; for, they all must be integrated into a* ***'montage battle'****.* (VERTOV, 1978: 36 – grifos meus)

> *besides the movement between shots (the 'interval'),* ***one takes into account the visual relation between adjacent shots and of each individual shot*** *to all others* ***engaged in the 'montage battle'*** *that is beginning. To find amid all these mutual reactions, these mutual attractions and repulsions of shots, the most expedient 'itinerary' for the eye of the viewer, to reduce this multitude of 'intervals' (the movements between shots) to a simple visual equation, a* ***visual formula*** *expressing the basic theme of the film-object in the best way: such is the most important and difificult task of the* ***author-editor****. This theory* ***known as the 'theory of intervals'*** *was put forward by kinoks in a variant of manifesto 'We' written in 1919. Kino-eye's position on intervals is most clearly illustrated in our work on The Eleventh Year and particularly The Man with a Movie Camera.* (VERTOV, 1984: 91; 2008: 265 – grifos meus)

> todo elemento que submete o espectador a uma ação sensorial ou psicológica, experimentalmente verificada e matematicamente calculada, com o **propósito de nele produzir** certos **choques emocionais** que, por sua vez, determinem em seu conjunto precisamente a possibilidade do espectador perceber o aspecto ideológico daquilo que foi exposto [...] O processo do conhecimento – **'através do jogo vivo das paixões'** (EISENSTEIN, 2008: 190 – grifos meus).

Não à toa, o último exemplo utizado na conferência de Didi-Huberman é exatamente uma decupagem e análise das gestualidades de uma célebre sequência de um dos filmes de Sergei Eisenstein, *O Encouraçado Potemkin* (1925). Ao apresentar dez fotogramas, o conferencista coroa a ideia de *emoção* como

movimento, como força motriz:

> *transformações* daqueles e daquelas que se emocionam. [...] é por meio das emoções que podemos, eventualmente, transformar nosso mundo, desde que, é claro, elas mesmas se transformem em pensamentos e ações [...] se não podemos fazer política efetiva apenas com sentimentos, tampouco podemos fazer boa política desqualificando nossas emoções, isto é, as emoções de toda e qualquer pessoa [...] antes de tudo, o que eu tentei dizer é que as emoções têm um poder – ou são um poder – de transformação. Transformação da memória em desejo, do passado em futuro. (DIDI-HUBERMAN, 2016: 38)

Conclusão

> Por que passar pelas imagens e pelo aspecto dos corpos? Porque, no fundo, não tenho certeza de estar buscando a essência das coisas. Eu estou buscando sua aparição, o que é muito diferente. [...] Eu não concordo com a hierarquia filosófica [essência X aparência], acredito que aquilo que se manifesta é um objeto de estudo tão sério quanto possível. (DIDI-HUBERMAN, 2016: 61)

Concluindo essa curta resenha, indico o livro a ser trabalhado em diferentes cursos (e áreas) de graduação assim como no ensino médio, por se tratar de um texto com linguagem acessível aos jovens. Georges Didi-Huberman – também professor em Paris desde 1990 – consegue, aos 60 anos de idade e em apenas 45 páginas desse *pocketbook* (dentre as quais encontramos 25 imagens extra-ilustrativas), apresentar um importante panorama sobre gestualidades e montagem nos estudos da arte e da cultura ao percorrer também caminhos *foucault-deleuzianos:*

> Vivemos em sociedades de controle [...] É a mesma questão que se apresenta com a obra de arte e literatura: como produzir um objeto capaz de fugir a esse controle o maior tempo possível? (DIDI-HUBERMAN, 2016: 58)

Algumas das citações aqui presentes são parte de um *apêndice* existente ao final do livro. Trata-se de aproximadamente quinze páginas (da 49 a 62) com transcrição das perguntas e respostas, entre mestres-aprendizes, que por ali circularam após a conferência. Parafraseando tais diálogos, a questão é a seguinte: aquele que está diante de nós irá se aproveitar ou não? Por exemplo, digamos que você não saiba nadar, caia na água e estenda a mão. Será que aquele que está no navio – partícipe da tripulação – vai afundar sua cabeça com os pés ou vai ajudá-lo a sair da água? Isso se chama ética, são escolhas que fazemos: você está se

afogando e alguém vem ajudar ou... Infelizmente, em muitos casos, mostrar a fraqueza quer dizer que você será ainda mais pisado. O que eu quis sugerir aqui – talvez rápido demais – é que, se não podemos fazer política efetiva apenas com sentimentos, tampouco podemos fazer boa política desqualilficando nossas emoções, isto é, as emoções de toda e qualquer pessoa, as emoções de *todos em qualquer um*... Minha resenha de hoje, via *experire* de ontem, é um comentário à seguinte frase: "A emoção não diz eu" (DIDI-HUBERMAN, 2016: 57).

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. "A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica". In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*, vol.1 – Magia e Técnica, Arte e Política. Brasiliense: São Paulo, 1993. 165-196.

_____. "Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso". In: BENJAMIN, Walter. *Passagens*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007. 499-530.

BUCHLOH, Benjamin. "Gerhard Richter's Atlas: The Anomic Archive" [1993]. In: MEREWETHER, Charles. *The Archive: Documents of Contemporary Art*. Cambridge: MIT Press, 2006. 85-102.

BURKE, Edmund. *A Philosophical Enquiry into the Origins of the Sublime and Beautiful*. NY: Penguin, 1998.

DIDI-HUBERMAN. Georges. *Que emoção! Que emoção?*. Tradução: Cecília Ciscato. 1.d. São Paulo: Editora34, 2016.

_____. *A Imagem sobrevivente: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

EISENSTEIN, Sergei. "Montagem de Atrações". In: XAVIER, Ismail. (org.) *A Experiência do Cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal-Embrafilmes, 2008. 187-198.

FOUCAULT, Michel. "Sobre a justiça popular". In: *Microfísica do Poder.* São Paulo: Graal, 2007. 39-68

GINZBURG, Carlo. "De A. Warburg a E.H. Gombrich: notas sobre um problema de método". In: *Mitos, Emblemas, Sinais – morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 41-93.

_____. *Medo, Reverência, Terror*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LAFER, Celso. *Hannah Arendt, pensamento, persuasão e poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MICHAUD, Philippe-Alain. *Aby Warburg e a imagem em movimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

PETRIC, Vlada. "Dziga Vertov as Theorist". *Cinema Journal*, vol. 18, n.1 (Autumn, 1978), 29-44.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

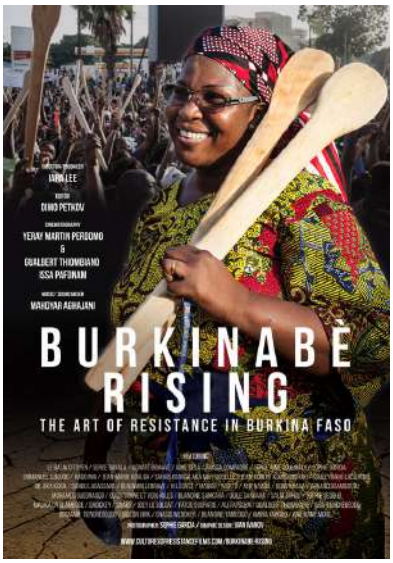
VERTOV, Dziga. "From Kino-Eye to Radio-Eye (From The Kinoks' Primer)". In: MICHELSON, Annette (ed.). *Kino-Eye: The Writings of Dziga Vertov.* Los Angeles: University of California Press, 1984. 85-92.

_____. "Extrato do ABC dos Kinoks" [1929]. In: XAVIER, Ismail. (org.) *A Experiência do Cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal-Embrafilmes, 2008. 263-266.

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

Burkinabè Rising: Resistência, arte e política em Burkina Faso/África

Vera Fátima Gasparetto[1]



Resenha

BURKINABÈ Rising: the art of resistance in Burkina Faso. Direção de Iara Lee. Caipirinha Records, 2018. (71 min.)

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH - UFSC) na Linha de Estudos de Gênero (EGE), realizou sua pesquisa sobre movimentos de mulheres e feministas em Moçambique. É integrante do Instituto de Estudos de Gênero (IEG/UFSC), Pesquisadora Associada ao Centro de Estudos Africanos – Universidade Eduardo Mondlane. Bolsista Capes. Graduada em Comunicação Social - Jornalismo (UNISINOS-RS), Mestre em Sociologia Política (UFSC).
e-mail: gasparettovera@yahoo.com.br

No ringue da memória, a esperança e o desespero boxeiam.
E a esperança vence a guerra. Nós vamos resistir (....)

