

ENCONTROS
FOTOGRAFIA
CINEMA
ARTES DIGITAIS

REALIZADORES



PARCEIROS



universidade de aveiro



**Universidade Federal de Goiás
Universidade Estadual de Goiás
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Festival Brasileiro de Cinema Documental de Pirenópolis
Rede Internacional de Pesquisa em Educação, Artes e Humanidades/REdArth**

**ENCONTROS DE FOTOGRAFIA, CINEMA, ARTES DIGITAIS
Pirenópolis, 15 e 16 de agosto de 2017
Anais**

Organização

Alice Fátima Martins

José da Silva Ribeiro

Goiânia/GO

2017

**ENCONTROS
FOTOGRAFIA
CINEMA
ARTES DIGITAIS**

ENCONTROS DE FOTOGRAFIA, CINEMA, ARTES DIGITAIS

Universidade Federal de Goiás

Universidade Estadual de Goiás

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Festival Brasileiro de Cinema Documental de Pirenópolis

Rede Internacional de Pesquisa em Educação, Artes e Humanidades/REdArth

Coordenação

Alice Fátima Martins (UFG, CNPq)

José da Silva Ribeiro (UFG, UAb)

Marcelo Henrique da Costa (UEG)

Adriane Camilo Costa (PUC/GO)

Fabiane Assis (PirenópolisDoc)

Equipe de organização

Paulo Passos

Renato Cirino

Rafael de Almeida

Lara Lima Satler

Juan Sebastián Ospina Álvarez

Design de material impresso e digital

Juan Sebastián Ospina Álvarez

Design e diagramação dos anais

Juan Sebastián Ospina Álvarez

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) GPT/BC/UFG

E56

Encontros de Fotografia, Cinema, Artes Digitais (1. : 2017 : Goiânia, GO).
Anais do I Encontros de Fotografia, Cinema, Artes Digitais. /
Organização, Alice Fátima Martins, e José da Silva Ribeiro. – Dados
eletrônicos. – Goiânia: Gráfica UFG/UEG, 2017.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/Anais_dos_Encontros_de_fotografia_agosto_2017.pdf>

ISBN: 978-85-495-0155-4

1. Fotografia. 2. Cinema. 3. Artes. I. Universidade Federal de
Goiás. II. Universidade Estadual de Goiás.

CDU: 77+791

APRESENTAÇÃO

A proposta de criação dos Encontros Fotografia, Cinema e Artes respondeu ao desejo de se estabelecer uma rede de compartilhamento e estimulação à reflexão sobre como as tecnologias digitais têm contribuído para a transformação da fotografia, do cinema, das artes, da educação, bem como nos próprios processos de investigação e produção de conhecimento.

Nesses termos, por meio dos Encontros, tem-se em vista constituir um fórum dinâmico que possa acolher, valorizar e veicular a divulgação de pesquisas realizadas neste âmbito nas Universidades do Estado do Goiás, mas também de universidades de outras unidades federativas, estendendo-se a instituições e grupos de pesquisa de outros países.

Ou seja, desse modo, se pretende promover o processo de abertura e trânsito entre instituições de diferentes nacionalidades, o que corrobora com o enriquecimento nos processos de construção de aprendizagens. Visa-se, assim, a cooperação e as parcerias entre instituições de ensino superior, com produtos de âmbitos nacionais e internacionais.

Um pouco além das investigações estritamente acadêmicas, de natureza teórica, o formato pensado para os Encontros tem em vista também estimular a produção visual, audiovisual, hipermídia e transmídia, assegurando trânsitos entre investigadores e realizadores, artistas e educadores, de modo que essas diferentes ações, em lugar de concorrerem entre si, possam fortalecer-se mutuamente, e quantas vezes tomarem parte de processos unificados.

A partilha de conhecimentos, participação nas dinâmicas sociais e culturais do encontro e a ligação à comunidade local e a comunidade acadêmica são condições precípuas que orientam sua proposta.

Realizados em parceria entre a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Estadual de Goiás, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e o PirenópolisDoc: Festival de Documentário Brasileiro, a edição de 2017 dos Encontros contou com o suporte ainda da Universidade de Aveiro, da AO NORTE – Associação de Produção e Animação Audiovisual, do Cine Clube de Avanca, de Portugal, da Universidad de la República, do Uruguai, e do CIESAS, do México.

Dentro das atividades realizadas, foi assinada uma carta de intenções, no sentido de se estabelecerem os vínculos entre os participantes do evento na Rede Internacional de Pesquisa em Educação, Arte e Humanidades, a REdArTH. A íntegra da carta integra esta publicação.

Finalmente, gostaríamos de agradecer todos aqueles que atuaram na realização do evento, tornando esse um momento de encontro marcante, fraterno, e por isso mesmo tão fecundo

nas aprendizagens proporcionadas. Agradecemos, sobretudo, aos pesquisadores e estudantes que encaminharam seus trabalhos para serem apresentados e discutidos nos dois dias de programação intensiva.

Firmamos nossos votos de que as discussões reverberem, ainda, na leitura dos anais. E motivem a nos reencontrarmos, com entusiasmo renovado, no ano vindouro.

Primavera de 2017

Alice Fátima Martins (UFG, PQ2/CNPq)

José da Silva Ribeiro (UFG, CEMRI/UAb)

CARTA DE INTENÇÕES

A configuração da **REdArH Rede Internacional de Educação, Artes e Humanidades** tem como orientação a possibilidade de articulação de pesquisadores, realizadores e produtores nos campos da Educação, das Artes e das Humanidades, atuantes em universidades, centros de investigação e outras instituições culturais em vários países, com o objetivo de fortalecimento mútuo, bem como de compartilhamento de projetos, ações, produções, conhecimento, além do estabelecimento de trânsitos que possibilitem a mobilidade de estudantes, professores e agentes culturais, além de publicações conjuntas, realização de eventos, entre outras atividades afins.

Nesses termos, em agosto de 2017, foi realizada a primeira edição dos Encontros Fotografia, Cinema e Artes Digitais, em parceria com o Festival de Cinema Documentário de Pirenópolis, em Pirenópolis. O evento, realizado a partir da articulação da Universidade Federal de Goiás (Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual e Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social), Universidade Estadual de Goiás, Pontifícia Universidade de Goiás, também contou com a parceria da Universidade de Aveiro e do ICA, de Portugal, do Cine-Clube Avanca e da Associação AO NORTE, também de Portugal, da Universidad de la República, do Uruguai, do CIESAS, do México. A programação contou com trabalhos assinados por pesquisadores de universidades brasileiras, portuguesas, uruguaia e mexicana.

Os pesquisadores e realizadores presentes manifestaram-se positivamente no sentido de integrar a REdArH, à qual poderão vincular projetos de pesquisa e grupos de pesquisa, programar ações que tenham afinidade com o escopo da rede, buscando a aprovação nas instâncias necessárias de suas respectivas instituições. São eles:

Alice Fátima Martins – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/UFG

José da Silva Ribeiro – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/UFG, AO NORTE

Luís Felipe Kojima Hirano – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFG

Rita Márcia Magalhães Furtado – Universidade Federal de Goiás

Marcelo Henrique da Costa – Universidade Estadual de Goiás

Rafael de Almeida Tavares Borges – Universidade Estadual de Goiás

Luiza Pereira Monteiro – Universidade Estadual de Goiás

Adriane Camilo – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Fabiana Assis – Festival de Filme Documentário de Pirenópolis

Adriana Hoffmann Fernandes – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Mariano Baez Landa – CIESAS – México

Fernando Miranda Soma – IENBA/UdelaR – Uruguai

António Costa Valente – Universidade de Aveiro, Cineclube Avanca.

Além destas instituições, presentes nesta ocasião, somam-se à REdArTH pesquisadores, realizadores e artistas vinculados a instituições de ensino, centros de arte e cultura, dentre outros. Dentre os quais, incluem-se:

Manuela Monteiro – Espaços Mira – Porto, Portugal

João Lafuente – Espaços Mira – Porto, Portugal

Anabela Dinis Branco de Oliveira – UTAD, Portugal

Manuela Penafria – UBI, Portugal

Carla Luzia de Abreu – Universidade Federal de Goiás

Progressivamente, a rede poderá ampliar as adesões, de acordo com a natureza das propostas e a possibilidade de articulação dos projetos em curso.

Pirenópolis, 16 de agosto de 2017

Sumário

Educação e Infância no Cinema

A representação da escola nos filmes: la cour de babel e entre les murs.
José da Silva Ribeiro (UFG).....12

A Escola no Cinema: sujeição e resistência.
Luiza Pereira Monteiro (UEG).....19

Representações da infância e imagens do real na produção fílmica de Alê Abreu.
Rita Márcia Magalhães Furtado (UFG).....29

O um a um no filme 'Nenhum a menos'.
Sônia Maria Rodrigues (UFG).....37

O ator/performer e a imagem memória do efêmero

A preparação de atores na montagem 'Quatro Paredes': memória de um processo.
Bruno Quirino Peixoto (UFG).....48

Uma longa caminhada: articulações entre videoperformance e o cotidiano.
Odinaldo Costa (UERJ).....56

Mãos que tateiam intempéries.
Rosilandes Candida Martins (UFG).....64

Efêmeras Ocupações. Fotoperformance de lembranças imaginadas em paisagens de abandono.
Wolney Fernandes de Oliveira (PUC/GO)72

As visualidades e imagens na cultura contemporânea: ensaios reflexivos e criações

O tempo do olhar e a leitura de imagens na contemporaneidade.
Adriana M. Assumpção (UNIRIO).....79

Imagens e visualidades na sociedade do tempo acelerado- reflexões possíveis.
Adriana Hoffmann (UNIRIO).....87

Em busca de visualidades criativas que desterritorializam modos dominantes de semiotização das imagens.
Dagmar de Mello e Silva (UFF).....92

Arqueologia de saberes, imagens e afetos: uma síntese provisória da poiésis do encontro.
Dilson Miklos (ISERJ).....101

Olhares antropológicos

Fotografia, som e arte: comidas festivas.
Erick Tavares Silva (UEG) e João Guilherme Curado (SEDUCE e SME/Pirenópolis).....110

Romaria da Santíssima Trindade em Pirenópolis, em cena: o terço.
Sirlene Alves da Silva (UEG), Alexandre Francisco de Oliveira (UEG).....119

A Batalha das Panelas.
Itandehuy Castañeda Demesa (UFG).....124

Trabalho de campo através das imagens: reflexão sobre o filme "Traços Tapirapé".
Vandimar Marques Damas (UFRJ).....131

Outras imagens

Fotografia: espetacularização do “EU”. Lubélia de Paula Souza Barbosa (UCP).....	139
Experimentações com narrativas gráficas no ciberespaço: o projeto “o diário de Virgínia”. Cátia Ana Baldoino da Silva (UFG).....	148
O Beijo da Mulher-Aranha e a direção de arte como encenação. Benedito Ferreira dos Santos Neto (UFG).....	155
Tangerine: narrativa e estética da profanação. Alda Alexandre (UFG), Daniela Marques (UFG).....	160

Cinema Educação

Cinema, arte e educação profana: desarmando o dispositivo cinema na faculdade de educação. Pedro Freitas (UNIRIO).....	169
Por uma pedagogia da imagem focada na didática audiovisual. Karyna Barbosa Novais (UFG).....	177
JC, a tampa e a cultura visual. Bruno Eduardo Moraes de Araújo (UFG).....	185
Por um cinema que pensa: singularidades sonoras do filme-ensaio. Ana Paula de Aquino Caixeta (UEG), Rafael de Almeida (UEG).....	193

Cinema, cinemas

Imbilino vai ao cinema: O processo de criação do vídeo-documentário sobre o cinema de Hugo Caiaipônia. Samuel Peregrino (UEG), Marcelo Henrique da Costa (UEG).....	201
O cinema de Martins Muniz: colaboração e resistência. Renato Cirino (UFG), Paulo Passos de Oliveira (UFG).....	211
O cineasta sertanejo Josafá Duarte: usos e apropriações do blog e do YouTube para exibição de filmes. Paulo Passos de Oliveira (UFG), Renato Cirino (UFG).....	220
Las niñas de la guerra. Um combate contra o esquecimento desde as artes digitais. Juan Sebastián Ospina Álvarez (UFG).....	229

Laboratório de Antropologia Visual

Tópicos, reflexões e práticas para análise e avaliação de filmes etnográficos. José da Silva Ribeiro (UFG/BR, UAb/PT).....	239
A imagética mehi: reflexões iniciais sobre imagens cupe e imagens krahô. Joel Cuxi (UFG), Alexandre Herbeta (UFG).....	248

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA NO CINEMA

ENCONTROS
FOTOGRAFIA
CINEMA
ARTES DIGITAIS

A representação da escola nos filmes: *la cour de babel* e *entre les murs*.

José da Silva Ribeiro (UFG)

Resumo

Entre les murs (2008) e *La Cour de Babel* (2014), são dois filmes franceses que de modo diferente abordam o mundo juvenil e a instituição escolar na França, com enfoque nas questões étnicas raciais, económicas e políticas. Os mesmos retratam a vida de jovens escolares, suas diferenças linguísticas e relações conflituosas com a instituição educativa. De um lado educadores insatisfeitos com as dinâmicas de resistência dos alunos e do outro, alunos que não se veem atendidos nas suas necessidades objetivas e subjetivas. Ocorrências que os levam a significar a escola como um espaço enfadonho e separado da vida. Situações que aponta para o hiato entre a escola e as dinâmicas da vida contemporânea. Objetiva-se fazer uma análise comparativa da construção da narrativa, da sua crítica genética e ver como estes filmes nos revelam o mundo juvenil, os professores e os sistemas económico político e social francês que enquadram o sistema escolar, considerando a inseparabilidade da construção temática e da forma do filme (AUMONT; MARIE, 2004). A ideia de representação no cinema corrobora para que a realidade se apresente na forma de ficção e a ficção como efeito de realidade no espectador, e constituinte do filme como obra de arte independente. A representação “é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura” (HALL, 2016, p. 31).

1. Introdução

Na última década¹ dois filmes premiados e particularmente interessantes, realizados em França, entraram num espaço por todos nós vivenciado mas que todos preservam como espaço íntimo do exercício de seus diversos papéis de professores e alunos – a sala de aula. É um espaço preservado e reservado a estes dois conjuntos de atores sociais. Mesmo o acesso ao diretor da escola é acompanhado de rituais que transformam a convivência ou o confronto entre estes intervenientes (em *Entre les murs* – Chegada disciplinadora do Principal). Os pais e os encarregados de educação e mesmo alunos de outras turmas tem acesso intredito à sala de aula. Também não conheço situações em que familiares ou outros agentes educativos ou culturais tenham permissão para entrar na sala de aula (em *La Cour de Babel* entram na sala para visionar os filmes feitos pelos alunos). Os smartphones ou outros equipamento de comunicação são também interditos ou de uso limitado pelo que só excepcionalmente o “segredo” da sala de aula é conhecido pelo público. Claro que há muitas e variadas exceções sobretudo no ensino superior como as aulas abertas, ou a inclusão de convidados a participar na atividades letivas. Também há aulas transmitidas pelos atuais meios electrónicos – video conferência, streaming, etc. Talvez haja muito boas razões para estes intreditos. Aqui apenas nos interessa constatar esta prática e referir que o cinema raramente vai à escola de forma

¹ Nos últimos 17 anos têm surgido inúmeras interrogações sobre a pertinência e a eficácia do sistema educativo. Pergunta-se qual o futuro da Escola e da Universidade (France Culture 19 de julho de 2017). Os filmes que abordam a Escola têm tido um significativo sucesso popular em França (desconhecemos dados sobre a sucesso deste filmes em Portugal e no Brasil) quer se trate de filmes de ficção *Entre les murs* (1 600 000 entradas), *L'esquive* (600 000 entradas) ou documentários *Être et avoir* (1 500 000 entradas). Outros não tiveram este sucesso em número de entradas mas tiveram uma boa resposta na sociedade como *La cour de Babel* que mereceu o convite do Eliseu à realizadora, professora, e às alunas e alunos participantes no filme. O convite pode ter multiplas interpretações reforçamos aqui sobretudo o sublinhar da importância deste filme e da abordagem que o filme faz da escola, do processos educativo e da turma de acolhimento (*classe d'accueil*).

tão aprofundada como nestes dois filmes - *Entre les murs* (2008) de Laurent Cantet e *La Cour de Babel* (2014) de Julie Bertucelli. Certos que há inumeráveis filmes, séries televisivas, reportagens em que se abordam, no todo ou em parte, a escola encenando professores e alunos mas pouco abordam o função educativa da escola como tema central. Este é realmente o tema central destes dois filmes: a função educativa da escola nas suas múltiplas dimensões – aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competência científicas sociais, culturais e interculturais (e de vida em conjunto). Perguntamo-nos, porém, o que distingue as duas abordagens das funções educativas da escola em *Entre les murs* (2008) e *La cour de Babel* (2014)? Poderemos dizer que uma abordagem é masculina e outra feminina? Uma mais racional e orgânica e outra mais afetiva e poética? O percurso dos realizadores poderá esclarecer uma pouco mais o que está em cada um dos filmes? Estamos certos de análise comparativa ou contrastiva poderá permitir uma maior atenção ao detalhe, à minúcia, enfatizando as pequenas coisas - pequenas questões frequentemente levam a grandes respostas e os detalhes, muitas vezes, quando analisados de perto, estão repletos de metáforas. Subjacente a estas questões e aos dois filmes uma questão central – a realidade e a ficção no cinema, a realidade e a ficção na pesquisa e na pesquisa em educação e, finalmente, os filmes de pesquisa em Educação.

2. O que distingue os dois filmes? – a distinção /comparabilidade para uma análise mais fina dos filmes

Talvez possamos afirmar que *Entre les murs* (2008) é um filme predominantemente masculino e *La cour de Babel* (2014) um filme essencialmente feminino.

Em primeiro lugar *Entre les murs* (2008) é um filme de homens. O realizador Laurent Carnet, diplomado por uma prestigiosa escola de cinema de Paris FEMIS, antigo IDEC, desenvolve frequentemente os mesmo temas nos filmes que realiza – a estrutura, as organizações e nestas a dificuldade das personagens em encarnar os papéis sociais que lhe são atribuídos. *Entre les murs* (2008) é pois como uma continuidade de uma mesma temática que *Ressources humaines* (1999).

O roteirista/autor do roteiro é François Bégaudeau, professor de francês, escritor - autor do romance homónimo (2006), e cronista e actor principal do filme – François Marin. No filme é simultaneamente uma personagem frágil e segura. Por vezes procura um certo distanciamento mas é realmente implicado na sua profissão. Cultiva uma postura generosa e de apelo à participação na relação com os alunos mas revela-se incapaz de conter as consequências. Tenta controlar as situações mas sem as poder estruturar e a frontalidade torna-se por vezes uma luta corpo a corpo (no recreio o confronto, quando acusado de tratar as alunas por “petasse”)

São homens ainda alguns professores mais conflituados com os alunos e o diretor / Principal do Collège e os alunos mais destacamos no filme são também – o aluno Carl que chega à escola e é apresentado pelo Principal, Souleymane e Khoumba, alguns dos mais indisciplinados da turma.

Os papéis femininos são papéis de oposição (e de ironia) à autoridade do professor, de contestação da estrutura, de solidariedade com Souleymane quando expulso do collège.

O espaço é filmado quase como um espaço carcerário. A sala de aula, os corredores e as escadas, os espaço de recreio vazio (excepção ao desafio de futebol entre professores e alunos) corredores dos quais não se vê saída. Sala do conselho, a sala de recepção dos encarregados de educação, o escritório/gabinete do Principal. Tudo lugares de poder de de decisão – de estrutura. O filme descreve com grande precisão a tecnicidade, o saber fazer da instituição escolar - os atores e as relações que se estabelecem entre os atores: o principal, professores, alunos, funcionários, a cozinheira, os pais e encarregados de educação, ao lugares, os *décors* físicos e os objetos mas também os procedimentos e os lugares de poder: sala de aula, direção, conselho de direção, conselho de turma, conselho de disciplina. A sala de professores é o lugar de refúgio, de desabafo perante a impotência do professor conter os alunos, de negociação de ações intredisciplinares, de comemoração da gravidez de uma professora e até de discussão sobre a aquisição da nova máquina de café e do custo do café.

Em tudo, espaços fechados: o espaço propriamente dito, a estrutura de poder da escola, o programa da disciplina de francês (magistral dialogado) e mesmo a forma de tartar a identidade dos alunos “construção do autorretrato” (são exploradas algumas formas dialógicas? serão dialógicas ou apenas a exploração do contaditório?). Haverá realmente um diálogo socrático como afirmam alguns críticos? Haverá realmente uma situação de aprendizagem realmente construída com conteúdos exigentes, instruções claras, actividades especificamente enquadradas?

Tudo se passa ao contrário / em contraposição no filme *La cour de Babel* (2014). A realizadora é uma mulher Julie Bertuccelli filha do cineasta Jean-Louis Bertuccell, e sua mãe tem também uma ligação indireta ao cinema – viúva do diretor de fotografia de cinema Christophe Pollock. Cresceu perto do ambiente de rodagem de filmes de seu pai e do mundo da arte de sua mãe. Formou-se em filosofia e a formação em cinema, além do contexto familiar, deu-se, na especificidade do documentário, nos Ateliers Varan² (escola que em tudo contrasta com a FEMIS – uma escola de cinema de Elite). Foi assistente de realização de grandes nomes do cinema - Otar Iosseliani, Rithy Panh, Krzysztof Kieslowski, Ren Fret, Emmanuel Finkiel, Bertrand Tavernier, Julie Bertuccelli.

Sua obra mais notável e realizada antes de *La cour de Babel* dotada de particular sensibilidade é *L'Arbre*³ (2010), sua segunda longa metragem esteve presente em 2010 na seleção oficial

² Fundados em 1978 os Ateliers Varan não são propriamente uma escola no sentido académico e tradicional do termo. O seu método é de levar até ao extremo o ensino através da prática. O trabalho dos estudantes desenvolve-se todo em torno de uma um projeto “Em formato Real”. É também um espaço de liberdade fora das restrições convencionais do mercado audiovisual. A iniciação aos estudantes é feita através de uma verdadeira experiência cinematográfica. A partir desta os jovens cineastas aprendem a procurar seu próprio caminho. Uma referência “a realidade não é um fundo inesgotável em que uma montagem mais ou menos astuciosa dará sempre espetáculo para vender. A realidade é o nosso tesouro comum que temos de tratar com precaução se queremos contribuir para lhe dar um sentido” - <http://www.ateliersvaran.com> consultado em julho de 2017.

³ Trailer do filme - <https://www.youtube.com/watch?v=czyJbsBl4Jo> consultado em julho de 2017.

de Cannes para a sessão de encerramento e na sessão de abertura do Festival de la Rochelle. Trata-se de uma história desenvolvida em torno de uma árvore que encarnara o pai morto num trágico acidente e de sua família. A rodagem, como em *La cour de Babel* é familiar, muitas crianças e sómente uma atriz - Charlotte Gainsbourg. Para Julie Bertuccelli “a câmara era nosso traço de união, nosso objeto de diálogo”.

A personagem principal é a professora, coautora de *Entrée en matière - La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés, Guide pédagogique* (2006), Brigitte Cervoni⁴ que no fim do ano deixa de ser professora para se tornar formadora / Inspetora, “acompanhantes de 300 professores” (*La cour de Babel*).

É um filme aberto. Aberto no tempo. A estada da realizadora na sala de aula durante um ano é documentada pelas transformações na natureza que se vê no espaço de recriação. Os ciclos de estudo são acompanhados pelos ciclos da natureza (calendário escolar). Aberto no espaço. Saídas para exames – DELF (diplômes en langue française) e para a apresentação dos filmes nos festivais de cinema (Sequência 10).

O ensino do francês é também aberto, simultaneamente um processo de reconhecimento e valorização das línguas dos alunos, das suas histórias pessoais, dos seus projetos, dos seus objetos fetiche (provenientes de 22 países). A identidade é dialógica e de reconhecimento do outro (Sequências 1,2,6,8).

A sala de aula é menos estrutura e mais *communitas* (Turner). A *Classe de accueil* – turma de acolhimento é um espaço/tempo liminar (Turner), uma turma de passagem para o ensino normal (a que todos aspiram). O rigor do ensino no francês não se perde nesta babel de esperanças construídas. Estas turmas do primário ao liceu são constituídas por alunos alófonos, alunos cuja língua materna não é o francês. O ensino nestas turmas tem como objetivo a aquisição da língua francesa para integração nos cursos normais e a vida em comum de alunos provenientes de culturas diversas. Neste caso 24 alunos de 22 países diferentes. É neste contexto, entre muros da escola que Julie Bertuccelli realizadora de numerosos documentários e de alguns filmes de ficção segue durante um ano jovens estrangeiros, não francófonos, numa escola parisiense – Collège Grange-aux-Belles para realizar o filme *La cour de Babel*. Como se diz na sinopse do filme “são ingleses, senegaleses, brasileiros, marroquinos, chineses... tem de entre 11 e 15 anos de idade, acabam de chegar a França. Durante um ano coabitam numa turma de acolhimento de uma escola parisiense 24 alunos, 24 nacionalidade... Neste teatro do mundo exprimem a inocência, a energia e as contradições de suas adolescências que, animados pelo mesmo desejo de mudar de vida e de viver em conjunto, não obstante nossas ideias eles nos fazem esperar no futuro (sequência 6)

⁴ De origem professora de inglês dedicou sua vida ao ensino do francês como língua estrangeira e como segunda língua na Tchecoslováquia, Albânia, Hungria e Ilha de Malta e em França, onde durante 12 anos ensinou em turmas de acolhimento de alunos recentemente chegados ao país, e noutros países europeus – Perita associada ao CIEP - Centre international d'études pédagogiques, formadora FLS – Francês segunda língua, inspetora da Educação nacional em Nanterre.

3. A ficção e a realidade nos filmes e na pesquisa em educação

São muitas as questões que se tecem acerca da realidade e ficção nos filmes, na obra literária e na criação artística. Na pesquisa e na pesquisa em educação poderemos também evocar esta ideia que elas se desenvolvem entre o real e o imaginado. O real da observação e o imaginado da construção das hipóteses ou da interpretação dos dados.

Os dois filmes, *Entre les murs* (2008) e *La cour de Babel* (2014), o primeiro é a adaptação de uma obra literária, o romance *Entre les murs*, de François Bégaudeau publicado em 2006. É considerado um filme de ficção embora os processos de realização o situem como uma produção híbrida entre o documentário e a ficção. Os atores são amadores, os processos de encenação e rodagem realizados com os alunos e os professores numa espécie de ateliers, muitas vezes repetidos, alterados e construídos por um complexo processo de montagem. O tempo é um tempo abstrato, o tempo do filme, o tempo da rodagem do filme (ateliers), esculpido pela montagem. O tempo escolar, da aprendizagem, da sequência do ano letivo fica reduzidos aos episódios (acontecimentos) espaços representados no filme.

La cour de Babel (2014) é um documentário. A ação é a da própria sequência escolar. Não negamos que a câmara e a presença da realizadora, Julie Bertuccelli, não tenha influenciado o comportamento dos alunos e da professora (ver *Corps filmé, corps filmant*, 2006) por esta razão não é menos verdadeiro e espontâneo o comportamento dos atores sociais em presença. Também a realizadora se teve de adaptar ao imprevisto e ao imprevisto que cada situação exigiu como o confirma realizadora “no documentário tudo pode acontecer, não se pode prever tudo, planificar tudo. Eu quero manter esta força e permanecer atenta ao que a realidade nos oferece”. Como acima referi o tempo do filme é o do ciclo de aprendizagem: o início do ano escolar e do conhecimento mútuo dos alunos, o reconhecimento da realizadora como elemento da turma – a apropriação das câmaras pelos alunos, a participação na realização, a sucessão das estações do ano, os sucessivos encontros da professora com os pais dos alunos para lhes dar resultados das aprendizagens dos alunos, os exames, a avaliação da professora e as recomendações do conselho da turma, a sessão de apresentação dos resultados dos filmes a concurso no festival Ciné-Clap, festival centrado na juventude.