Burkinabè Rising: the art of resistance in Burkina Faso[2] (2016), documentário produzido pelo projeto Cultures of Resistance Films, narra acontecimentos contemporâneos e históricos naquele país, localizado na transfronteira entre a África Mediterrânea e a Subsaariana, rodeado por Mali, Níger, Nigéria, Benin, Togo, Gana e Costa do Marfim, e que tem como capital Ouagadougou. No país vivem cerca de 16 milhões de habitantes, sendo um pouco mais da metade mulheres e a grande maioria da população composta de jovens e crianças, com 80% dos habitantes vivendo nas áreas rurais. Sua língua oficial é o francês, mas existem mais de 30 línguas locais faladas no cotidiano.

A independência de Burkina Faso (que significa "Terra de homens íntegros") foi conquistada em 1960 (década das independências africanas), na luta de libertação contra a França liderada por Thomas Sankara, assassinado por seus aliados em 1987, mas que permanece como uma referência política - fato expresso em diálogos do filme, como "Thomas Sankara, te vingamos".

Burkinabè, como é carinhosamente chamado, tem um dos menores índices de desenvolvimento humano do planeta, resultante das altas taxa de analfabetismo e de uma expectativa de vida de 54 anos. Em contraste com essa realidade, o país detém reservas de gás natural e recursos minerais. Tendo seguido desde a década de 1990 as orientações econômicas e políticas de organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), Burkina Faso é aliado da Organização Mundial do Comércio (OMC), da Organização das Nações Unidas (ONU) e da União Africana (UA).

O filme, dirigido por Iara Lee, cineasta brasileira e ativista pela paz, foi realizado no outono de 2016, dois anos depois de uma insurreição popular que levou à destituição de Blaise Compaoré, que governou o país como um autocrata por 27 anos[3]. Esse movimento em Burkina Faso, ocorrido em 2014, precisa ser visto num contexto internacional e continental mais amplo, pois ocorre num período em que aconteceram vários processos de resistência, como a Primavera Árabe. Alcinda Howana (2013) localiza esse processo insurrecional na "primavera africana", pois ocorreu em vários países do continente, na esteira de outros movimentos anti-

[2] O filme foi exibido pela primeira vez em Santa Catarina – SC por iniciativa do projeto "A hora e a voz da mulher no cinema" (UFSC), coordenado pela professora Alessandra Brandão. Agradecimentos especiais aos comentários e trocas com Hélder Pires Amâncio, Ramayana Lira e com as pessoas durante os debates após a sessão.

[3] Blaise Compaoré era conselheiro e amigo de Thomas Sankara e foi acusado de assassiná-lo. Em outubro de 2014, fugiu do país, ainda que seu projeto fosse mudar a Constituição para que pudesse ser reeleito.

globalização que aconteceram em diversas partes do mundo, decorrentes da crise mundial de 2008.

Atualmente, Iara Lee, de origem coreana, vive nos Estados Unidos, onde envolveu-se em projetos cinematográficos comprometidos com arte e resistência em várias partes do mundo. Entre seus trabalhos estão os documentários *Synthetic Pleasures* (1995), que trata do impacto da alta tecnologia na cultura de massa; *Modulations* (1998), sobre música eletrônica; *Beneath the borqa* (2001), sobre as mulheres e crianças do Afeganistão; e *The Battle for the Xingu* (2009). Mais recentemente, realizou *K2 and the Invisible Footmen*, gravado no Norte do Paquistão, sobre a situação de seus heróis mais obscuros, carregadores nativos da região que acompanham expedições até o segundo maior pico da Terra, e *Life is Waiting: Referendum and Resistance in Western Sahara*, que observa os 40 anos da ocupação marroquina sobre o Saara e a luta pacífica de seu povo pela autodeterminação num lugar onde o colonialismo nunca acabou. Em 2012, lançou o documentário *The Suffering Grasses: When Elephants Fight It Is The Grass That Suffers*, que examina o conflito da Síria por meio da sua população morta, oprimida e deslocada para os campos de refugiados. Em 2013, realizou o curta-metragem *The Kalasha and the Crescent*, que narra como um movimento indígena no Norte do Paquistão está reagindo aos desafios que sua cultura enfrenta hoje.

A narrativa de sua obra mais recente, *Burkinabè Rising*, trata de questões contemporâneas da África, olhando para Burkina Faso pela porta da arte. A expressão artística como uma janela para questões de interesse da sociedade, com as quais as pessoas se identificam, revelando o potencial de representatividade da arte. Sua construção fílmica é permeada por fatos políticos, históricos e contemporâneos, alinhavados por manifestações artísticas de diferentes matizes. Mostra também os contrastes das paisagens belíssimas do país (entre a aridez e a exuberante vegetação) e do colorido e alegria, das lutas e batalhas de seus habitantes no cotidiano.

O filme evidencia as escolhas da diretora que, na sua jornada pelo país em busca de imagens e da construção de uma narrativa, conheceu artistas, músicos/as, ativistas e pessoas comuns que utilizam-se das tradições artísticas de Burkinabè para expressar seu descontentamento com a situação econômica, política e social. Essas pessoas constroem mensagens de resistência de diferentes formas, além de expressões artísticas e políticas, unidas num processo de *artivismo* e democratização da arte e seu papel nas lutas sociais. Sua opção foi colocar a arte e o ativismo como estratégia narrativa do filme.

Os fios que costuram o social e o cultural, o ético e o estético, o político e o humano são entrelaçados por Lee nas combinações de resistência, mídia e "rua", ações que são políticas por serem visíveis e audíveis, e por terem acordo de diferentes setores da sociedade, utilizando-se de linguagens que borram as

fronteiras entre arte e política.

A opção da diretora foi pela construção de uma narrativa focada no potencial artístico e educativo e sua capacidade de questionamento, coesão social e produção de resistência a partir de diferentes expressões, como a dança (que une as formas tradicionais às formas contemporâneas), as músicas (cantadas principalmente nas línguas nativas) e o combate político - assim como o rap (conectado com a cena internacional, mas também marcado pelos processos locais), o teatro (ligado ao cotidiano), as performances (que desviam do senso comum das ruas), a pichação (que dá sentido aos muros cinzas), a reciclagem do lixo (a beleza que nasce do lixo, utilizada para a produção e a educação artística), a arquitetura (secular e compartilhada), a produção agroecológica (como resistência aos venenos e aos transgênicos da Monsanto) e a tecelagem (a produção dos tecidos *faso dan fani*, que é um dos símbolos da revolução).

O filme revela o desejo de borrar as injustificáveis fronteiras coloniais, colocando em contato artistas de diferentes territórios, que se conectam com suas línguas locais comuns e uma forma de resistência através da linguagem. Uma dessas línguas é a língua *mbiisi*, como explica no filme o músico Art Melody: "É uma forma de lembrar aos jovens que nossos idiomas e nossas culturas são os nossos tesouros. Nós devemos preservá-los, porque eles são o nosso orgulho, a nossa riqueza".

O músico Stevo Atambire também canta em *mbiisi*: "Nós sempre tentamos cantar para mudar as coisas dessa forma, mas essas pessoas não ouvem nossas músicas, porque nossa música é como balas para elas! É como se nós disparássemos neles. Os homens da política não gostam da verdade".

A narrativa evidencia que a cultura de Burkina Faso não é só dos ilustrados e dos letrados: ela se faz das mãos dos artistas do cotidiano, da vida dura, do levantar e lutar. Do "resistir até mesmo quando não se tem nada". A arte como valorização da tradição, uma ferramenta de questionamento político e que apresenta uma possibilidade de vínculo cultural entre as 60 etnias que compõem o território; também como potência para recuperar o senso de unidade do país para resistir ao neocolonialismo (o colonialismo com outra roupagem). A narrativa contagiante do filme opta por desestabilizar a visão de senso comum sobre o continente, formada de um imaginário de África dos três "Cs": crises, catástrofes e conflitos (NHAMPOCA, 2015)[4], ao invés do lugar que é na realidade de vidas, lutas e potências.

Kabunda Badi (2008) considera que o imaginário etnocêntrico sobre a África

[4] Joaquim Nhampoca é professor do Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane (Maputo, Moçambique) e esteve na UFSC para o debate "Os três Cs da África (crises, catástrofes, conflitos) e a desconstrução do rótulo", em 25 de junho de 2015, promovido pelo Núcleo de Identidades e Relações Interétnicas (NUER).

tem sido construído sobre uma série de estereótipos, elaborados a partir do contexto de criação da pobreza, fome, dívida, "ajuda", "vítima", dependência, guerra, caos, deficiência. O autor observa que é preciso avançar em direção a novas teorias que superem as definições pessimistas da África. Eis o afropessimismo, baseado em frias estatísticas internacionais, produzidas pelas agências multilaterais e bilaterais, que não levam em conta a amplitude da economia popular em redes de comércio e de solidariedade, ou a história e a cultura de cada país.