O debate sobre o cinema documentário e o cinema e as de ficção múltiplas formas híbridas e sobre o valor artístico e científico é antiga. Nos anos de 1960 Edgar Morin escreveu France-Observateur o artigo *Pour un nouveau cinéma vérité* em que afirma “Le cinéma romanesque atteint les vérités les plus profondes mais il y a une vérité qu’il ne peut pas saisir, c’est l’authenticité du vécu”. Morin considera ainda que perante a câmara muito pesada e pouco imóvel (presa ao tripé), a vida, de repente, se escapa e se fecha provocando uma paragem na fluidez do quotidiano – “intimidade da vida quotidiana realmente vivida” e a perda da vivacidade. Também, perante a câmara, todos se mascaram perdendo-se pois a autenticidade. Conclui pois Edgar Morin «Le cinéma ne peut pénétrer dans l’intimité de la vie quotidienne vraiment vécue ». « Le cinéma-vérité était donc dans l’impasse, s’il voulait appréhender la vérité des rapports humains sur le vif. [...] l’ensemble du cinéma documentaire restait à

l'extérieur des êtres humains, renonçait à lutter sur le terrain avec le film romanesque» (Morin, 1960). Para Morin autenticidade, verdade, intimidade e captação do vivido no novo cinema documentário constituem uma síntese de duas tendências contraditórias: a captação do vivido é a superfície; a intimidade e a profundidade limitam a vivacidade. O desafio do filme seria “o íntimo captado pelo vivido”. As palavras, as sonoridades, a fala dos participantes no filme (realizadores e atores – sociais e do filme) tornam-se verdadeiramente importantes e o som direto síncrono imprescindível para a concretização deste desafio. O que mais interessava a Morin eram os diálogos, a palavra falada e o que esta trazia de mais-valia para o cinema falado (Ribeiro, 2015).

Deixo, pois, em aberto o debate o real e o imaginado no cinema e na pesquisa em educação.

4. Os filmes de pesquisa em educação

É longa a lista de filmes que, direta ou indiretamente, nos podem servir para repensar a educação, a escola, a educação escolar. Também encontramos nas publicações acadêmicas título como este *10 filmes para repensar a educação*⁵ que, além de questionarem modelos de ensino, convidam à reflexão sobre o papel do professor, do aluno e do sistema educacional como estes: *Quando sinto que já sei* (2014) de Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima; *A Educação Proibida* (2012) de German Doin e Verónica Guzzo; *Pro dia nascer feliz* (2006) de João Jardim, *Além da sala de aula* (2011) de Jeff Bleckner; *Corrida para lugar nenhum* (2010) de Vicky Abeles; *Ser e Ter* (2002) de Nicholas Philibert; *Numa Escola de Havana* (2014) de Ernesto Daranas entre muitos outros.

Perguntamos-nos porém sobre a pertinência e urgência dos filmes de pesquisa em educação. Não é possível senão deixar aqui alguns tópicos de reflexão e abrir o tema para o desenvolvimento de boas práticas de pesquisa em cinema e em educação. Em primeiro lugar parece-nos importante a reflexão sobre Etnografia e Educação e Etnografia e Cinema (ou Antropologia Visual e Educação). Pesquisa são amadurecida por muitos autores MATTOS e CASTRO, 2011; LAPLANTINE, 2007; GARCÍA-VERA e VELASCO, 2011. Escolhemos estas três publicações porque produzidas em contextos culturais diferenciados e a partir de diferenciados pontos de vista disciplinares. MATTOS e CASTRO reúne a partir da Educação uma série de pesquisas realizadas no Brasil, GARCÍA-VERA e VELASCO constrói a partir da Antropologia Visual uma série de pontes entre a antropologia e a antropologia visual e pesquisa em educação reunindo autores ibero-americanos com experiências consistentes e muito diversificadas, a obra de LAPLANTINE é uma obra de referência de reflexão sobre cinema e Etnografia. Neste, duas questões me parecem particularmente relevantes por um lado tanto a etnografia como o cinema se interrogam sobre o que é a realidade e como se relacionam com a realidade e com o imaginário (interrogam-se sobre o real imaginado) ou como o cinema e a antropologia modela a realidade. Por outro Cinema e antropologia partem ou prestam particular atenção ao detalhe (ver etnografia como atenção ao detalhe) a partir do qual e com o qual se constrói o argumento ou a narrativa.

⁵ <http://www.revistaeducacao.com.br/10-filmes-para-repensar-a-educacao/>

Em segundo lugar e decorrente do fato de as tecnologias estarem de cada vez mais acessíveis a professores, alunos, pais e encarregados de educação abre-se, em meu entender, um campo fértil para o desenvolvimento de etnografias audiovisuais participativa. Área que atualmente adquire uma solidez na reflexão e de desenvolvimentos de boas práticas. Referimos apenas GUBRIUM e HARPER (2013) e (2016). Fica aberto o debate não mais do que isso.

Referências

BERTUCCELLI, Julie. **L'Arbre**, 2010.

BERTUCCELLI, Julie. **La cour de Babel**, 2014.

BERTUCCELLI, Julie, **L'enfant-Lune** - curta metragem dos alunos da *classe d'accueil* da Escola Grange-aux-Belles. Disponível em: http://www.dailymotion.com/video/xrugob_l-enfant-lune_creation

CARNET, Laurent. **Entre les murs**, 2008

CARNET, Laurent. **Ressources humaines**, 1999.

CERVONI, Brigitte, CHNANE-DAVIN, Fátima, FERREIRA-PINTO, Manuela. **Entrée en matière - La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés**. Paris: L'Hachette: 2005.

Ciné-Club - La Cour de Babel (avec Brigitte Cervoni), Observatoire de la Diversité Culturelle. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=MSPoz9AxM2g>>

COMOLLI, Annie e FRANCE, Claudine. **Corps filmé, corps filmant**, Paris: Université Paris X – FRC: 2006.

GARCÍA-VERA, Antonio Bautista; VELASCO, Honorio M. **Antropología visual: medios e investigación en educación**, Madrid: Trotta Ed.: 2011.

GUBRIUM, Aline e HARPER, Krista, **Participatory Visual & Digital Methods**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press: 2013.

GUBRIUM, Aline e HARPER, Krista, **Participatory Visual and Digital Research in Action**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2016.

LAPLATINE, François. 2007. **Leçons de Cinema pour notre Époque**. Lion: Téraèdre, 2007.

LE BLOG DOCUMENTAIRE - <http://leblogdocumentaire.fr/>

MATTOS, CLG.; CASTRO, P.A. (Orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p.

MEUNIER, Jean-Pierre. Image, Cognition, Centration, Décentration. In **Cinémas, revue d'études cinématographiques**, 2, 27-47, 1994.

MORIN, Edgar **Pour un nouveau 'cinéma vérité'**. France Observateur, nº 506, 14-1. 1960.

RIBEIRO, José da Silva. **Razão e Paixão do cinema na escola**. ICCI: 2014.

SALDAÑA, Omar Díaz. La Torre de Babel y la imagen del mundo moderno. In: **El Hombre y la Máquina**, Nº. 23, Julio - Diciembre de 2004.

José da Silva Ribeiro

Doutor em Ciências Sociais/Antropologia (Universidade Aberta de Portugal, 1998). Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás. Coordena o Grupo de Investigação Antropologia Visual/Media e Mediações Culturais - CEMRI: Universidade Aberta de Portugal.

A Escola no Cinema: sujeição e resistência.

Luiza Pereira Monteiro (UEG)

Resumo

Numa Escola em Havana (Cuba, 2014) e *Pro Dia Nascer Feliz* (Brasil, 2006) são dois filmes latinos americanos que abordam o mundo juvenil e a instituição escolar, dando visibilidade aos processos de sujeição e resistências dos sujeitos que nela estão inseridos. Os filmes retratam a vida de crianças e jovens escolares e suas relações conflituosas com a instituição educativa, as quais, se interpretadas de modo linear podem induzir leituras que estigmatizam e vitimam alunos e professores. Se temos educadores insatisfeitos com as dinâmicas de resistência dos alunos e alunos que não se veem atendidos nas suas demandas objetivas e subjetivas pelos professores, quais indagações devemos fazer? Que elementos podem conduzir os diferentes sujeitos a significar a escola como um espaço enfadonho e separado da vida? Objetivamos fazer uma análise das narrativas fílmicas e ver como elas nos revelam as dinâmicas da escola como processos de sujeição e resistência. Consideramos a inseparabilidade na construção temática e a forma do filme. Elementos técnicos, estéticos e epistemológicos, constituintes do filme como obra de arte independente.

Palavras Chave: Cinema; Escola; Sujeição; Resistência

Cinema e vida

O cinema e a vida se aproxima e mimeticamente imbricam-se. O cinema imitando e recriando a vida e a vida entretendo-se e revelando-se com ele. Aqui o cinema será tratado como um dispositivo de alteridade que produz deslocamentos, dá visibilidade a sujeições e a resistências. Dá voz àqueles a quem, geralmente, lhes são negadas a palavra. Falamos de dois filmes, *Numa Escola em Havana*, de Ernesto Daranas, Cuba, 2014 e do filme *Pro Dia Nascer Feliz*, de João Jardim, Brasil, 2006.

O primeiro é uma ficção que trata das relações escolares, sistema educacional, professores, alunos, família e a comunidade, expressando o insistente discurso sobre a responsabilização da família pelo fracasso escolar e excluindo os diferentes que não correspondem aos enquadramentos propostos na norma do sistema educacional. O eixo central do filme se dá entorno da professora Carmela (Aline Rodriguez), de Chala (Armando Valverde Freire) e de Yani (Amaly Junco). A professora Carmela se destaca pela dedicação e compromisso com seus alunos, suas histórias e dificuldades. Seus cuidados vão além da sala de aula. Ela estabelece como prioridade a permanência e a aprendizagem de seus alunos. Trabalha na escola há muitos anos, constituindo-se em referência e autoridade na comunidade.

Ele enfrenta as autoridades do sistema para defender seus alunos dos estigmas e dos mecanismos de exclusão. Chala é o aluno mais emblemático no contexto das exclusões escolares e sociais. Ele é um pré-adolescente esperto, dinâmico e decidido, não vai muito bem na escola e sempre se envolve em confusões. Cuida da mãe usuária de drogas, sustenta a casa, vendendo pombos e treinando cachorros para rinhas. Essas condições de existência de Chala faz dele um garoto diferente que aos olhos das autoridades escolares e da assistência social

é considerado um problema. Por isso deve ser enviado para uma instituição de correção de crianças e ser afastado da companhia da mãe, considerada inapta para educá-lo. Yani é uma pré-adolescente palestina, imigrante ilegal em Cuba e vive com o pai na mesma situação. Estuda na escola onde Carmela leciona, mas sem matrícula, devido a sua condição de ilegalidade. Seu pai vive sendo perseguido pelos agentes da imigração. Chala e Yani são alunos da professora Carmela que tenta protegê-los dos mecanismos criados pela escola para excluí-los em função de suas diferenças.

Pro Dia Nascer Feliz é um documentário que põe a “nu” o sistema educacional brasileiro e dá voz aos diferentes sujeitos da escola: professores, alunos e família, os quais fazem o papel de testemunho no jogo discursivo para encontrar um culpado diante do descaso do sistema educacional. Eles são, sobretudo, denunciadores da negligência histórica dos governos brasileiro para com a educação. O filme é apresentado de forma longitudinal, mostrando os problemas educacionais brasileiros de 1962 a 2005. Ele não apresenta uma tese ou uma estrutura narrativa, apenas expõe fatos, concepções e visões acerca da escola e seus sujeitos, problematizando uma série de questões. O filme exhibe o contexto escolar de sete instituições educacionais localizadas nas regiões nordeste e sudeste do Brasil, entre elas, seis públicas e uma privada. Retrata a realidade social e escolar de crianças, adolescentes e professores, em condições de exclusões e precariedades.

Os dois filmes nos fazem pensar os processos de sujeição e resistência existentes nas escolas. Embora haja diferenças entre eles, tanto de contexto de realização, como de gênero e país, é possível pensar as relações de poder na escola e os seus modos de operar. De um lado o sistema e seus representantes fazendo cumprir as normativas e estabelecendo mecanismos de normalização⁶ dos sujeitos, do outro, alunos e professores se esquivando, criando dinâmicas de resistência e liberdade que se expressam de diversas maneiras. O nosso eixo de análise são as relações de poder com enfoque nos mecanismos de sujeição e resistência. A última, como resposta às condições de exclusão e negligência do Estado.

Partimos do pressuposto de que o cinema apresenta um papel de denúncia e alteridade. Benjamin (1994) considera que o cinema, de certo modo, revoluciona a vida. Apesar de sua emergência ter se dado no contexto de domínio do homem pelas máquinas, o cineasta, o ator, o montador etc., inverte a relação de sujeição e alienação imposta por essas aos trabalhadores. Ao contrário do que ocorre com os trabalhadores que passam o dia submetidos às máquinas num processo alienante, o ator, sob o olhar de uma equipe de especialistas, esmera-se em busca de sua dignidade, de sua identidade profissional diante das câmeras. Portanto, ele subverte

⁶ Segundo Gruen (1995, p.11), o processo de normalização dos sujeitos se configura por meio de perda da consciência do Eu, quando ainda se é criança, que resulta em ato de autotraição. A criança deixa, aos poucos, de perceber a si mesma, passando a reger-se pela maneira dos pais a regerem-se a si próprios. É um “tipo de ‘adaptação’ às necessidades de poder dos pais que leva a uma cisão na estrutura psicológica da criança, a qual desliga o seu mundo interior das suas interações com o exterior.”. É um poder que subjuga, falsifica o Eu e se pauta por comportamento e atitudes que agradam aos outros. Os efeitos são inúmeros, produzem “loucos” e normais. Os últimos são aqueles que se separam de suas raízes humanas. “E é a esses que confiamos o poder, permitindo que decidam sobre nossas vidas e o nosso futuro” (Gruen, 1995, p.12).

a ordem dominante da montagem industrial, onde o trabalhador é explorado e fragmentado na relação com a tecnologia. Ao contrário, os criadores (trabalhadores) do cinema triunfam-se diante das máquinas e muitas vezes exercem um papel de denúncia e transgressão da ordem.

O intérprete de um filme não representa diante de um público, mas de um aparelho. O diretor ocupa o lugar exato que o controlador ocupa no exame de habilitação profissional. Representar à luz dos holofotes e ao mesmo tempo atender às exigências do microfone é uma prova extremamente rigorosa. Ser aprovado nela significa para o ator conservar sua dignidade humana diante do aparelho. O interesse desse desempenho é imenso. Porque é diante de um aparelho que a esmagadora maioria dos cidadãos precisa alienar-se de sua humanidade, nos balcões e nas fábricas, durante o dia de trabalho. À noite, as mesmas massas enchem os cinemas para assistir a vingança que o interprete executa em nome delas, na medida em que o ator não somente afirma diante do aparelho *sua* humanidade (ou o que parece como tal aos olhos dos espectadores), como coloca esse aparelho a serviço de seu próprio triunfo. (BENJAMIN, 1994, p. 179).