As mulheres estão no filme desde o começo, com as falas da atriz Odile Sankara, da promotora cultural Amira Yanogo e da dançarina Blandine Yameogo. As visões sobre e das mulheres estão colocadas de forma transversal, evidenciando suas formas de viver, existir e reexistir nas imagens de suas presenças constantes nas ruas e nos mercados, na agricultura, na sustentabilidade da vida reprodutiva (dois a cada três lares são mantidos por mulheres), na produção da arte e na resistência política. Foram elas que em 2014 pegaram suas colheres de pau e suas vassouras e saíram às ruas em marcha na capital contra o artigo 37, que permitiria a reeleição de Compaoré, e tudo o que ele representava: o empobrecimento, a fome, a miséria, a falta de perspectiva, a luta por energia (água e luz), por trabalho e renda. Uma das entrevistadas diz; "As mulheres estão em transição", saindo da vida privada e invisível para a vida pública e a cena política, para "sonhar de pé e juntas".

O filme aborda dimensões de classe, etnia, gênero, geração, território, num contexto de transformações sociais, econômicas e políticas marcadas por uma profunda desigualdade que afeta especialmente as mulheres, jovens e crianças. Os jovens com absoluta falta de perspectiva são os protagonistas da resistência através da cultura. Ainda que seja uma narrativa que escolhe o belo e a potência, não podemos deixar de pensar no que ficou de fora, e também na realidade vivida pela maioria do povo africano, espoliado da sua riqueza econômica pelas transnacionais e seus acordos com os governos locais de plantão.

O poder da cultura e a potência da arte para um trabalho de consciência, como meio de sobrevivência e sustentabilidade, de respeito à diversidade humana e não humana, estão expressos no sincretismo religioso (com predominância de 60% da religião muçulmana), no debate em torno das questões ambientais e climáticas, na defesa da terra e do ambiente em que vivem: "a terra está morrendo silenciosamente". A reflexão sobre a dicotomia desenvolvimento x natureza presente nas sociedades modernas, o questionamento ao modelo das multinacionais - como Bayer e Monsanto -, o contraponto com a produção agroecológica e o cuidado com a terra são questões que atravessam o filme.

Juventude, arte, educação e resistência formam um quadrante que dá continuidade à luta pela justiça, se utilizando da beleza da dança, do teatro para expressar suas necessidades, mas também uma possibilidade de trabalho e sobrevivência, de geração de renda e uma forma de afirmação política. Uma

juventude que quer ocupar seu lugar no mundo, que quer um futuro diferente e que quer ser escutada: falar e ser ouvida. Assim como em grande parte dos países periféricos no mundo, ser jovem em África é ser um excluído, é estar em estado de espera, um lugar marginal, sem acesso e sem direitos (HOWANA, 2013).

As diferentes experiências estéticas reproduzidas no filme revelam a capacidade de resiliência de viver com o que se tem. Também revelam a valorização do local em diálogo com o global, como é o caso das negociações da música como como instrumento político e produtora de unidade (utilizando-se dos idiomas locais e de territórios transfronteiriços), negociações entre as danças tradicionais e a modernidade do *hip hop*. A diversidade dos instrumentos criados na região, inclusive vindos da reciclagem de lixo - que tipo de mensagem deixa? Que é preciso buscar a criação de fissuras no sistema através das linguagens criativas.

Ainda que a opção narrativa deslize para uma certa romantização de Burkina Faso e da realidade, é importante o esforço da diretora de romper com a ideia de uma África dos três Cs: o filme merece ser assistido com todos os sentidos - sentir as similitudes com nossa realidade, com as experiências de resistência que vivemos no Brasil em tempos que nos desafiam a fazer o novo.

O filme também leva a refletir sobre qual África é ensinada nas escolas brasileira, e como é produzida no nosso imaginário? Ainda que as leis 10.639/03 e 11.645/08 tornem obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, ainda são incipientes a visibilidade e o conhecimento dos saberes africanos (empíricos e acadêmicos) no âmbito da academia brasileira e na formação docente - saberes esses que têm similitudes entre si, mas, acima de tudo diferenças e diversidades.

A arte como resistência e ação na reprodução do cotidiano, não só como catarse mental no fim do dia. A arte que desperta a e esperança, assim como o filme, que me media história, política e arte, revelando a partilha do sensível e o limite tênue entre arte e políticas. Iara Lee, através da sétima arte, vai ao encontro das outras artes, e juntas formam mais uma frente de resistência, como nos incentiva o dançarino Salia Sanou: “Apesar da vida ser dura, nós podemos sempre nos levantar e continuar a lutar”.

Referências bibliográficas

CULTURE OF RESISTANCE. Disponível em: https://culturesofresistancefilms.com/burkinabe-rising. Acesso em: 25 nov. 2018.

HOWANA, Alcinda. *O Tempo da Juventude – Emprego, Política e Mudanças Sociais em Àfrica*. Kapicua Livros e Multimedia Ltda, 1ª ed., 2013.

KABUNDA BADI, Mbuyi. “África en la globalización neoliberal: las alternativas africanas”. In: *Revista Theomai*, N. 17, 2008.

NHAMPOCA, Joaquim. “Os três C’s da África e a desconstrução do rótulo”. In: *Kadila: culturas e ambientes – Diálogos Brasil-Angola*. BOAVENTURA, Ilka e SEVERO, Cristine (orgs.). Editora Edgard Blücher Ltda, 2016, p. 417-426.

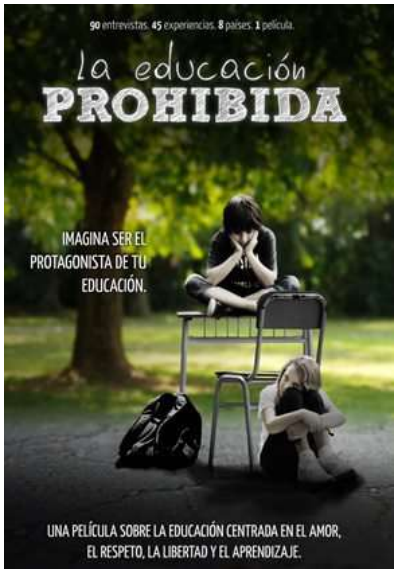
RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensíve*l. Estética e Política. São Paulo: Editora 34, 2005.

Submetido em 27 de novembro / Aceito em 10 de dezembro

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

A educação proibida: A narrativa que destrói o passado da escola para construir um "paradigma educacional inovador"

Katya Zuquim Braghini[1]



Resenha

A EDUCAÇÃO proibida. Direção de German Doin e Verónica Guzzo. Asociación Civil Redes de Pares/ Reevo, 2012. (146 min.)

[1] Professora e pesquisadora da PUC-SP. Doutora e Mestre em Educação. Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo.
e-mail: katya.braghini@yahoo.com.br

A Educação Proibida é um documentário argentino e independente, lançado em agosto de 2012. O documentário, de livre acesso pela internet, é dividido em 10 episódios temáticos que abordam vários aspectos das práticas educativas no contexto escolar e fora dela, apresentando experiências educativas concebidas como "inovadoras" e fazendo oposição aos à educação "tradicional". Foi dirigida por German Doin e Verónica Guzzo, contando com Gastón Pauls em seu elenco, o qual atuou também no filme "Nove Rainhas".[2]

O filme tem sido apontado como um fenômeno de mídia e o seu conteúdo didático tem grande aceitação nas redes colaborativas de educação, principalmente voltadas à formação de professores. O projeto foi financiado por 704 coprodutores agremiados pela internet e organizados pela *Reevo*, comunidade global de compartilhamento de experiências educativas como alternativas que visam à transformação da educação na Iberoamérica.[3] O trabalho foi financiado pelo modelo de *crowdfunding* e distribuído sob uma licença *Creative Commons*. À época de seu lançamento, foi destacado por seu modelo de projeção, pois esteve simultaneamente em 151 cinemas, de 119 cidades em 13 países. Um ano após a sua estreia, marcou o número de 10 milhões de downloads.

Visualmente o material é bem tratado. O documentário registra depoimentos de estudiosos da educação e de alunos. Os estudiosos analisam o que seria uma educação inovadora, dinâmica que colocasse em xeque toda uma gama de trabalho, tido por eles como "tradicional"; os alunos apresentam suas expectativas a respeito do tipo de educação que desejam. De maneira ágil, recolhe experiência de professores que ousaram inventar práticas diferenciadas com objetivos voltados ao interesse do aluno. O documentário mantém diálogo com a realidade educacional latino-americana e reforça a dramaticidade no momento, durante um debate travado com uma situação problema, ficcional. O documento testemunhal é costurado, portanto, com a história de jovens estudantes em um colégio fictício, posicionado como uma escola típica, todos, insatisfeitos com a educação competitiva. Diante disso, juntos, proclamam em uma redação: A educação está proibida!

Em outras palavras, o documentário apresenta a concepção de que a escola em funcionamento seria uma hipocrisia, pois usa valores como solidariedade, cooperação e direitos humanos para funcionar, mas, na verdade, estimulam o individualismo, a concorrência, o consumo e a competição. A solução para a quebra

[2] Em números o filme possui 14.453.713 de reproduções pela rede; 1,373,222 compartilhamentos; 1,534,088 downloads; 521.285 fãs no Facebook; 10,5 mil seguidores no Twitter; mais de 1.000 projeções pelo mundo. Ele sintetiza mais de 90 entrevistas com professores, educadores e acadêmicos em 8 países Ibero-americanos, com a apreciação de 45 experiências educativas. Dados recolhidos em setembro de 2018.

[3] Site do filme: http://www.educacionprohibida.com/ Site da Reevo: http://reevo.org/

dessa suposta tradição é declarar a "desescolarização a escola" como melhor tipo de educação.

Seu roteiro, que versa pela denúncia da escola meritocrática não é sisudo. Ao contrário, a estrutura do enredo e do roteiro faz do filme uma produção alegre e jovial, como que estabelecendo um diálogo com o espectador, explicando que o dinamismo da escola e sua modificação têm que ser apresentados em seu conteúdo, mas também na forma. Por isso, há sequências inteiras bastante didáticas, feitas com diferentes tipos de animação, desenhos, grafismos coloridos, stop-motion, animação com recortes de papel etc., o que gera leveza visual e didática prezada em um documentário tido como "pedagógico".

Os apresentadores, sendo educadores, reivindicam por causas justas: buscam melhores condições de trabalho; criticam currículos organizados por critérios de avaliações de rendimento em massa; denunciam o excesso de trabalho de professores obrigados a uma rotina exaustiva; acusam a moda da hiperatividade de crianças tratadas com psicofármacos etc.. Entretanto, estes itens são elementos pontuais que aparecem como argumentos para uma ideia maior: a alteração nas formas atuais de se conceber a Educação.

O filme anuncia um debate sobre um "novo paradigma educativo", também chamado de "educação integral holística" e defende a ideia de que o processo educacional – não apenas escolarizado – deve ser mais emocional, sensível, mais apegado à experiência direta dos alunos. Como bandeira de luta, o filme registra o ensino, mas também um trabalho coletivo, livre, que busca a transformação social a partir da Educação. Por isso, o ensino é representado por práticas ligadas à Educação Popular, Waldorf, Montessori, Cossettini, Educação Libertária, *Homeschooling* e outras referências, sempre chamadas de "pedagogia progressiva". Sob projeção, pergunta-se: o que é uma educação de qualidade no século XXI? Assiste-se ao filme querendo saber quais seriam os novos critérios da boa educação e o que deve ser abandonado como "prática tradicional".

O novo paradigma educacional é apresentado como "inteligência holística" ou "cósmica"; trata-se da forma de educação em que todos aprendem com tudo, em que é necessário educar o indivíduo em todas as suas potencialidades, não apenas as cognitivas, intelectuais, mas também os aspectos emocionais, éticos, a consciência corporal, a saúde. A escola seria um banco de experimentações, local que organiza espaços para a fruição de emoções e sentimentos criativos. Por isso estimula-se a preparação dos ambientes escolares a partir da seleção de instrumentos e materiais didáticos que sejam concretos e significativos para o aluno.

O currículo é uma construção intergeracional feita por meio de assembleias que resultam em "contratos didáticos". Estimula-se um determinado tipo de disciplina, pensada como autogerenciamento das práticas pelos alunos e o processo de metacognição, para que toda a comunidade escolar saiba ponderar sobre suas

próprias escolhas: “pensar sobre o que se está pensando”.

A nova escola projetada só é possível com a modificação de tempos e espaços escolares. Por um lado, as aulas por disciplinas são suprimidas. O que passa a valer são os projetos interdisciplinares. A sala de aula é o mundo: todo o espaço da escola está fora dela (aprende-se em meio à Natureza, na rua, na comunidade etc.), superando desta forma, a ideia de que o espaço escolarizado seja um microcosmo da sociedade “lá fora”, visto que não mais se compreende o “lá fora”. Os usos dos espaços são múltiplos; estimula-se a construção de novos ambientes, salas interativas, salas de convívio, sala multimídias, laboratórios etc.

Na nova escola, professores devem abrir mão de sua onipotência. Ele é o agente responsável para a organização de um “caos criativo”, levando em conta que os alunos possuem a liberdade e o direcionamento do que querem ou não estudar, a partir de uma elaboração curricular feita de modo compartilhado. O professor não é divulgador de conteúdos pré-estabelecidos, mas sim um planejador de situações em que o aluno é o protagonista. Este protagonismo seria o seu próprio direcionamento na ação pedagógica, acontecida na inter-relação colaborativa entre os pares, que não necessariamente são da mesma idade. De acordo com o filme, a criatividade é inata, como a vontade de aprender.

No entanto, a ideia de novo paradigma educacional proposto pelo filme gera dúvidas e contradições. A ideia de autogerenciamento dos alunos e de estímulo ao empreendedorismo pode parecer excelente à primeira vista, mas pode significar também a abstenção do sujeito adulto, mais experiente, mais velho, da responsabilidade da educação da nova geração e essa condição já estava presente na crítica de Hanna Arendt, ao escrever sobre a modernidade pedagógica estadunidense durante os anos 1950. Segundo a autora, nas aulas, há questões políticas estruturadoras da relação entre o professor e aluno. Nada garante que os alunos se desprendam da ideia que os transformou em centros pedagógicos e não mais se reconheçam como centro do mundo. Desta forma, o discurso pedagógico “inovador” pode ser compreendido como máquina de formação de sujeitos egocêntricos. Por certo que o docente não é dono da verdade, mas, no filme, o professor se transformou em um controlador de espaços, de onde surge uma pergunta: qual é o crime em transferir saberes escolares legitimamente reconhecidos pela voz de um professor?

Diz-se que escola holística não estimula o consumo, apesar de o seu discurso exigir a criação de novos espaços repletos de materiais os quais, por vezes, geram a execução curricular de monopólios e cartéis mercantilizados. É este o cenário, considerando a estimativa da circulação de conhecimentos feita em plataformas virtuais, *tablets*, celulares, além conteúdos produzidos por grupos multimídias que se fundem em conglomerados didáticos em conjunto com a imprensa. Currículos explícitos são desenvolvidos pela necessidade de tais

aparelhos.

A boa escola apresentada no filme se diz retirada do jogo que concede à certificação um prestígio social. No entanto, apaga o fato de que, socialmente, as pessoas querem ser certificadas pela escola ao término de seus cursos. Pede-se por interdisciplinaridade, mas ignora a relutância dos professores em apagar as fronteiras disciplinares de seus conhecimentos. Ficar parado, em silêncio, é um tipo de educação do corpo que foi sonegado da escola, sinônimo de escola ruim. Mitiga-se que o silêncio também é educação do corpo. Opõem-se aos fármacos, mas qual é a responsabilidade da escola, com seu excesso de atividades e estimulação constante?

Em outras palavras, o filme apresenta um equívoco sob a perspectiva da historicização da Educação. Aliás, é precisamente no ataque à história da educação em que reside o seu ponto mais fraco.

Segundo o documentário, a escola opressora e homogeneizante teria sido inventada na Prússia e, a partir de lá, espalhando-se pelo mundo. O maior problema da educação atual seria o seu apego à forma escolar inventada no século XIX e que não mais convém ao século XXI. O conceito de escola pública, gratuita e obrigatória é repreendido a reboque porque é associado ao "despotismo esclarecido" e, por isso, havia a necessidade de ser "pública, gratuita, obrigatória", de modo a oferecer a semente da obediência aos povos. O filme associa a escola do século XIX diretamente ao Positivismo, sem maiores esclarecimentos. Afirma que ela pregava a produtividade, por conta de interesses de industriais que almejam um trabalhador obediente. Por conseguinte, a instituição é comparada aos estacionamentos, aos cárceres, às fábricas, de modo a dizer que todos esses ambientes são formas análogas de controle social. As imagens reforçam uma visão estereotipada do passado da escola para categorizá-la em um modelo único, medonho, modelador sujeitos tolos, desmotivados e inertes. Os equívocos compreendidos, considerados ou não, sobre a história da educação são grosseiros.

Como dizer que a escolarização da modernidade, construída em 200 anos, tem uma única característica, saída de um único berço e distribuída pelo mundo como uma terrível forma de organização social? Em 200 anos, não aconteceu nada de poético e lúdico na história da escola? É mesmo necessário repetir que a escola não é a fábrica, não é cadeia, e que, portanto, essas analogias imediatas são intelectualmente improdutivas? O que significa propor que a educação "comece tudo de novo"? Os professores flagrados na película são apresentados como representantes de boas práticas e trabalham em escolas cujos patronos representam uma longa trajetória educacional iniciada no final do século XIX: William Kilpatrick, John Dewey, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Jean Piaget etc.. Portanto, se o paradigma educacional apresentado pelo filme é novo, talvez devêssemos discutir o significado de "inovação", em cada tempo histórico, já que

estamos falando de modelos apresentados como “novos”, mas que existem desde o início do século XX.