João Jardim (2006) desenvolve mecanismos de possibilitar aos entrevistados a condição de atores sociais diante da câmara, por meio da qual expressam a sua dignidade, o lugar da fala sobre aquilo que a própria vida orquestrada pelo ordenamento moral, política e econômico lhes enquadra e subjuga. Se no caso da ficção não é dado o lugar da palavra às pessoas comuns e sujeitadas, acredita-se, elas sentem-se representadas pela representação dos atores que, de certo modo, falam por elas.

O falar para as câmaras torna-se, na perspectiva da analista, um dos aspectos da resistência que na própria luta contra as subjugações vai se formando e movimentando-se como crítica aos mecanismos de sujeição no governo da conduta do outro (Foucault, 2011). Alunos, professores e familiares ao dar visibilidade ao seu pensamento e à crítica às questões escolares, denunciam e subvertem a relação de sujeição exercida por mecanismos políticos e econômicos perversos que desconsideram o papel dos governantes e os direitos dos cidadãos. A sujeição e a resistência são dispositivos correlatos à materialização das relações de poder (FOUCAULT, 1979).

A escola nos filmes: sujeição e resistência

Eu poderia ser uma adolescente normal se não tivesse uma família formada por 11 pessoas. Eu deveria ter sido uma criança normal se não fosse as responsabilidades que eu cumpria. Eu deveria gostar do que faço se não fosse obrigada a fazer. Eu deveria frequentar ambientes de lazer se não tivesse que trabalhar. Eu deveria reclamar quando dizem algo que não gosto se não tivesse inspiração para descrever cada situação. Eu poderia reivindicar quando sou julgada injustamente, mas calmo e a humildade prevalece. Eu deveria ter uma péssima impressão da vida se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver. (JARDIM, 2006: 11:12m).

A epígrafe trata-se de uma poesia elaborada por Valéria, uma adolescente de 16 anos, entrevistada por João Jardim (2006), no filme *Pro Dia Nascer Feliz*. Ela reside em Manari,

Pernambuco e estuda o ensino médio em Inajá, na Escola Estadual Dias Lima. Viaja todos os dias 60 km para estudar (isso quando tem transporte), pois na sua cidade não há escola secundária. Valéria, por meio do seu olhar crítico e poético, não apenas denuncia a situação caótica das escolas do sertão pernambucano, mostrando o seu completo abandono e precariedade, como cria mecanismos de resistência por meio da poesia que conhece no contato com a própria escola. Valéria descobre-se na poesia de Vinícius de Moraes, Drummond, Castro Alves, Manuel Bandeira entre outros e reflete sobre sua dura realidade a partir do seu eu poético: “aqui na maioria das vezes a gente não tem nem chance de sonhar” (JARDIM, 2006: 10,06m), diz ela. Valéria como sujeito poético, toma a palavra no filme e exerce um lugar de poder e resistência, possibilitado pelo cinema de João Jardim (2006) que a coloca sob a avaliação da massa de espectadores, numa perspectiva estética e sensível.

Tal como os demais sujeitos da escola que desenvolvem múltiplos mecanismos de resistência à sujeição do sistema, pelo descaso e negligência, Valéria o faz em um exercício de suspensão do sofrimento por meio da reflexão poética que se configura como exercício de liberdade, resistência e crítica às condições sociais de sua experiência. Ela, ao tomar a palavra no filme, ocupa o lugar do ator que representa a si mesmo e digna-se diante das câmeras (BENJAMIN, 1994). Exerce poder e liberdade, evidenciando o descrédito de seus professores em relação aos alunos, quando ressentido por eles não acreditarem que ela é autora dos seus próprios textos e não comparecerem às aulas. Embora Valéria tenha descoberto a poesia na escola, segue estudando-a como autodidata.

O corpo docente demonstra um reconhecimento tácito sobre a sua própria ineficácia formativa ao não reconhecer Valéria como autora dos seus textos em função da sua elevada qualidade.

A ideia de sujeição baseia-se na analítica do poder de Foucault (1979), sobretudo no cruzamento do poder disciplinar com o biopoder. O autor define o poder disciplinar como aquele que penetra o corpo que normaliza o sujeito e esquadriha os espaços e o tempo, transformando os sujeitos em normais e anormais. Ao fazê-lo, define um lugar onde eles podem ou não transitar, tomar a palavra, ouvir e ser ouvido etc. Esse processo é excludente e inclusivo. É por meio do poder disciplinar que se vai incluindo os normais (o bom aluno, o disciplinado, o obediente, o moralista, os economicamente privilegiados etc.) e excluindo os anormais (a criança pobre, o crítico, os inquietos, os delinquentes, “os loucos”, os desobedientes, todos aqueles cujo poder da norma não sujeitou seu corpo e sua mente). O poder disciplinar visa a maximização da força, da produtividade, a eficácia das ações e os processos de classificação, separação e, com efeito, de exclusão dos diferentes.

É um poder que individualiza, separa, segmenta, exclui, marginaliza pelo domínio do corpo, o qual ganha mais eficácia produtiva quando age em consonância com o biopoder que atua

sobre o corpo social e governa a população, sob a lógica da razão de Estado⁷ (FOUCAULT, 2008). O biopoder se constitui - não pelo consenso universal, mas pela

Materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos [...]. O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito de investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isso conduz ao desejo do seu próprio corpo através do trabalho insistente, obstinado, metucioso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. (FOUCAULT, 1979, p.146).

À medida em que o poder triunfa sobre corpo do estudante, encontra resistência do próprio corpo, contra o poder que o sujeita. Resistência que se manifesta por meio de uma série de mecanismos: na indisciplina escolar contra os enquadramentos institucionais, no corpo sexualizado das alunas e alunos contra os enquadramentos morais de controle sexualidade, na algazarra e nos bochichos contra o autoritarismo em sala de aula, na indolência e na própria banalização da norma escolar pela passividade contra a exigência de uma produtividade sem sentido para eles, como aparece no filme *Pro Dia Nascer Feliz*.

Por um lado, os alunos resistem os mecanismos sujeição da escola, dos professores e do sistema, por outro, os próprios professores criam estratégias de resistências às suas condições precárias de trabalhos, ao descaso do Estado e às dinâmicas resistência dos alunos. Estabelece-se um jogo discursivo da ambas as partes. Os professores classificam os alunos de desinteressados, agressivos e violentos e os alunos aos professores de negligentes e descomprometidos. O olhar analítico compreende essas dinâmicas de recíprocas culpabilização, como resistências que se expressam na aparente falta de compromisso dos professores, na falta às aulas, na aprovação de alunos que tem várias reprovações e sem condições de ser aprovado, como se assim fazendo libertariam-se daquele peso, mais uma sobrecarga, tal como fala a professora Celsa de São Paulo, Escola Estadual Parque Piratininga II, Itaquaquecetuba.

[...]. O papel do professor na sociedade é muito importante, só que ninguém dá essa importância. [...] o professor perdeu a dignidade. Na verdade, a gente não tem dignidade para trabalhar, a gente tem que aceitar muitas coisas dentro da sala de aula, e isso vai deixando você, com o espírito cada vez mais pobre, o estado deixa tudo jogado, sabe? [...]. Maquia-se muito as coisas, sabe? Então, de repente, eu não vou dar nota vermelha, por que? Porque eu vou ter que fazer um documento falando porque eu dei a nota vermelha para o indivíduo, então para não ter esse trabalho, eu coloco uma nota azul, passo logo o infeliz. Está todo mundo cansado de ouvir os problemas da educação mais ninguém faz nada. (JARDIM, 2006, 41min.50s).

A professora retrata a situação da educação no Brasil abordando a perspectiva dos professores, dos alunos e demonstrando consciência de que a questão não é o aluno em si e nem o professor,

⁷ A razão de Estado refere-se à emergência de modos específicos e plurais de racionalidades na prática governamental. “Um certo tipo de racionalidade que permitiria reger a maneira de governar com base em algo que se chama Estado. O Estado é ao mesmo tempo o que existe e o que ainda não existe suficientemente. E a razão de Estado é precisamente uma prática, ou antes, uma racionalização de uma prática que vai se situar entre o Estado apresentado como dado e um Estado apresentado como a construir e a edificar.” (FOUCAULT, 2008, p. 6). Assim, para o autor, o Estado é um correlato da maneira de governar.

mas algo que está além do próprio sistema educacional que é a questão da distribuição de renda e inclusão das camadas populares. Ela deixa claro como que os efeitos da exclusão social recai sobre a escola e os professores, os quais se sentem sobrecarregados, mal pagos e sem valorização profissional.

A professora Denise, da Escola Estadual de Inajá PE, diz que o desinteresse dos alunos provoca o desestímulo dos professores, como segue a entrevista:

Os alunos não têm interesse, as meninas vão arrumadas como se fossem para festa e ficam namorando na porta da escola. Elas a vêm como um escape. O pouco que a gente tem são as aulas mesmo, mas eles não querem, então a gente se desestimula. Eu era uma das professoras que ficava até o último horário, aí eu vejo os outros todos desinteressados, vamos embora, vamos embora, aí nove e meia vamos embora mesmo. Dia de sexta faltam onze professores que vão para a pós-graduação, então dia de sexta é furada aqui [...]. (JARDIM, 2006, 16:48s).

Há nas entrevistas um jogo discursivo mútuo acusativo, de professores e alunos que, apesar disso, têm consciência de que a solução dos problemas da escola não depende só deles e sim de uma política séria e responsável. Esses mecanismos podem ser interpretados como resistências aos processos e às tecnologias de sujeição do sistema político brasileiro que submete educadores, alunos e comunidade escolar a condições degradantes e inadequadas à formação humana de qualidade.

No documentário *Pro dia Nascer Feliz* e no filme *Numa Escola em Havana*, os movimentos de resistência corporais são evidenciados e visibilizados pelas estratégias dos procedimentos estéticos: os *clous up*, os *planos detalhe*, os *primeiríssimos planos*, os *planos sequência*, os diferentes *pontos de vistas* da câmara, dos atores, do diretor, as cores e o som, constitutivos da narrativa e possibilitadores de significações pelo espectador.

Para Foucault (1979) todas as formas de investimentos do poder têm, como efeito, sua oposição, isto é, o exercício da liberdade como exercício de um poder contrário, exercido por meio de técnicas visíveis ou dissimuladas. Desse modo, só pode haver poder onde há espaço para o exercício liberdade ou resistência. Senellart (1995, *apud* PASSOS, 2008, p. 71), a propósito da atitude crítica defendida por Foucault diz:

Não é a partir de um ponto de vista universal, o da natureza, de uma pura consciência, ou de um fim [finalidade] da história que se opera a crítica de um estado de coisas, mas a partir do próprio interior da racionalidade que o governa, em seus pontos de tensão ou fragilidade. A crítica, em outros termos, não pressupõe a existência de um sujeito plenamente consciente de si. Ela não é da ordem de um juízo que sobrevoa a realidade histórica do alto de uma posição ideal de verdade. Procede das crises que atravessam a espessura de uma racionalidade, em suas múltiplas dobras. [...] a atitude crítica não é um comportamento de rejeição. Deve-se escapar à alternativa de estar dentro ou fora; é preciso se situar na fronteira.

É nessa perspectiva que observamos as resistências como esquivas para as fronteiras das relações presentes na escola entre os sujeitos que nela estão inseridos. Concordando com Foucault (1995), as resistências na escola advêm sempre de uma crise, de uma crítica, de uma insatisfação ou desconfiança em relação aos modos de governar a conduta daqueles que estão envolvidos no processo educativo. É como se os sujeitos da escola (alunos e professores) dissessem: posso até ser governado, mas não por essas pessoas e nem dessa forma.

Numa Escola em Havana, os processos de sujeição e resistência são evidenciados por meio daquilo que Foucault (1996) chama de ontologia crítica do presente que tem importante papel na libertação dos sujeitos:

Devemos considerar a ontologia crítica de nós mesmos [...] como uma atitude, um *ethos*, uma via filosófica onde a crítica do que somos é, ao mesmo tempo, análise histórica dos limites que nos são postos e a prova de sua ultrapassagem possível, (FOUCAULT, 1994, p. 577).

Branco (2008) a propósito das discussões de Foucault, chama atenção para o fato de que essa atitude crítica, livre e esclarecida sobre a atualidade histórica e presente, é complexa e necessita de conhecimento e reflexão, abrindo-se para o entendimento do futuro e de nós mesmos.

Simbolicamente, o filme inicia-se problematizando essa questão. A primeira imagem (0,30s), em preto e branco e em primeiríssimo plano, é de um pombo batendo as asas (em meio a raios de luz), lutando para escapular das mãos de Chala que o segura pelos pés para atrair outros pombos e aprisioná-los. Em seguida a esta cena, um plano subjetivo direciona o nosso olhar para uma meia dúzia de pombos que estão a voar sob o olhar de Chala que está encima da laje do seu prédio e os atrai para si, até alcançar um e o colocá-lo na gaiola.

Na sequência das imagens aparece Chala em meio corpo, sobressaindo aos prédios da cidade de Havana e permitindo ao espectador atribuir sentidos de determinação, liberdade e expertise ao pegar o pombo. As cenas seguintes são de Chala alimentando os cães que estão também aprisionados. Chala desce correndo e acompanha sua professora Carmela até a escola, levando-lhe os livros em uma atitude gentil e de desejo de ocupar o lugar de seu neto que viajou.

Na escola, a câmara sobrepõe cenas da professora Carmela dando aula e fazendo sua defesa para as autoridades do governo que querem aposentá-la forçadamente pela sua posição crítica, livre e consciente contra as sujeições do sistema político cubano. “Não sei se eu devo pensar melhor sobre algumas coisas, mas é como me sinto”. As imagens alternadas mostram-na a dar ordens aos alunos para escrever frases que tem relação com a história do país e continua: “Minha vó era neta de escravos e não acreditava quando mostrei meu diploma de professora, ela gastou 5 pesos para colocá-lo num quadro que pendurou ao lado da imagem da Virgem da Caridade, ele continua lá”. Interpõe com mais ordens aos alunos e continua: “isso vai fazer 50 anos e passei a maior parte deste tempo nesta sala de aula.” Olha para os presentes e diz em voz alta: “acredito que quase ninguém de vocês era nascido quando escrevi neste quadro negro pela primeira vez” (Daranas, 2014, 4m).

Enquanto isso a câmara sublinha o olhar de Yeni olhando para Chala e este para ela, Chala gosta de Yeni. Duas garotas percebem e cochicham no ouvido uma da outra. O sino bate e os alunos rapidamente começam a sair, Carmela interrompe perguntando “onde é o fogo?”, para acalmá-los e diz: “ainda não passei a tarefa”. Com autoridade e tranquilidade, de forma que obtém a atenção e o respeito de todos.