Positivamente, não é atacando o passado, e de modo desmantelado, que vamos conseguir fazer da Educação uma prática melhor. O documentário “A educação proibida” nos faz lembrar a necessidade de saber criticar lemas e *slogans* salvadores, principalmente aqueles que são lançados sobre a educação.

Ler com cuidado o lema do “aprender a aprender” ou, ao menos, qualquer tipo de discurso colado a ele é muito importante. O filme tem bom visual para convencer, mas basta estudá-lo para perceber que, se há problemas com a educação atual, não é culpando o passado que vamos melhorá-la. O filme usa a história da escola como estratégia de convencimento para propor as novidades pedagógicas, que não necessariamente são novas. Idealiza e generaliza um tipo de escola, do passado, criando uma mitologia, de escola ultrapassada, única e enfadonha, o que não é a verdade. Como todo fenômeno humano, a escola e sua história têm diferentes enfoques que apontam para um passado multifacetado entre conquistas, fracassos, bons resultados, mas também exclusão social. A narrativa do filme não é justa ao usar o passado da escola como algo terrível para justificar as boas ações propostas no presente. E vale dizer que o dito “ensino holístico”, por si só, não nos convence totalmente em suas melhores intenções.

Uma análise crítica do filme nos dirá que uma educação de qualidade necessita de conhecimentos de história da educação, ao contrário de promulgar que as novidades pedagógicas serão sempre o único ponto de esperança de uma boa educação que ainda não temos e nunca tivemos.

Submetido em 31 de agosto de 2016 / Aceito em 23 de abril de 2018

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

Counter clockwise (or Rotate Left)

Milena Szafir[1]

[1] Milena Szafir (Ph.D.) é Pesquisadora e Realizadora em Estéticas Videográficas e (Neo-)Cinematografias. Em 2011 recebeu o principal Prêmio Brasileiro em Arte e Tecnologia (ISM). Designer das obras "ComunicaCidade: Sinédoque" (*essay-video*, 2002-2003), "Um Povo para Lula, parte#1" (*documentary 4new generation*, 2002-2004), "Performances Panopticadas" (*surveillance wireless* VJing, 2003-2006), "Manifeste-se: Todo Mundo Artista" (*live streaming mobile WebTV*, 2005-2009), "Retóricas Audiovisuais #MSc" (*essay remix video*, 2008-2010), "YouToRemix" (*online interactive video*, 2010), "The Memory Game Mashup" (*online database aesthetics AV editing app*, 2010-2015), "Stream'engramas de uma revolução" (*data visualizing essay video*, 2014-2016), "Alice Remix" (*experimental fulldome*, 2018), "UnDe(r)sign Mirrorring" (*video-article installation*, 2018), "Alice 5x7" (*AV new media installation*, 2018) e "Let's Besprechen: [On] Database Aesthetics Trial" (*remix essay montage manifesto*, 2018), entre outras. Desde 2013 é Professora Efetiva no ICA/UFCE, onde também coordena as bolsas Projet'ares Audiovisuais, o coletivo #ir! (grupo de estudos nos *modus operandi* e estéticas da montagem audiovisual via banco de dados) e é orientadora no Programa de Pós-Graduação em Artes e nos Trabalhos de Conclusão de Curso em *Motion Graphics* e FilmeEnsaio.
e-mail: profmilena@manifesto21.tv.

Apresentação

Inicialmente um projeto didático sob demanda – experimentações tecno-conceituais do open source “ImageJ” (*Visualzing Vertov*) frente à metodologia dos gestos de montagem nas estéticas do banco-de-dados –, “Stream'engramas de uma revolução” (2014-2016) transformou-se em uma (con)textual leitura áudio-visual – artística e experimental – de nossa tese de doutorado (2011-2015). Através das fórmulas da paixão que engramatizam nossas memórias em intenso *streaming* tele-audiovisual, tal projetar pedagógico tornou-se, em si, uma virtual série cartográfica e arqueológica das gestualidades imago-ensaísticas dos vídeos-remix em comunhão aos motion graphics (*Retóricas Audiovisuais 2.1*).

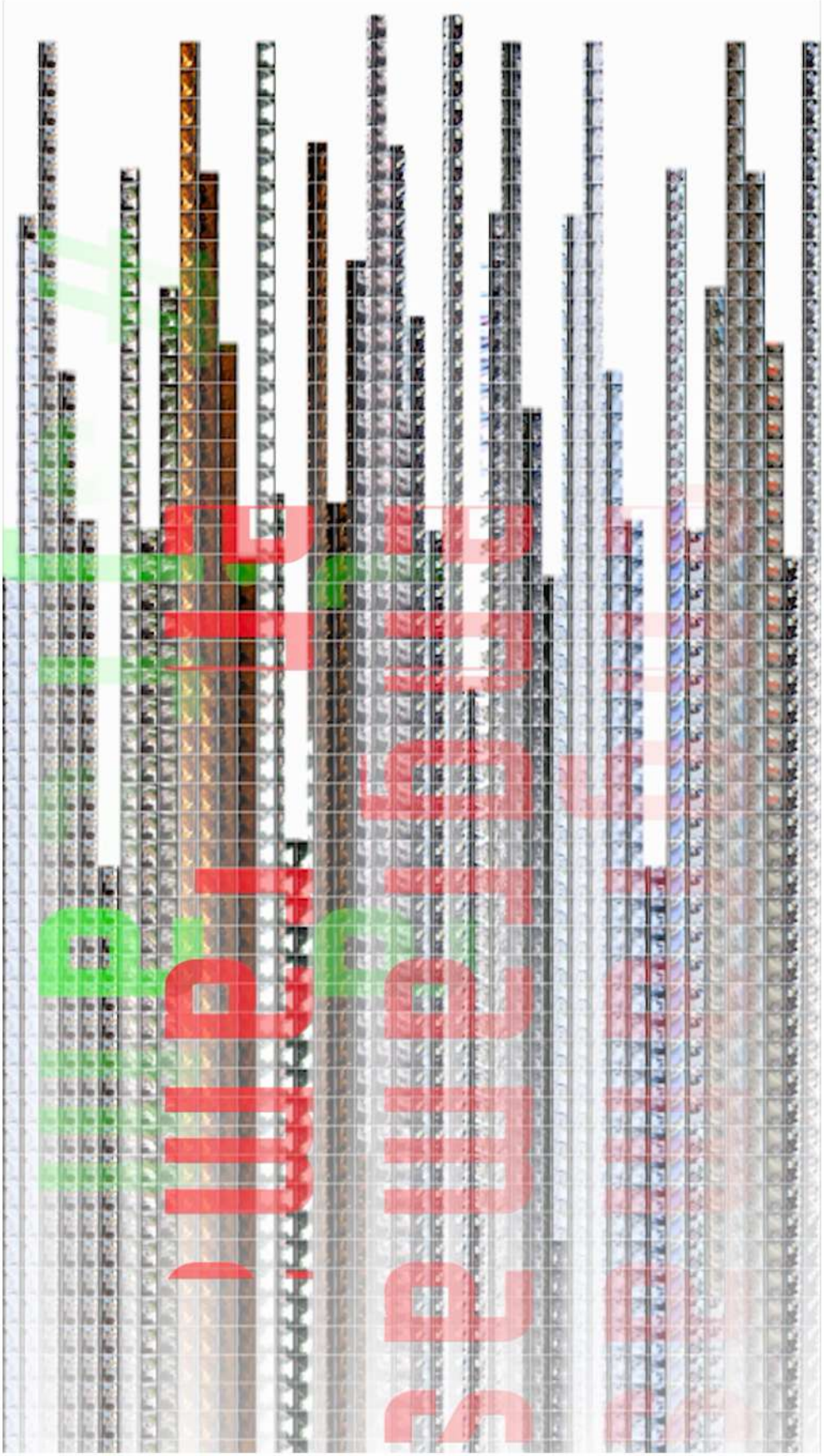
Assim, no dia 21 de novembro de 2016 realizamos a *avant-premiere* de “Stream'engramas de uma revolução” junto a um pequeno, e seleto, grupo de amigxs próximxs – entre curadorxs, pesquisadorxs e intelectuais. Ao compartilharmos tal postagem através do Vimeo – “#streamengramas de uma revolução .77b” (cor, 4mins.) –, solicitamos aos convidados que gerassem feedbacks por escrito (auxiliando-nos naquele work-in-progress).

“Stream'engramas de uma revolução” adentra o "Fora de Quadro" 13 – no ano 18 do século 21 – como um *counter-play composition-essay*, dando continuidade àquelas valiosas contribuições:

– “...vi duas vezes. Vou dar um tempo e ver de novo (sempre faço isso). Na primeira vez, tive um pouco de dificuldade com o som. Na segunda, ficou mais fácil, mas aí eu já conhecia a tua voz e o texto....”
– “...os gestos selecionados [...]: o chute, o mascarado, o que aponta o rojão para o alto, torno nu de costas...”
– “...Afinal a seleção pela forma...

Link-se: https://vimeo.com/192542307

rebeca
Revista Brasileira
de Estudos de
Cinema
e Audiovisual



gire a página
Counter clockwise

[2] #stream'engramas de uma revolução (2014-2016; v..77b :: frame @ 02'04'')

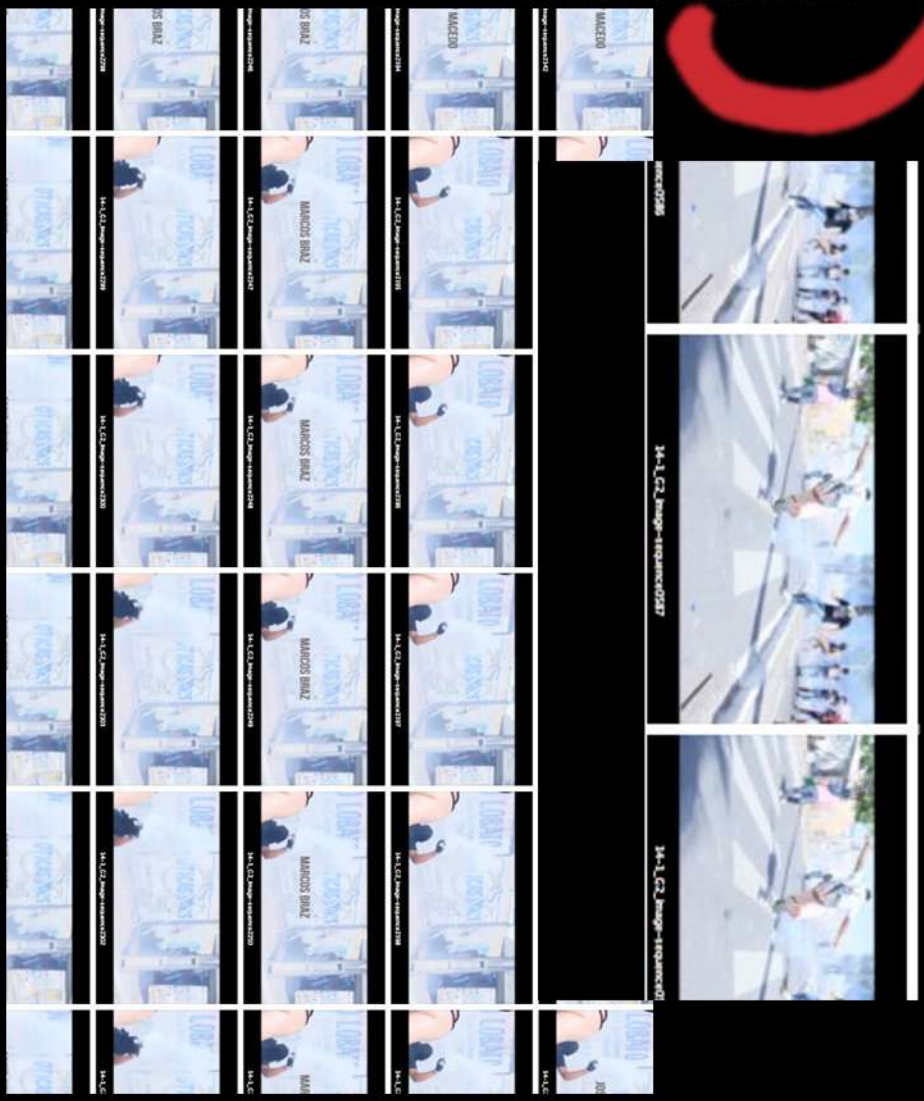
[obs: à pág anterior frame @ 08'']

gire a página
Counter clockwise

[3] #stream'engramas de uma revolução (2014-2016; v..77b :: frame @ 02'05'')

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

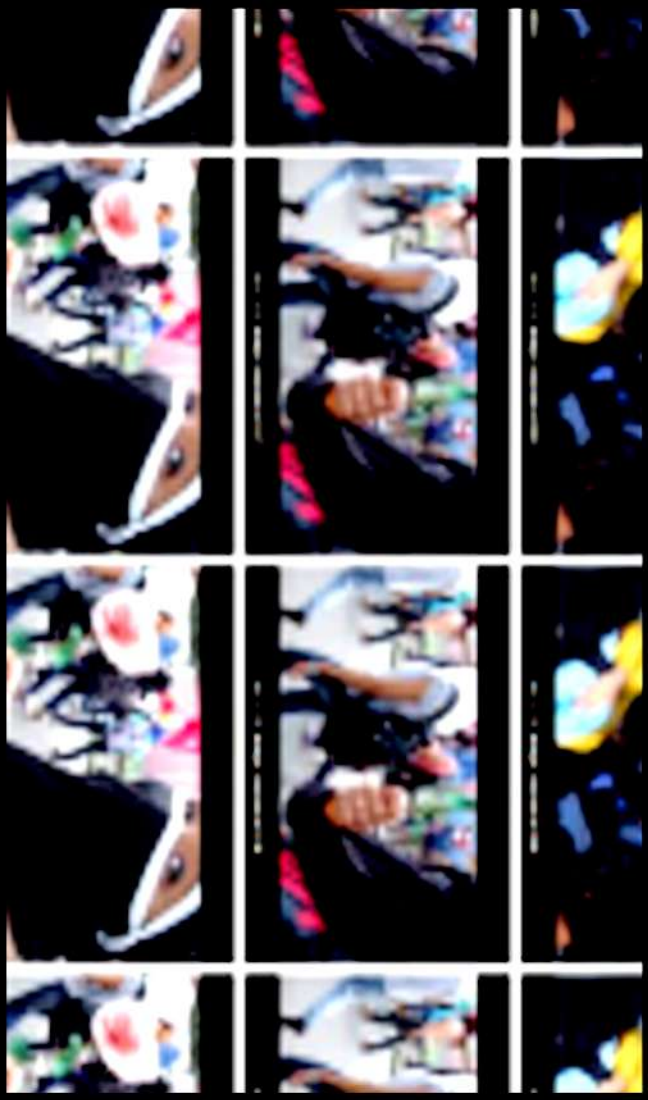
gire a página
Counter clockwise



[4] detalhe do resultado gerado pelo ImageJ a partir do vídeo "Vamos de mãos dadas" (Marcos Braz et.al. @ G2, Oficina de Edição e Montagem, UFC, 2014) sobreposto com frame @ 01'54''; #stream'engramas de uma revolução (2014-2016; v..77b)

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

gire a página
Counter clockwise

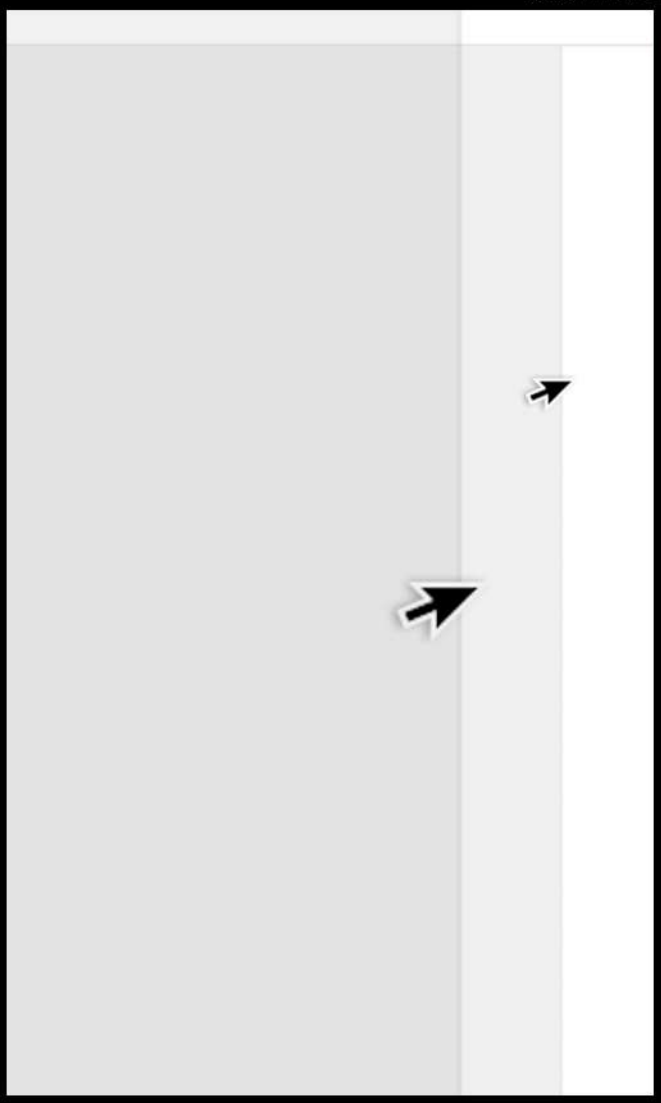


[5] #stream'engramas de uma revolução (2014-2016; v..77b :: frame @ 03'03'')