Embora Chala não faça de propósito, ele acaba se metendo em confusão em função da sua personalidade forte e comportamento independente, pois sua vida exige dele postura ativa e determinada. Pobre e filho de pai desconhecido, o menino dedica-se à criação de pombos e envolve-se com o perigoso universo das apostas ilegais em brigas de cães, como meio de levar sustento à sua mãe, com quem tem uma relação conturbada e pouco afetiva. Chala não se submete aos processos de sujeição, sobretudo se eles são formais e desconhece as suas necessidades. Ele é sempre perseguido pela assistente social e a polícia comunitária que falam com Sônia (Yuliet Cruz) sua mãe: “esse garoto vive como um animal”, no que Sônia retruca e pede para deixá-la em paz.

Nesse filme a sujeição ganha características mais analíticas vinculada a saberes específicos como o assistencial, os psicologizantes, os pedagógicos e os jurídicos, aos quais se opõe Carmela. São saber-poder normalizadores que consistem em manter Chala sob os auspícios dos seus discursos ditos verdadeiros que o classificam como delinquente e anormal.

A decisão de mandá-lo para o internato foi tomada após profundas análises do seu histórico escolar, pela escola, a assistente social, a polícia comunitária e o psicólogo do caso que estabelecem análise dos poderes-saber e sonda em minúcias o comportamento, o corpo, a moral e a alma de Chala para torná-lo inapto à convivência social.

A resistência da professora Carmela na defesa de seus alunos ganha uma característica de luta, consciência e alteridade. Ela insiste, resiste e luta, mas não deixa o sistema tratar os alunos diferentes como alienígenas e anormais. Ela age como diz Branco (2008, p.83), a propósito de Foucault, ao estabelecer correlações entre liberdade e resistência.

A liberdade para Foucault, por sua condição ontológica, é insubmissa, e diz sempre não às forças que procuram aprisioná-la e controlá-la. A liberdade somente pode se externar em um ambiente político-social propício ao seu exercício, que é o de confronto entre forças livres.

É nesta perspectiva que Carmela resiste, luta e confronta com os saberes-poder, que tentam fazer de Chala um anormal. Por isso querem eliminá-la, afastá-la da escola para que ela não interfira na ordem da lei. Isso porque enfrentou as instituições e retirou Chala do Internato de delinquentes.

O mesmo ela fez em relação a Yani, a aluna palestina que estudava sem matrícula, pela sua situação de ilegalidade em Cuba. A escola e a assistente social tentaram expulsá-la, sobretudo pela sua desobediência ideológica. Yani afixara no mural da sala um santinho de Nossa Senhora da Caridade que seu colega Camilo lhe dera em momento difícil. Camilo morre e,

em homenagem, Yani coloca o santinho no mural. A assistente social ordenara que Carmela retirasse o santinho de lá. Carmela disse-lhe que tiraria, mas no momento adequado, pois aquela atitude de Yani tinha um significado afetivo profundo, era uma homenagem ao colega que havia morrido.

Por fim, Carmela arma para aposentar mesmo contra sua vontade, pois ela já havia criado muitos problemas às instituições. Em mais um exercício de liberdade e resistência, Carmela vai à reunião na qual assinaria sua aposentadoria. No entanto, mais uma vez, sua liberdade insubmissa exerce também poder ao resistir e argumentar entorno da questão:

Se quiser um delinquente, trate-o como um delinquente. E Chala não é o único garoto com motivos para se tornar um. [...]. Sei que ele não é um santo, mas também sei que ele é um garoto de valores e sentimento que não aprendeu em casa. [...]. Isso só seria mais uma marca nele. Gostem ou não, isso só o marginaliza. Fui professora da mãe dele e sou professora dele há três anos, nenhum de vocês o conhece mais do que eu. Vocês estão pensando no melhor para vocês, eu penso no melhor para o garoto (DARANAS, 2014, 50:31m).

Eles continuam insistindo que a aposentadoria seria um prêmio para Carmela que merece uma saída honrosa. Carmela então se pronuncia novamente:

Desculpem a falecida chegar atrasada no próprio enterro, mas só sou pontual com minha classe. Não sabem o quanto agradeço tanto incomodo, mas prefiro fazer do meu jeito. [...] sei que passei dos limites, mas me colocar deste lado era o único modo de ficar em paz com minha consciência. [...] só vou me aposentar o dia em que não puder mais subir estas escadas. Terão que me demitir. E que isso seja anexado aos documentos da demissão. (DARANAS, 2014, 1h40m).

Os demais professores que estavam presentes na reunião e tinham sido alunos de Carmela a apoiaram, trazendo, cada uma, carta avaliativa sobre o caso de Chala. Eles solicitaram que também anexassem suas cartas ao documento de aposentadoria de Carmela. Carmela levanta e sai sem olhar para trás, vê Chala, o olha e dá-lhe um sorriso.

Considerações finais

Os dois filmes tratam das relações escolares e os conflitos entre professores, alunos e comunidade, com destaque da análise para os conceitos de sujeição e resistência. O primeiro, em uma perspectiva longitudinal, no qual as formas de resistência são diversas e muitas vezes passivas e negativas, porque nem sempre conscientes. Sua estética e beleza se destaca nos aspectos poéticos de Valéria que exerce sua liberdade e resistência por meio de suas reflexões poéticas. No entanto, grande parte dos entrevistados desenvolvem mecanismos de resistência de modo negativo, o que não contribui com a transformação social, como é o caso dos alunos do Rio de Janeiro que cometem homicídios por motivos banais. Um deles disse, ao ser entrevistado: “minha vida é tão ruim e tão sem graça, que me divirto com a cara da vítima”.

Um outro fala: “eles chamam a gente de ladrão, mas ladrão são eles que roubam bilhões dos brasileiros, mata-nos e deixa a gente nesta situação”, referindo-se aos políticos em um ato de consciência e resistência, ainda que de forma negativa.

O segundo filme, as relações de sujeição e resistência se dão de modo consciente, no próprio exercício da liberdade, considerada também como exercício de poder. Aqui a resistência se configura como luta pela defesa dos excluídos que encontra na professora Carmela uma voz coerente, proteção, alteridade e compromisso com suas condições de existência e opressão.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura história da cultura.** Obras escolhidas vol. 1. Tradução Sergio Paulo Ruanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANCO, Guilherme Castelo. Ontologia do presente, racismos, lutas de resistência. In. PASSOS, Izabel C. Friche. (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões Foucaultianas para a atualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Tradução e organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos).** Org. Nildo Avelino, Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. **Ditos & Escritos.** Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro, 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

Luiza Pereira Monteiro

Doutora em Educação (USP), Pós-Doutorado em Sociologia da Infância (UM-PT) professora de Fundamentos da Educação/Sociologia da Universidade Estadual de Goiás, membro do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Ambiente, UEG Campus Morrinhos, e investigadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação, Infância, Arte e Psicanálise (Gepeiap/CNPq/Brasil). Coord. de Área do PIBID: Projeto Cinema e Infância: a educação do olhar.

Representações da infância e imagens do real na produção fílmica de Alê Abreu.

Rita Márcia Magalhães Furtado (UFG)

Resumo

O propósito desse trabalho é promover o diálogo entre o conceito de real na teoria fílmica de Siegfried Kracauer e o conceito filosófico-pedagógico de infância na estética fílmica de Alê Abreu, especificamente nos filmes *Garoto cósmico* e *O menino e o mundo*, analisando como os personagens infantis destes filmes parecem olhar a realidade sempre perspectivando a liberdade e o lúdico, em situações exploratórias que demandam a observação e a compreensão dos múltiplos aspectos que realçam, em ambos os filmes, a forma estética da expressão infantil definida na força, na coragem e na determinação dos personagens. Os dois filmes mostram-se como um trabalho de arte cuidadoso, que lançam um olhar que esquadriha o contexto no qual se situa a infância. Neles, o cinema torna-se o *lócus* privilegiado para se desvendar a infância como experiência aberta e não apenas como uma singularidade silenciada, como experiência na qual aflora a riqueza da diferença e seu imbricamento imprescindível com os paradoxos da condição de ruptura e de superação. Em termos de análise fílmica, o cerne dessas questões é sempre formativo, mas sem forjar o “educativo” que formata o olhar, na medida em que se apresenta como alternativa e como proposição de novos modos de abordar a infância.

Palavras-chave: Infância; imagem; Alê Abreu

Introdução

A infância não é apenas uma etapa que representa o desenvolvimento psicológico e motor da criança, é também a etapa que apresenta sua vinculação com a dimensão do ser social, com as representações que se manifestam na interação com outras crianças e, desse modo, se configuram como lugares e funções sociais assumidos por ela. Essa consciência de ser social, a consciência do presente, a simultaneidade dos conflitos e das vivências lúdicas prazerosas são construções que demandam tempo. Sendo assim, o processo de emancipação, na infância por exemplo, não se dá no todo dos aspectos que compõem a vida, quer dizer, não há uma emancipação total dos valores sociais pois que estes se vinculam cada vez mais ao tecido social.

Pedro Pagni no verbete “infância” do *Dicionário de Filosofia da Educação*, analisa este conceito na perspectiva contemporânea, mas para isso, retoma o pensamento moderno que institui o sentimento da infância, ou seja, as características que a constituíram a partir do momento em que “a condição particular da infância se tornou objeto de interesse pedagógico e alvo de cuidados especiais” (2006, p.213), superando a perspectiva de que a idade adulta é o momento em que se rompe com estado primitivo que caracteriza a infância. Segundo Pagni, as contribuições de Rousseau e Kant, apesar de distintas, dão uma quinada no pensamento anterior quando estes, cada um à sua maneira, revelam uma infância que se pauta na autonomia e na emancipação. Já no final do século XIX, a contribuição de Nietzsche é essencial para se pensar a infância como movimento de transformação, que tem no tempo, o motor para os movimentos de esquecimento, descontinuidade, potência de vida e recriação.

A contestação do ideal nietzschiano de infância será feita no século XX por Benjamin – quando este afirma que é justamente a memória que faz a experiência resgatar na história a possibilidade de narrativa de uma experiência singular no presente –, e por Adorno, quando este afirma que o retorno ao passado é necessário, não somente enquanto rememoração, mas como reelaboração do passado para que tenha o ideal de responsabilidade com o presente, instaurando uma subjetividade que poderia solidificar a possibilidade de formação ética e política e, por conseguinte, sua emancipação. Mais recentemente, a análise do conceito de infância feito por Agamben, situa-o entre a experiência e a linguagem. Sendo tal análise condicionada pela história, a infância é também, impulsionadora de um fazer histórico singular. Segundo Pagni, Lyotard também analisa esse “hiato” existente entre experiência e linguagem, mas numa perspectiva diferente daquela proposta por Agamben, pois é na estética, que é “da ordem dos afetos”, que Lyotard buscará a referência principal de caracterização da infância. A linguagem seria limitadora por se vincular diretamente à “racionalidade fria” e à “obediência às leis”, já a experiência estética centrada no corpo antecede a linguagem, e portanto, permite uma linguagem articulada, não apenas para um reforço mas também para uma ruptura com as experiências negativas e para um “inventar” de novas experiências, permitindo, do ponto de vista cronológico, um recomeço.

Nesse sentido, Pagni conclui que, no conjunto da análise desses teóricos, “a infância não é apenas um mal necessário a ser superado como apregoado pela tradição pedagógica, mas tempo e espaço de uma experiência a ser lembrada pelos adultos e vivida intensamente pelas crianças, afirmativamente, em seus sentidos múltiplos e heterogêneos”(PAGNI, 2006, p.219), e que esta “pode ser experimentada como uma tensão inefável, vivida esteticamente ou narrada poeticamente, pois nela se encontra o nascimento de um outro pensar e de um outro modo de existir, resultante do reencontro com essa experiência do que fomos e do que ainda podemos ser.” (PAGNI, 2006, p.219)

O cinema, desde sua origem, apresenta-se como modo de olhar o mundo com olhos de criança, no sentido de trazer, através do filme, “a eterna novidade do mundo”, convocando um olhar que causa deslumbramento, que provoca o imaginário, que desvenda mundos outros e ainda assim, garante o retorno ao real. Alê Abreu, cineasta brasileiro, em seus filmes *Garoto cósmico* e *O menino e o mundo*, consegue trazer para a tela representações da infância e as imagens do real que incitam a reflexão sobre os elementos cruciais que nos levam a pensar outro modo de abordagem da infância para além daquele definido pelas instituições através das temporalidades que estabelecem que a infância é meramente um período de recepção de saberes, indefinido e incompleto.

Assim, o propósito desse trabalho é promover o diálogo entre o conceito de real na teoria fílmica de Siegfried Kracauer e o conceito filosófico-pedagógico de infância na estética fílmica de Alê Abreu, analisando como os personagens infantis destes filmes parecem olhar a realidade sempre perspectivando a liberdade e o lúdico, em situações exploratórias que

demandam a observação e a compreensão dos múltiplos aspectos que realçam, em ambos os filmes, a forma estética da expressão infantil definida na força, na coragem e na determinação dos personagens.

Do cinza ao multicolorido: a infância divertida de Garoto Cósmico

Na animação *Garoto cósmico* (2007, 75 min.), Alê Abreu possibilita uma abertura ao pensamento divergente, pela possibilidade que apresenta de extrapolar as limitações do corpo programado no planeta futurista, no qual as crianças praticamente não se utilizam dos sentidos. Essa possibilidade de controle é quebrada e a possibilidade “estésica” é revigorada quando as crianças atingem um planeta perdido no espaço sideral e descobrem que este possui um circo.

Apesar da vida em grupo que o planeta supõe, não há a dimensão do coletivo, posto que não há interação, expressão de ideias, de opiniões ou criação, através da imaginação. No planeta do futuro prevalecem normas que atendem a cada população específica. A vida já está dada do modo como deve ser vivida. É determinada num fluxo que possui um único propósito: avançar para a etapa das crianças adultas e, na sequência, para a etapa adulta supercomplexa.

Não há uma concepção de infância como etapa natural. Até as atividades práticas das crianças são tolhidas. Ações comuns, como a escovação de dentes, são realizadas por máquinas. A exploração do mundo e a busca de significado, são ignoradas nesse planeta. A subordinação e a obediência são o mote para a boa criança ser “promovida” à idade adulta. Acontece que mesmo nessas condições, a criança é impulsionada pelo desejo e pela imaginação, e poderá explorar o mundo em suas inúmeras possibilidades. O planeta 2973 é administrado por um ser que não se apresenta, fisicamente, sua presença se dá pela normatização presente nas tele transmissões que são, todo o tempo, direcionadas às crianças.