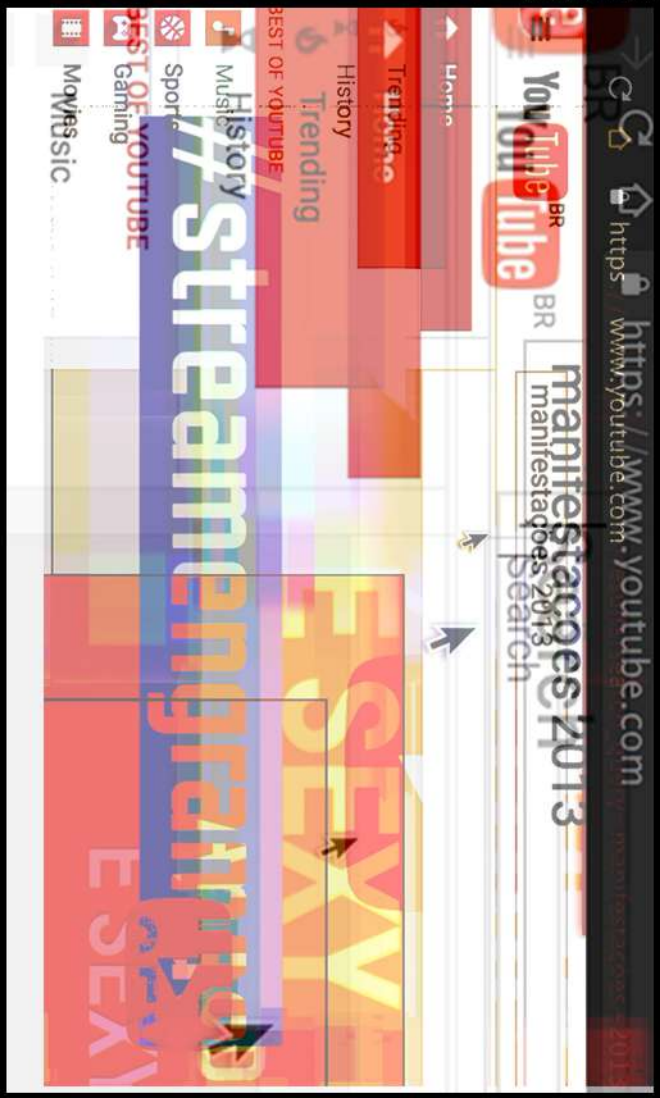
[6] #stream'engramas de uma revolução (2014-2016; v..77b :: frame @ 03'06'')

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

gire a página
Counter clockwise



[7] detalhe do frame @ 02'18'' (#stream'engramas de uma revolução, 2014-2016; v..77b)

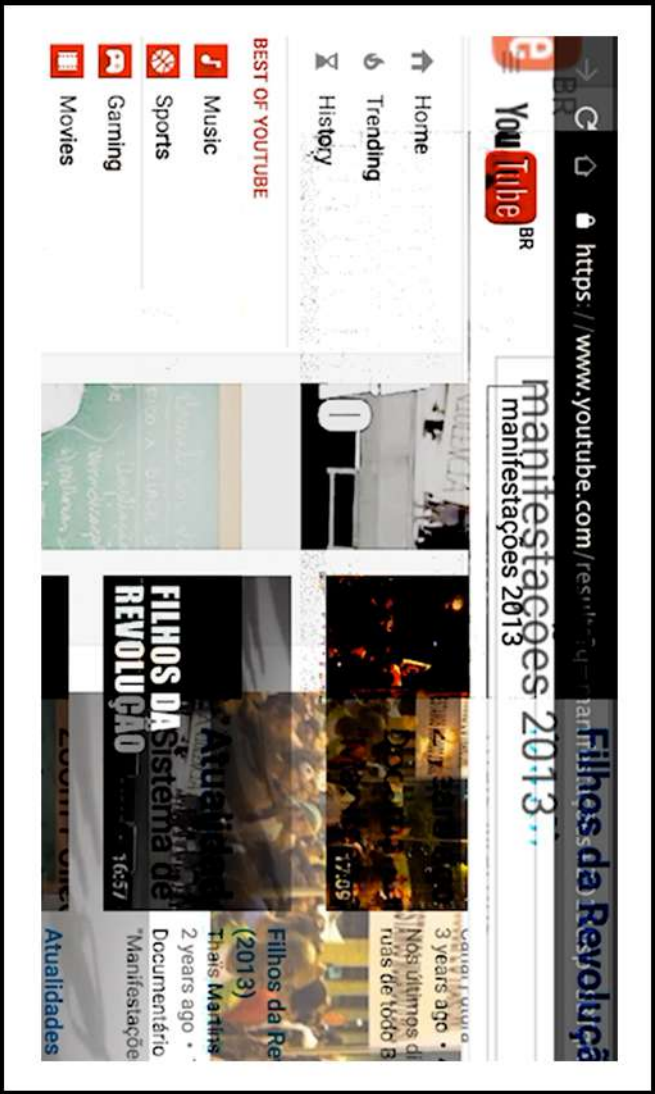


gire a página
Counter clockwise

[8] sobreposição de dois frames (#stream'engramas de uma revolução, 2014-2016; v..77b :: 02'18'' e 02'26'')

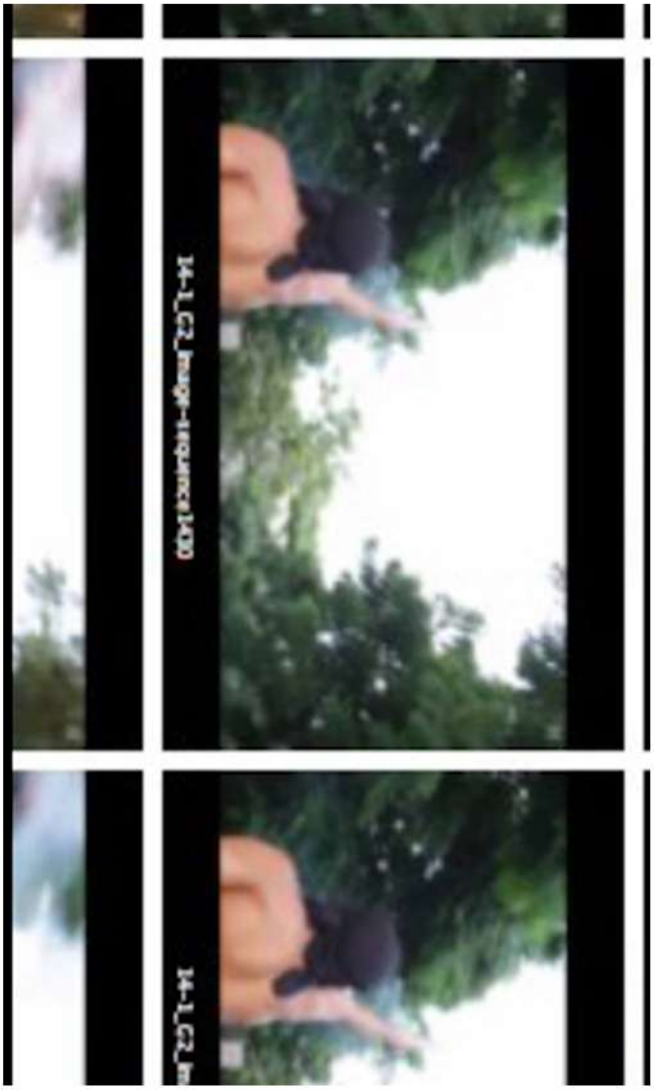
rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

gire a página
Counter clockwise



[9] #stream'engramas de uma revolução (2014-2016; v..77b :: frame @ 02'42'')