Na área escolar do Planeta das Crianças, os gestos são repetitivos, as ações coordenadas e o deslocamento das crianças não se alteram, seguindo sempre o itinerário escola-dormitório-escola. Esse universo limitado oferece ainda aulas de Karatê e Natação, todas elas previsíveis e organizadas como parte do todo orquestrado pelo Capitão Programação. Mas no dormitório masculino, quando quase todos dormem, Maninho e Cósmico conversam com Luna e esta sugere, que para anteciparem a pontuação necessária para a passagem para o planeta das crianças adultas, é possível acessarem a escola pelo sistema de tubulação, Cósmico e Maninho prontamente aceitam, pois, a possibilidade de aceleração de pontos no relógio, é mais importante do que o peso dos riscos de alteração da “programação”.

A experiência é, no filme, como que terceirizada, atribuída a outrem quando na verdade, em seu sentido etimológico, evidencia a necessidade de se ser atravessado por ela. Walter Kohan diz que

As pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência. (...) Ela passa a ser o simulacro de uma vida não vivida, de sonhos não-realizados, nem sequer intentados; a lança de um adulto que combate sua própria infância – essa que não esquece as utopias. (KOHAN, 2005, p.240)

Nesse sentido, observa-se a negação da experiência como forma de buscar modos de substituição desta, evidenciando um simulacro de experiências que não representem um perigo evidente, um contraponto para a vida vivida ativamente, de modo consciente e crítico.

A ausência de representações paterna e materna exacerba essa intenção de demonstrar que a máquina substitui, e conseqüentemente, supre o carinho, o afeto, a emoção. A afetividade está totalmente ausente, não há, *a priori*, nenhum esboço de emoção. Georges Didi-Huberman, quando fala para um grupo de adolescentes numa palestra em um liceu francês em 2013, ressalta a importância da emoção:

Aquele que se emociona diante dos outros não merece nosso desprezo. Ele expõe sua fraqueza, ele expõe seu não poder [*impouvoir*], ou sua impotência, ou sua impossibilidade de “encarar”, de “manter as aparências”, como costumamos dizer. Talvez digamos a seu respeito: “Tudo que lhe sobrou foram os olhos para chorar” – um jeito de dizer que sua vida ficou mais pobre. Mas essa pobreza, na realidade, nada tem de ridículo nem de lamentável. Muito ao 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. Em certas circunstâncias, há mesmo muita coragem nesse ato de mostrar sua emoção. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.19)

Didi-Huberman chama a atenção para o fato de que a emoção deve ser exteriorizada, como ato de coragem, que evidencia o quanto podemos, através dela, mostrar a potência do gesto, dessa expressão que, sendo individual, se expande para o coletivo. Como a criança, no Planeta 2973, é pensada apenas como uma peça da engrenagem do todo, não há uma perspectiva de relações sociais ou interações lúdicas, elas sofrem essa determinação social sendo apenas influenciadas pelo meio em que vivem, sem perspectivar qualquer interação que seja determinante.

A infância lúdica de *Garoto cósmico* só é alcançada após a transgressão. Inicialmente fadadas à cristalização dos valores impostos, as crianças criadas no planeta 2973, conseguem, acidentalmente, na tentativa de acelerar sua passagem para o planeta das crianças adultas, serem lançadas ao universo colorido, no planeta do circo de Giramundos. É nele que o lúdico é, pela primeira vez, experienciado por elas. As descobertas a partir daí, somadas à aventura de conviverem com adultos de uma forma nunca antes vivenciada, trazem a possibilidade da infância permeada por atividades divertidas, a possibilidade de experienciar as cores (do trem, do circo e dos objetos presentes nele), os sons (do assovio e das gargalhadas), o movimento (das cambalhotas e das cócegas), e a imaginação. Todas essas atividades ou atitudes são, de certo modo, relacionadas aos sentidos que, até então, eram, em função da programação suprimidos no planeta do futuro.

Do multicolorido ao cinza: a infância subtraída de *O menino e o mundo*

Diferentemente da experiência de infância de *Garoto Cósmico* que se pauta no acidental, ou seja, não há uma busca específica, a representação da infância no filme *O menino e o mundo* (2014, 80 min.) traz a referência forte do buscar, do descobrir, do vivenciar. Retrata a infância ativa que, descobrindo o mundo, se insere no movimento que escancara a desigualdade advinda dos modos de produção social, no campo e na cidade, o avanço da indústria que, automatizada pela máquina, automatiza os seres que as opera, o fantasma do desemprego, a carência do corpo e da alma. Assim, percebemos no filme, a acolhida, por parte do diretor, da sugestão dada por Truffaut no ensaio *Reflexões sobre a criança e o cinema*: “Como as crianças trazem consigo *automaticamente* a poesia, creio que convém evitar introduzir elementos poéticos num filme de crianças, de maneira que a poesia nasça de si mesma como um acréscimo, um resultado, e não como um recurso ou objetivo a ser atingido.” (2005, p.35). Os elementos poéticos estão ali a nos convocar ao longo do filme, a uma experiência estética do olhar, do sentir, do rememorar, a partir do drama íntimo do menino. Há como que uma identificação imediata, mesmo que seja com aquilo que nunca antes vivenciamos.

Em *O menino e o mundo*, a infância lúdica já existe, e se destaca na euforia do contato do menino com a natureza e em sua convivência afetuosa com os pais. Mas é a dor da perda do pai que leva o menino a conhecer e a novidade do mundo é a mais dura possibilidade de experimentar. O mundo novo, exterior ao cotidiano, não surge, como em *Garoto cósmico*, como possibilidade predominantemente lúdica, mas como possibilidade de expor as mazelas da condição humana, de subtrair a possibilidade poética, apesar de manter referências estéticas presentes no cotidiano do menino, como a música, por exemplo.

A escolha de um traço simples para uma história complexa, a opção pela inversão das palavras utilizando a técnica sonora do “backmasking”, ou mascaramento reverso, para os diálogos da narrativa criando, propositadamente, um diálogo pautado numa linguagem universal que traduz, de uma certa forma, as mensagens subliminares, pois este é compreensível em qualquer tempo e lugar. Talvez a escolha se justifique porque no filme as ações são mais relevantes que os diálogos. No entanto, a sonoridade da música se equipara à importância da imagem pois que esta também é representativa de emoções, e aqui retornamos à Didi-Huberman:

As emoções, uma vez que são moções, movimentos, comoções, são também *transformações* daqueles e daquelas que se emocionam. Transformar-se é passar de um estado a outro: continuamos firmes na nossa ideia de que a emoção não pode ser definida como um estado de pura e simples passividade. Inclusive, é por meio das emoções que podemos, eventualmente, transformar nosso mundo, desde que, é claro, elas mesmas se transformem em pensamentos e ações. (DIDI-HUBERMAN, p.38)

Diferentemente do roteiro de *Garoto Cósmico*, em *O menino e o mundo*, a presença das representações paterna e materna exacerba a intenção de demonstrar o contraponto com as máquinas-bicho que, ao invés das referências de carinho e afeto, representativas desse vínculo

do menino com os pais, suscitam o medo e a angústia. Assumindo visibilidade, a emoção que antes era introspectiva, avança para um movimento inverso de manifestação, de extrospecção, na tentativa de compreensão da relação mais fecunda entre o que há de humano em nós com o que há de humano nos outros.

Também o colorido trazido por técnicas de múltiplas texturas como a aquarela e a colagem, dão ao conjunto do filme um caráter artesanal que viabiliza explicitamente a reverência ao desenho animado original, ao retorno do singelo, do simples, em contraposição, em tempos altamente digitais e tecnológicos, à busca, de modo obsessivo, da proximidade com a imagem real nas animações contemporâneas.

O olhar crítico do menino que se depara com a pobreza, a desigualdade social, a melancolia, o desalento e a desesperança, ganha vida com a música, numa trilha sonora primorosa que parece direcionar o percurso com as cenas compostas por imagens multicoloridas. A indignação explicitada no olhar diante da crueldade do mundo, a admiração da arte como redentora desse real, revelam ambiguidades que, ao invés de polarizar, unificam a compreensão do mundo numa dialética que só acrescenta elementos positivos ao conjunto da obra. As várias críticas às implicações do capitalismo na função social trazem uma profunda reflexão sobretudo sobre a condição da infância na sociedade de consumo. Assim, a infância

é o signo sempre presente que a humanidade do homem não repousa somente sobre sua força e seu poder, mas também, de maneira mais secreta, mas essencial, sobre suas faltas e suas fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras, tais como fios num motivo de renda, não deveriam encobrir, mas sim, muito mais, acolher e bordar. É porque a in-fância não é a humanidade completa e acabada, é porque a in-fância é, como diz Lyotard, in-humana que, talvez, ela nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, também a invenção do possível. (GAGNEBIN, 1997, p.99)

No desdobramento das cenas, percebemos a alternância do real – que se sobrepõe como determinismo –, com o imaginário que parece de desenvolver a partir de situações criadas pelo menino ao longo de todas as suas idades.

Imagens do real na teoria fílmica de Kracauer e no cinema de Alê Abreu

A teoria fílmica de Siegfried Kracauer é bastante significativa para nos auxiliar na compreensão dessa imersão no real e, a partir das representações que a imaginação nos permite, efetuar a suspensão desse real. A referência do concreto conduz ao abstrato, e retorna ao concreto pois para Kracauer o cinema é uma forma de tocar o real, de revelar a materialidade das coisas do mundo através da imagem fotográfica do filme, capturando da realidade aquilo que lhe escapa enquanto real. É o fragmento desse real que transmutado em matéria outorga uma unidade que produz sentido justamente porque advém de uma possibilidade daquilo que, a princípio, não faz nenhum sentido. Tais elementos trazidos por este teórico estão presentes nos dois filmes citados.

Para Kracauer, o realismo é apenas a base que sustenta a criação artística, oferecendo o cotidiano com todos os seus signos para a transmutação de um valor estético que suscita a reflexão sobre o saber histórico e sobre a própria experiência. Portanto, o filme é, de certa forma, a síntese da memória coletiva justamente porque traz a possibilidade de resgatar os acontecimentos e os elementos do real ignorados pela percepção ordinária. Segundo Kracauer,

Os filmes se esforçam para explorar esta textura da vida cotidiana cuja composição varia em função do lugar, das pessoas, da época. Eles nos ajudam não só a apreciar o ambiente material que temos, mas a estendê-lo em todas as direções. Virtualmente, eles fazem do mundo, a nossa casa. (KRACAUER, 2010, p.428)

Assim, entendemos que os elementos que compõem sua teoria fílmica dialogam com a produção fílmica de Alê Abreu pois supõem uma interação com a imagem representativa da dimensão substancial do real, visto que esta sintetiza a relação do sujeito com o mundo, pautada na realidade concreta, mas também presente na ficção. Ambos, realidade e ficção, tecem, com os fios da trama situada na história, as representações que permeiam o conteúdo ordinário da existência. Concordamos com Truffaut quando este nos diz:

Para o espectador adulto, a idéia de infância está ligada à idéia de pureza e, sobretudo, de inocência; rindo e chorando diante do espetáculo da infância, o adulto, na realidade, se enternece consigo mesmo, não com sua “inocência” perdida. Eis por que, mais que em qualquer outro domínio, é importante aqui ser realista, e o que é o realismo senão a recusa de pessimismo e otimismo, de forma que o espírito do espectador possa tomar partido livremente, sem a “interferência” do diretor? (TRUFFAUT, 2005, p.36)

35

Considerações finais

No percurso da representação à presença, as imagens da infância, nesses dois filmes, não é mais a de uma relação cronológica na qual o dispositivo cinematográfico é necessariamente o lugar de um progresso na ordem das representações. Encontramos nelas uma alternância entre uma estética da representação e uma estética da presença, o que lhes confere uma qualidade artística e emocional necessária para contornar as distâncias instituídas entre o espectador e a história. As imagens da infância suscitadas pelas crianças que protagonizam esses dois filmes dirigidos por Alê Abreu, representam ainda não apenas a ênfase no protagonismo destas, mas também a urgência de um debate sobre a infância enquanto potência criadora, que escapa do mundo construído e pensado pelo adulto, e perpassa pela apropriação e assimilação deste pelas próprias crianças. As imagens da infância nos dois filmes aqui abordados também não representam um lugar previsível, pelo contrário, é sempre imprevisível e sua beleza reside justamente naquilo que as câmeras não conseguem capturar, as imagens não vistas são as que conseguem emitir em sua pluralidade a produção de uma concepção de infância por vir, que inventa, que cria um mundo novo, que estabelece relações dessa criação e que possibilita a reverberação desta em expressão e emoção.

Os dois filmes nos apresentam um trabalho de arte cuidadoso, lançando um olhar que esquadrinha o contexto no qual se situa a infância. Neles, o cinema torna-se o *locus* privilegiado para se desvendar a infância como experiência aberta e não apenas como uma singularidade silenciada, também como experiência na qual aflora a riqueza da diferença e seu imbricamento com os paradoxos da condição de ruptura e de superação. Pensamos que, em termos de análise fílmica, o cerne das questões trazidas por Alê Abreu é sempre formativo, mas sem forjar um “educativo” que formata o olhar, na medida em que se apresenta como alternativa e como proposição de novos modos de abordar a infância. Por fim, nos dois filmes aqui abordados, a infância é permeada pela multiplicidade de olhares que se singularizam nos personagens infantis e nas formulações neles implícitas e institui-se como o lugar que não se restringe mais ao cronológico.

Referências

- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: Editora 34, 2016.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. pp. 83-100.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KRACAUER, Siegfried. **Théorie du film: la rédemption de la réalité matérielle**. Paris: Éditions Flammarion, 2010.
- PAGNI, Pedro Ângelo. “Infância”. In: CARVALHO, Adalberto Dias de. (Coord.). **Dicionário de Filosofia da Educação**. Porto: Porto Editora, 2006.
- TRUFFAUT, François. “Reflexões sobre as crianças e o cinema.” In: TRUFFAUT, François. **O prazer dos olhos: textos sobre o cinema**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. pp.35-38

Referências fílmicas

- GAROTO** Cósmico. Direção: Alê Abreu. Produção: Estúdio Elétrico. Brasil, 2007, 77 min.
- MENINO** e o mundo, O. Direção: Alê Abreu. Produção: Filme de Papel. Brasil, 2014, 80 min.

Rita Márcia Magalhães Furtado

Doutora em Educação pela Unicamp (2007), com estágio pós-doutoral em Sociologia da Arte – Mediação Cultural – na Universidade Paris 3 Sorbonne Nouvelle (2014). Professora Associada I da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, vinculada à linha de pesquisa *Cultura e Processos Educacionais* do PPGE/UFG. Pesquisadora dos grupos de pesquisa NEVIDA/FE/UFG e NEPEIAP/PUC-GO/UFG/UEG.

O um a um no filme 'Nenhum a menos'.

Sônia Maria Rodrigues (UFG)

Resumo

Este trabalho consiste na análise do filme chinês *Nenhum a menos* (1999), do diretor Zhang Yimou, naquilo que ele propicia de reflexões sobre questões fundamentais na educação, especificamente a função do professor e a posição do aluno no cotidiano de uma escola. Considerando o cinema como um dispositivo produtor de rupturas e estranhamentos, por meio da formalização de seus procedimentos estéticos, tenho incluído em minhas aulas de *Fundamentos e metodologia de língua portuguesa e Alfabetização e letramento*, a projeção de filmes que tenham as crianças como protagonistas. É uma aposta em deslocamentos nas representações idealizadas sobre a criança submetidas à lógica do imaginário e arraigadas na educação. Assim, se objetiva, nessa análise, apresentar elaborações sobre a constituição das posições de professor e de aluno, suscitadas no filme e não apreendida no cotidiano de uma sala de aula. A potência da linguagem cinematográfica, nesse filme, pela composição entre os seus elementos, como o roteiro, montagem e fotografia, revela ao espectador outro tempo e espaço, possibilitando outro olhar sobre a criança, seu tempo de formação e de experiência. A história de uma menina professora em busca de um aluno é constituída de tal forma no filme que permite a reflexão sobre o deslocamento de “nenhum a menos” para o “um a um”, de outro modo, para a condição que sustenta um pacto, um laço social.

Palavras-chave: educação; cinema; professor/aluno; infância e experiência.

Introdução

O título deste trabalho, de início, aponta para aquilo que o constitui enquanto discussão a respeito do filme chinês *Nenhum a menos* (1999), de Zhang Yimou. Trata-se de um história contextualizada em uma região rural da China, uma pequena aldeia marcada pelas condições precárias de seus moradores, como também na cidade, a medida em que se desenrolam os fatos. Na aldeia de Shuiquan, o cenário inicial é uma escola multiseriada, com alunos de variadas faixas etárias, lugar onde Wei Minzhi (Wei Minzi), a personagem protagonista, assumirá a condição de professora substituta do Professor Gao (Gao Enman), o efetivo dessa escola. Após assistir ao filme por várias vezes, foi possível observar uma operação, estruturada pela composição entre os seus elementos (roteiro, montagem e fotografia), indicando o deslocamento de uma condição primeira, a de *nenhum a menos*, para uma outra, a do *um a um*.

Essas condições têm a ver com a constituição das posições de professor e de aluno, suscitadas no filme e não apreendida no cotidiano de uma sala de aula.

É importante contextualizar alguns pontos que permeiam o trabalho com as disciplinas *Fundamentos e metodologia da língua portuguesa e Alfabetização e letramento*, pois nelas estão implicadas questões sobre o ensino, incluindo a relação professor e aluno e o que daí possa advir. Reduzir o ensino ao foco no professor e a sua formação em acúmulo de informações ou no aluno, responsabilizando-o pelo fracasso, ou seja, se “não aprendeu” é porque não se adequou ao ideal de aluno, não possibilita o entendimento da relação entre professor e aluno enquanto posições a serem constituídas. A perspectiva da celeridade na aquisição

de linguagem retira uma condição de trabalho com ela, tanto do aluno como do professor, implicando em um tempo de investimento e de reconhecimento, por isso a necessidade de discutir também um conceito de infância e de criança.

As representações idealizadas de criança, fundamentadas em uma lógica cronológica de infância estão arraigadas na educação e se apoiar nelas somente determina o modo pelo qual um professor se posiciona em relação ao seu trabalho na sala de aula, assim como também os alunos e práticas de ensino excludentes, sem levar em consideração o que de singular possa advir dessa relação estabelecida. Sendo assim, é preciso problematizar acerca dessas representações e dos acontecimentos que ocorrem em uma sala de aula que produzem efeitos estruturantes das posições de leitor, *escrevente*⁸, aluno e professor. Nesse contexto de problematização é que incluo a análise de filmes que possuem as crianças como protagonistas para refletir sobre a inserção da criança no mundo da linguagem.

O filme *Nenhum a menos* e a constituição das posições de professor e aluno

O cinema, considerado como um dispositivo produtor de rupturas e estranhamentos, através da formalização de seus procedimentos estéticos, contribui para a reflexão sobre os conceitos de infância e criança. De acordo com o *Dicionário teórico e crítico de cinema*, de Aumont & Marie, esse termo “dispositivo”:

está na origem da expressão freudiana ‘o dispositivo psíquico’ que dá conta da organização mental da subjetividade em instâncias (inconsciente, pré-consciente, consciente). Esse sentido foi retomado pela teoria do cinema, notadamente por Jean-Louis Baudry (1970) e por Christian Metz (1975) para definir o estado psíquico bem particular que caracteriza o espectador de cinema durante a projeção. O dispositivo fílmico é, portanto, vizinho ao do sonho. Como a pessoa que sonha, o espectador alucina até certo grau imagens que ele percebe como reais. O cinema é, portanto, um aparelho de simulação, que não se contenta em fabricar imagens simulacros, percebidas como representações da realidade, mas, antes de tudo, dirige-se para o espectador como sujeito psíquico, provocando um efeito particular, o efeito cinema.” (AUMONT, MARIE, 2012, p. 83-84)

Tal efeito é também mencionado no texto *Ao sair do cinema* de Roland Barthes (2012), pois fala de um efeito de captura proporcionado ao espectador, pela projeção do filme no ecrã, a condição do sujeito no escurinho da sala de cinema e o modo aturdido como ele sai para fora, ainda em estado entorpecido, hipnotizado e desarticulado para o vazio da rua (p. 427). Esse aturdimento do corpo pode ser o que de rupturas e estranhamentos um filme possa produzir no espectador. No caso da articulação do cinema com as minhas aulas de fundamentos e metodologia e alfabetização e letramento é uma aposta, como foi dito, na produção de um outro olhar sobre a criança e de seu tempo de formação e de experiência.

⁸ Este termo *escrevente* foi utilizado em minha dissertação de mestrado *Entrelinha: de significante em significante – as marcas do sujeito para dizer muito mais de uma condição de trabalho e experiência do sujeito com a linguagem*.

O filme *Nenhum a menos* (1999), pela potência da linguagem cinematográfica, na composição entre os seus elementos, como o roteiro, montagem e fotografia, revela ao espectador outro tempo e espaço que a observação de uma aula no estágio, por exemplo, não permite, a saber a constituição das posições de professor e de aluno. A maioria dos relatos de observações relacionadas nas aulas só consegue mostrar o tempo organizado cronologicamente, pelas condições dadas pela escola: planejamento da aula, organização por progressão, ensino seriado, classificação por idade etc.

Portanto, essa naturalidade é imaginária porque as posições de professor e aluno são dadas a priori. Diferentemente, no filme *Nenhum a menos* (1999), pode-se observar na tela o que é barrado nessa vida cotidiana escolar. Ele possibilita observar que esse tempo de constituição das posições de professor e aluno é lógico, por isso considerado como uma operação significativa.

Da experiência com as várias turmas nas quais esse filme foi analisado, muitos alunos se concentraram na história narrada no filme, seguindo a linearidade da narrativa apresentada, isto é, a de uma menina professora em busca de um aluno que abandona a escola no campo para um trabalho na cidade e a forma redentora como ela o encontra, após uma busca incansável e constante. A cena do filme que mais os afetou foi a do retorno da professora junto com o aluno para a aldeia, apresentada por um jogo midiático de capitalização da história para um programa sobre a vida no campo.

Foi a participação da professora Wei no programa o grande acontecimento na história, permitindo a ela encontrar o seu aluno Zhang Huike. A redução do filme ao enredo, considerado pela linearidade determinada pela cronologia, não permitiu aos alunos observarem a composição entre os elementos constitutivos do filme que estruturaram as posições mencionadas. Enquanto efeito, considerando a condição de um espectador aturdido pelo filme ou por uma cena específica, há uma que se destaca e que, de certa forma, converge nela os elementos implicados na narrativa. Por esse dispositivo é possível estabelecer a reflexão sobre o deslocamento de “nenhum a menos” para o “um a um”, naquilo que sustentou a procura pelo menino para a condição que tornou a menina Wei uma professora.

A forma como esse dispositivo funciona é que possibilita o deslocamento para outra forma de narrar, outro olhar sobre o filme, pois estabelece, a partir dessa cena, um antes e um depois. Mas qual seria essa cena, a que de certo modo se constituiu pela operação de condensação e deslocamento, própria do trabalho do sonho, tal como diz Freud (2006)? Retoma-se, então, ao que foi citado anteriormente de Aumont & Marrie (2012), do dispositivo fílmico se aproximar da lógica de funcionamento do sonho, colocando o espectador na posição do sonhador, daquele que alucina as imagens, percebendo-as como reais. Esse “efeito cinema”, produzido por essa operação, possibilita a experiência de atemporalidade para o espectador enquanto sujeito psíquico. Para Freud (2006), a questão do sonho implica mais ainda o modo como o sujeito relata o sonho, como sonha o sonho novamente.

A composição da cena e o deslocamento de “nenhum a menos” para o “um a um”

Assim, destacando a cena, a narrativa sobre o filme inicia. Trata-se da cena que a personagem Wei Minzhi se encontra diante da estação de TV, lugar onde chegou após percorrer a cidade em busca de Zhang Huike, o aluno perdido e ainda sofrer toda a sorte de infortúnios nessa empreitada. É noite, Wei Minzhi cansada recosta no poste, a luz do alto ilumina tenuamente o seu rosto e desce para o seu corpo, plano mais aberto, apenas para mostrar todo o corpo e um pouco atrás os cartazes que ela carregou ao longo do dia, após pincelar a sua escrita ideográfica com todas as características que considerara importantes para anunciar o desaparecimento de Zhang Huike. Em seguida, o plano novamente se fecha, em zoom, mostrando metade do corpo de Wei Minzhi recostado no poste. Luz no rosto, como se a câmara quisesse delinear o seu cansaço e sono, no ritmo da música vai descendo, acompanhando o contorno do corpo até chegar na pilha de papéis, um a um em movimento, soprados pela brisa, como páginas de livro que passam, mostrando o degradê da tinta sobre os papéis, do preto ao mais pálido cinza. De início, um preto mais forte, são cem cartazes, do primeiro ao último há o desbotamento gradual das letras, representando ali naquela escrita o apagamento da subjetividade. A câmara se desloca do foco em Wei Minzhi e ainda em zoom mostra as páginas varridas por vassouras tipo “piaçava” com fios de palha compridos, em mãos de trabalhadoras que delas só se vê as pernas para depois abrir mais o foco da câmara e assim mostrar novamente Wei Minzhi recostada no poste, juntamente com a dança das vassouras, carregando junto com o lixo da rua a sua escrita sobre o aluno Zhang Huike.

Mas, por que essa cena reúne os elementos fundamentais de composição da temática do filme? Se ali escrito nos cartazes estavam as características e informações sobre Zhang Huike que a professora considerara como essenciais, porque próprias da singularidade do menino, como de qual aldeia e escola, da mãe doente, estava também representada ali o que de economia se fez para conseguir chegar até a cidade. Economia realizada pelas operações matemáticas acontecidas em sala de aula, em cenas anteriores, juntamente com os alunos, mas que simbolizaram também outros investimentos, de endereçamento ao Outro, permitindo, assim, trocas simbólicas.

Tal cena, por essa composição, possibilita retornar às outras em associação a ela, como também progredir, pelo duplo sentido do efeito *nachträglichkeit* ou só-depois. Se essa cena capturante produziu uma divisão temporal, um antes e um depois, a retroação à algumas cenas fundamentais, não se dá de forma linear, até porque o deslocamento provocado a partir da cena diante da Estação de TV, possibilitou também, pelo encadeamento dos significantes “nome próprio” e “apagamento subjetivo”, a estruturação de três tempos para falar sobre a constituição da posição de professor e aluno, da operação de deslocamento de “nenhum a menos” para o “um a um.

Essa estruturação em três tempos é efeito da operação de montagem do filme, o que lhe dá o movimento sucessivo das cenas. Provavelmente, o efeito de captura da cena descrita em frente da Estação de TV tenha possibilitado o advento desse outro tempo que não o linear, o cronológico. Eles se dão concomitantemente, mas como não é possível dizê-los em um só tempo, eles serão apresentados, um a um para eficácia didática.

O primeiro tempo, que seria o de não reconhecimento, se dá por um feixe de associações constituídas por retroação e ordenados, combinados e encadeados após a cena diante da Estação de TV. Há a cena de nomeação da personagem pelo prefeito da aldeia de Shuiquan, o Sr Tian, para a sala multisseriada de alunos, uma sala de aula tomada pela balbúrdia. Wei Minzhi assume a condição de substituta do professor Gao, o efetivo da escola, porque ele se ausentaria em viagem de um mês para cuidar da mãe doente. Nessa apresentação, o prefeito da aldeia de Shuiquan apresenta Wei Minzhi como “Professora Wei” e recebe comentários de certo aluno a respeito: “Ela é só irmã de Chunzhi. Ela não é professora”. Observa-se que nesse momento, a posição de professora é considerada pelo prefeito como nome próprio, mas isso não é o suficiente para que a substituta seja reconhecida como tal. Seria preciso a constituição de um pacto entre professor e aluno que simbolizasse de um lado o desejo de ensinar e de outro o desejo de aprender. O não reconhecimento por parte de Zhang Huike dispõe para o espectador, em cenas consecutivas, a fragilidade ainda na produção desse laço, mostrando também o que de universal há em uma sala de aula, os objetos produzidos e inseridos na cultura e reconhecidos por qualquer professor de qualquer parte do mundo: a escrita, o quadro, o caderno, o giz e as carteiras.

Essa cena se sucedeu às primeiras em que Wei Minzhi chega na escola, sendo apresentada ao Professor Gao pelo prefeito. Nesse momento, ela se depara com a miséria da escola e a sua própria pobreza simbólica. É questionada pelo professor sobre o seu pouco conhecimento, pouca idade, 13 anos, além de lhe mostrar o pouco de giz que há, a falta de dinheiro para o seu salário e mesmo assim a promessa de ganhar algum, 50 yuan, caso mantivesse os alunos na escola. “Nenhum a menos” é o imperativo ditado pelo Professor Gao à Wei Minzhi e que presentifica a matemática da subtração tão materializada no cotidiano daquela escola, pois logo irá se deparar com a ausência de uma aluna, Ming Xinhong, levada por representantes do estado para treinar corrida em outro local, em uma escola na cidade, além da falta de Zhang Huike.