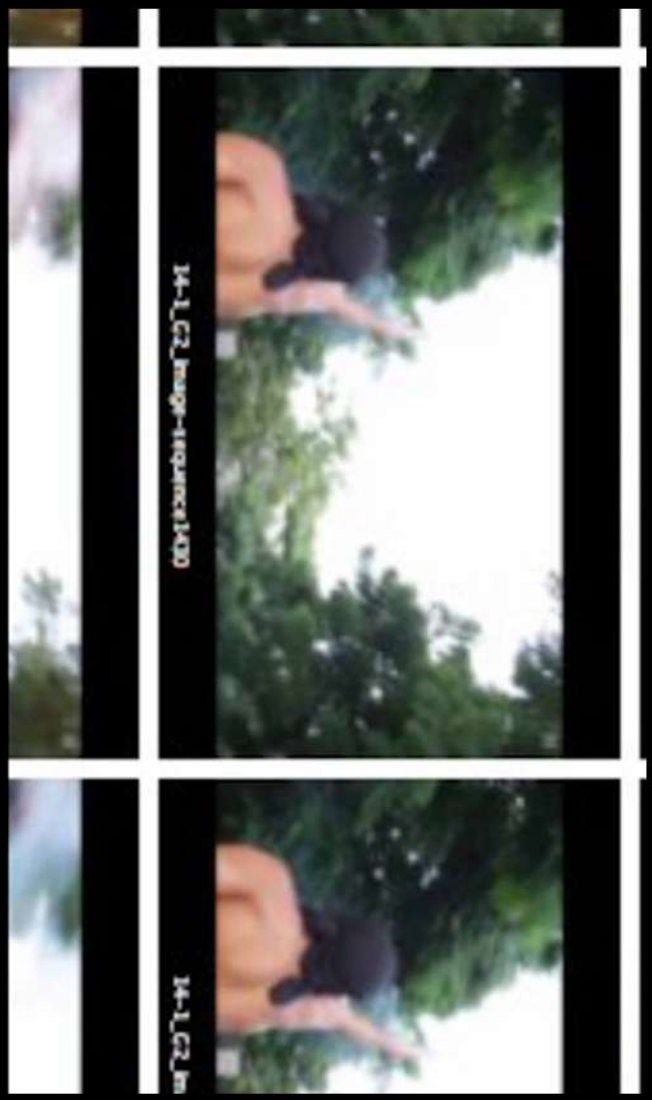
gire a página
Counter clockwise



[10] #stream'engramas de uma revolução (2014-2016; v..77b :: frame @ 03'12'')

rebeca
Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

gire a página
Counter clockwise

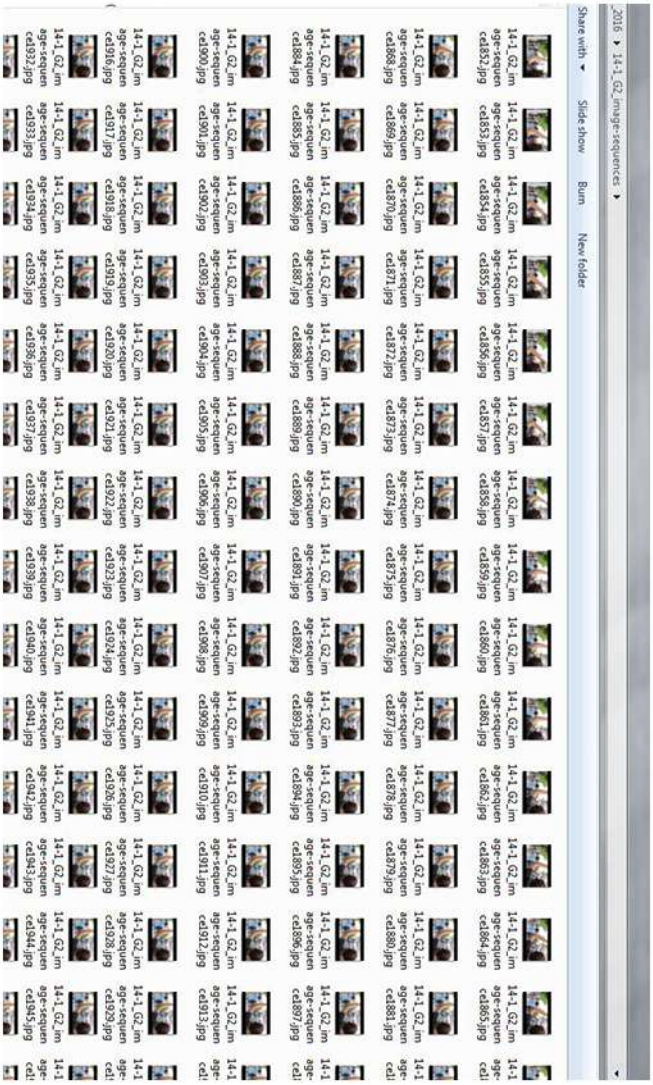


[11] #stream'engramas de uma revolução (2014-2016; v..77b :: frame @ 03'12'')

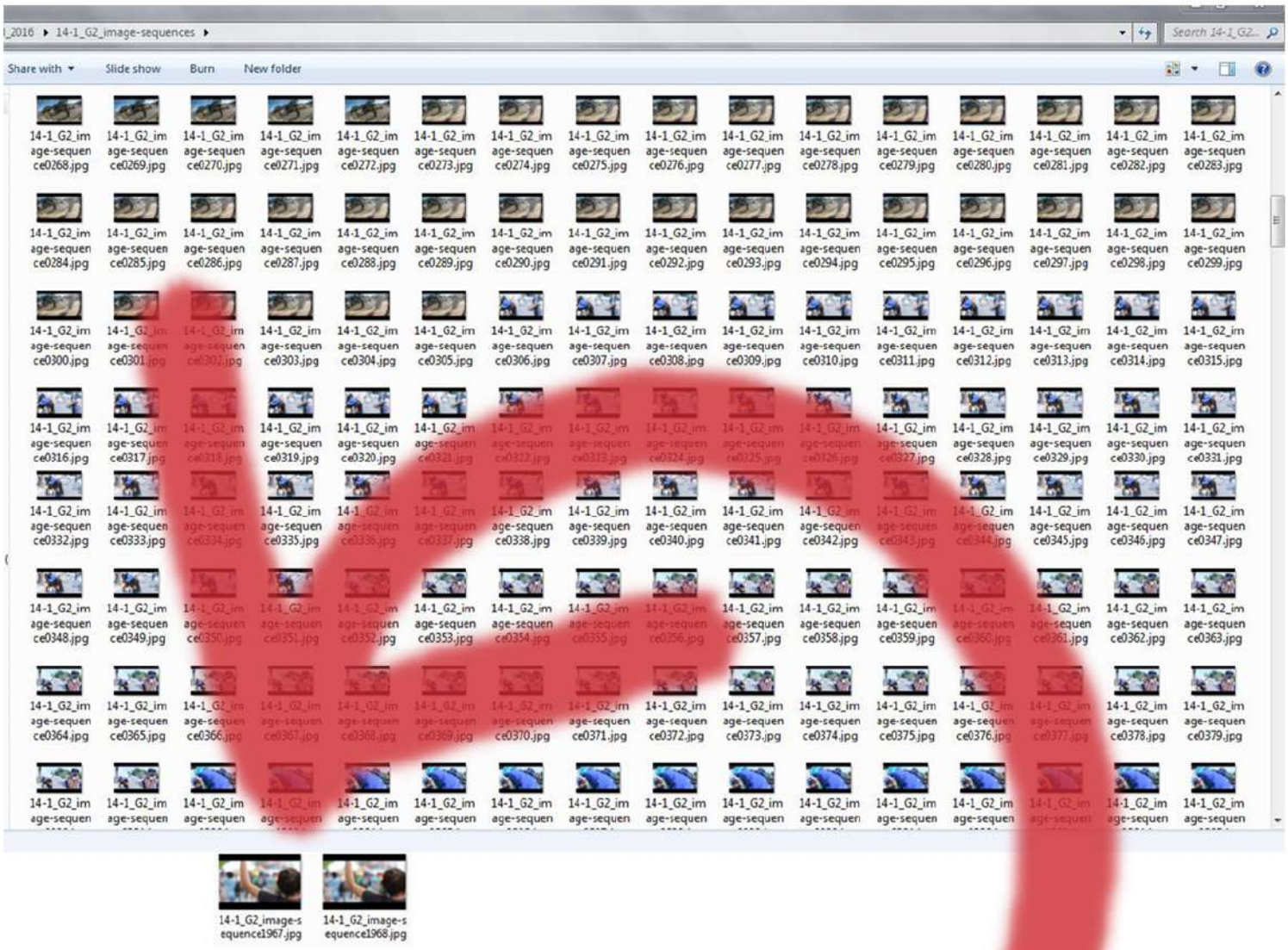
gire a página
Counter clockwise

[12] #stream'engramas de uma revolução (2014-2016; v..77b :: frame @ 03'06'')

gire a página
Counter clockwise



[13] Making of de #stream'engramas de uma revolução v..77b (screen shot/ print screen da pasta no computador gerada via ImageJ)



Stream'engramas de uma Revolução [bd :: 2014-2016]