Se antes eram vinte e oito, menos os dois restaram vinte e seis. Assim, na cadeia combinatória de um não reconhecimento, desfilam outras cenas, tais como as do cotidiano na escola com a professora substituta e os alunos. Ela tentando mantê-los em sala movida pelo “nenhum a menos”. “É mais fácil ensinar do que manter os alunos em sala”, lhe diria o prefeito. Outras cenas acontecem na cidade, na estação de ônibus e na recepção da Estação de TV. As características que fornece à moça para anunciar no alto falante da rodoviária o desaparecimento de seu aluno não são suficientes para identificá-lo, isso segundo a moça. A outra cena é a que acontece

na recepção da Estação de TV, a funcionária exige de Wei Minzhi sua identidade, algo que comprove quem ela é e o que fala, mas ela só tem a sua história e os cartazes escritos à mão na estação rodoviária, tempos atrás. É na cena descrita, a da menina recostada no poste, esse momento de convergência dos elementos significantes do filme, o encontro dela com o diretor da Estação de TV, tão procurado, tão esperado no dia anterior.

Daí há uma capitalização da história de Wei Minzhi por parte do diretor da Estação de TV, não significando o seu reconhecimento enquanto sujeito, enquanto professora, mas aquilo que poderia potencializar a sua busca como algo redentor, vendável para aumentar a audiência, tanto é que questiona a funcionária sobre o porquê dela não ter deixado a menina entrar.

O segundo tempo de constituição das posições de professor e aluno é o que se denomina como o das operações matemáticas e o olhar de endereçamento. Depois que a aluna corredora vai embora, Wei Minzhi terá que se haver com outra perda, a de Zhang Huike. Essa outra subtração do quantitativo de alunos é provocada pela necessidade desse aluno de ir para a cidade, juntamente com outras pessoas da aldeia, jovens e crianças, para trabalhar. Herdara do pai o legado de sua miséria econômica, as suas dívidas e a mãe doente, por isso teria que trabalhar e não estudar. O interessante é que enquanto tentava manter os alunos em sala, a operação matemática mais constante era a de subtração, depois, em torno da falta de Zhang Huike, se inicia ali, junto com os alunos e a professora, as outras operações matemáticas, tais como somar, multiplicar e dividir, fazer as contas de como conseguir dinheiro para a passagem de ônibus, se dando ali a ocupação das posições de professor e aluno por haver nesse momento trocas simbólicas. Estava dado ali o deslocamento de “nenhum a menos” para “o um”, porque a matemática contabilizava sobre a vida de um aluno, depreendendo, por parte da professora e dos alunos, um tempo de investimento para esse aluno faltoso.

Assim, retornando à Estação de TV, após Wei Minzhi ser chamada para contar sua história no programa “Hoje na China” e falar sobre educação no campo, há duas cenas que se alternam em tempos diferentes, mostrando primeiro a Professora Wei dirigindo o olhar para a câmera e perguntando ao menino onde ele está e outra dele no bar olhando para a TV, se emocionando com as imagens da professora Wei lhe dizendo o tanto que ele fazia falta. Novamente “o um a um”, porque contabilizado a partir da falta, a contabilidade da vida de cada um, tanto da professora, como a do aluno. Ali se dá o um a um pelo olhar de endereçamento da Professora Wei para o seu aluno Zhang Huike.

O terceiro tempo é o que se considera como o momento de inscrições no quadro negro em contraste com a cena do retorno à aldeia no carro da Estação de TV, juntamente com os repórteres. Na cena dentro do carro da TV e na recepção pelos moradores e prefeito há certo discurso de que se poderia reduzir o filme à uma ação redentora de uma jovem professora. Mas há a cena final, em que os alunos e a professora Wei comemoram na sala de aula o resultado das operações matemáticas, das trocas simbólicas, deslocam dessa ideia imaginária redentora,

pois, o giz nesse momento, em abundância, é colocado na mão de cada aluno para que no quadro negro eles escrevessem alguma coisa. Eis o um a um se materializando, um a um mesmo dentre todos. Em um encadeamento constituindo uma série, palavra por palavra é escrita no quadro: “céu”; “felicidade”; “água”; “diligência”; “lar”. Se na escrita ideográfica, a relação entre os traços produz o sentido, assim, o desenho de uma flor por uma aluna bem mais nova se torna letra em relação às outras palavras. O menino Zhang Huike escreve em primeiro lugar a palavra “nome”, depois pede para escrever outra palavra, “Professora Wei”, traçando sobre a superfície do quadro a escrita necessária para demonstrar simbolicamente a inscrição das posições constituídas. Isso seria um modo de narrar a experiência de humanização diante da barbárie que atravessou a vida cotidiana da escola, antes da cena em frente à Estação de TV.

Cinema, escrita e experiência estética

Os estudos empreendidos por mim em grupos de pesquisa, desde 1997, sobre a criança e a linguagem, estiveram atravessados pelos conceitos da psicanálise e isso produziu um deslocamento conceitual, apontando para um tempo de constituição do sujeito que não é o cronológico, possibilitando outro olhar sobre a aquisição de linguagem escrita. Se, para a psicanálise, o inconsciente é atemporal, a infância, diferentemente da lógica cronológica, “é concebida como o tempo e o momento em que um corpo ainda despedaçado, tocado pela linguagem, apresenta-se como uma possível unidade imaginária, ilusória sim, mas necessária, para que um possível nome ali se inscreva e um “eu” se produza” (ROURE & SÁ, 2015, p. 810). De outro modo, “é ainda o lugar do mais puro desamparo face ao amor, a demanda e gozo do Outro: ganhos e perdas, sonho e trauma. É preciso, então, esquecer para poder lembrar, ou seja, é preciso falar. Tempo em que do esquecimento se fará memória e dos sons se fará palavra” (ROURE & SÁ, 2016, p. 810). Dessa experiência traumática face ao Outro se estabelecem duas dimensões necessárias à constituição do humano. Segundo Roure & Sá, seriam:

a dimensão do tempo e a dimensão do espaço, sendo ambas constituídas pela experiência da linguagem. Afinal, é a inscrição de tais dimensões no corpo de um sujeito falante que o permitirá ser quem é e não um outro qualquer. A infância é, então, tempo e espaço da linguagem e, por isso mesmo, reveladora de uma estranha temporalidade, *nachträglich*¹ envolvendo seu duplo sentido – progressivo e regressivo. É espaço do imprevisto, do (im) possível, do (i)representável e do (a)temporal, espaço do acaso e do mistério (ROURE, SÁ, 2016, p. 810).

Ainda nessa dimensão tempo e espaço, de acordo com a psicanálise, há uma anterioridade ao sujeito, ou como diz Lacan (1998), a linguagem precede ao sujeito, daí a sua constituição se dar na medida em que ele é por ela atravessada quando de sua inserção nessa linguagem, por isso a formulação: “o sujeito é efeito de linguagem”.

De certo modo, é difícil conceber enquanto discussão teórica com os alunos essa dimensão “reveladora de uma estranha temporalidade, *nachträglich*, envolvendo seu duplo sentido – progressivo e regressivo” (ROURE & SÁ, 2015, p. 810) tão importante para pensar sobre “como uma criança aprende a escrever”, pois isso implica em refletir sobre a forma como se constituiu a experiência de um professor com a linguagem, com a literatura, como isso foi estabelecido em sua formação, em sua vida. Isso porque afirmo para os meus alunos que o professor foi um dia um leitor em constituição.

Lendo junto com meus alunos o livro *Como aprendi a escrever* de Máximo Gorki (1998), foi possível, uma compreensão melhor sobre essa (a)temporalidade da infância e a dimensão dela em um investimento da criança com a literatura e a sua própria produção escrita, uma vez que essa dimensão temporal também está materializada tanto na literatura como no cinema. O autor fala sobre a sua relação com a literatura e diz sobre “como aprendeu a escrever”. O título do livro não deixa de produzir no leitor/professor afetado por uma dimensão imaginária de experiência com a linguagem, com a literatura, uma “metodologia eficaz para a aquisição da escrita”, portanto, contrariamente, ele diz que aprendeu a escrever lendo e escrevendo e refere-se à duas questões para tal investimento: “por que surge o desejo de escrever” e “por que começou a escrever”.

Sobre o desejo de escrever estabelece duas condições baseadas em cartas enviadas de seus correspondentes. Na primeira condição, ele se deu a partir das poucas impressões sobre o mundo, na pobreza da vida, baseando-se no que diz uma correspondente sua de quinze anos. Ela afirma ter pouca idade e condições para a literatura, o que seria para Gorki o desejo de escrever. E ainda completa com a indagação: “o que se pode escrever quando se vive uma existência de miséria?” (GORKI, 1998, p. 16). Em relação à segunda condição para a escrita, Gorki faz referência ao seu correspondente de setenta anos que afirma ter tantas impressões que o precipitam à escrita: “num excesso de impressões que fazem surgir o desejo interior de relatá-las a alguém” (GORKI, 1998, p. 19). Diante dessas duas condições, ele relata como aprendeu a escrever: “comecei a escrever devido à pressão que exercia sobre mim a ‘vida de pobreza e tristeza’ e porque tinha tantas impressões que não podia deixar de escrever” (GORKI, 1998, p. 20).

Em discussões na sala de aula, foi relacionado essas duas condições ao papel do professor, como ele poderá trabalhar com os textos literários se deparando com alunos na primeira condição e com alunos que estariam mais relacionados à segunda condição. Considerou-se também que essa experiência relatada por Gorki (1998) seria a da “travessia da linguagem”, por meio da dimensão temporal da ficção. Ela tem a ver com um sentido progressivo e regressivo, constituído pelo foco narrativo, em que passado, presente e futuro se atualizam nas vozes da narrativa. Essa operação de atualização da dimensão temporal é possível de ser observada no filme *Nenhum a menos* (1999), fornecendo materialidade para a discussão sobre a constituição posições de professor e aluno.

Considerações finais

Para finalizar este texto, há de se dizer a respeito de sua elaboração e os rumos que a sua escrita foram tomando na medida em que se fazia a análise do filme, retornando a ele por várias vezes, contemplando as cenas como quem observa um quadro. Não há como desconhecer a importância que o cinema tem se constituído enquanto experiência estética junto às turmas, assistindo aos filmes com os alunos, como também com os professores pesquisadores do projeto de pesquisa aqui referido. Contextualizar de forma mais demorada o que implica o campo conceitual das disciplinas que fazem parte de minha área de trabalho na universidade, a saber a linguagem, possibilitou, de algum modo, dar a ver aquilo que tem se articulado há algum tempo, a aproximação entre educação e cinema. Elaborar este trabalho sobre as condições de constituição das posições de professor e aluno, não teria tido tamanha proporção de elaborações se não tivesse incluído a narrativa daquilo que discuto sobre os fundamentos e metodologia em língua portuguesa, pois é da relação do sujeito com a linguagem que se trata quando se fala sobre alfabetização, aquisição de linguagem, formação docente para o ensino sobre a língua portuguesa. O cinema, assim como a literatura, contribuem para a materialização da dimensão temporal que implica o investimento do sujeito no mundo da linguagem.

O texto *Cartografias da transformação docente: uma experiência estética com o cinema* de Donald Hugh de Barros Kerr Junior (2014) apresenta um relato interessante de experiência estética com o cinema na sala de aula. Dentre as várias formas trabalhadas pelo autor do texto, há uma em que se considera importante destacar, a projeção de filmes sem as legendas e a proposta aos alunos de relatos sobre os efeitos produzidos em assistirem a um filme contando somente com o áudio em outra língua. A proposta é a de obter do filme mais por aquilo que ele se diz, ou seja, pelas imagens. Silenciar, de certa forma, os diálogos, apresenta, de acordo com o autor, um outro tempo. Sobre o saber e o tempo ele diz o seguinte:

Todo saber possui uma temporalidade, mas poderíamos incluir um atemporal no saber. Ao pensar na forma atemporal do saber, paramos de voltar ao passado para recuperarmos saberes, copiá-los para ressignificá-los, abrimos para um tempo em potência, como que uma aproximação em futuro, para buscar aquilo que ainda não se sabe e não trabalhar com o acúmulo de saberes (KERR JUNIOR, 2014, p. 996).

Ao longo deste texto, a questão da dimensão temporal outra que tanto a literatura como o cinema podem apresentar e a aproximação conceitual do tempo de infância e experiência, fundamentados pela psicanálise, estiveram presentes para consistir em torno da questão sobre um tempo que não se dá a ver na vida cotidiana e não se sabe dele senão pela experiência. O que de reflexão o filme *Nenhum a menos* (1999) pôde proporcionar ao apontar para um tempo de constituição das posições de professor e aluno tem a ver com a experiência do humano. A experiência estética, a aposta é essa, possibilita a constituição de um outro olhar para isso que não se sabe pelo acúmulo de saberes.

Referências

AUMONT, Jacques. & MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus Editora. 2012.

BARTHES, Roland. Ao sair do cinema. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes. 2012, p. 427-433.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos (II) e sobre os sonhos (1900-1901). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago.

GORKI, Máximo. **Como aprendi a escrever**. Trad. do espanhol de Charles Kiefer. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1998.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde de Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998. p. 496-533.

KERR JR, Donald Hugh de Barros. Cartografias da transformação docente: uma experiência estética com o cinema. In: **Avanca Cinema Internacional Conference**. Avanca: Edições Cine Clube de Avanca. 2014. p. 995-1000.

ROURE, Glacy. Q.; SÁ, Ana Carolina Roure Malta de. A infância em 'Abril despedaçado' de Walter Salles. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 10, p. 810-833, 2015.

Filmografia

Nenhum a menos (Yi ge dou bu neng shao, China, 1999). Dir: Zhang Yimou.

Sônia Maria Rodrigues

Graduada em Pedagogia (PUC-Goiás). Mestre em Educação (FE/UFG). Professora do curso de Pedagogia (Faculdade de Educação/UFG). Pesquisadora Projeto de Pesquisa Arte, Psicanálise e Educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância (Universidade Federal de Goiás, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Universidade Estadual de Goiás e Universidade de Brasília) e Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação, Infância, Arte e Psicanálise (Gepeiap/CNPq/Brasil).

O ATOR/PERFORMER E A IMAGEM MEMÓRIA DO EFÊMERO

ENCONTROS
FOTOGRAFIA
CINEMA
ARTES DIGITAIS

A preparação de atores na montagem 'Quatro Paredes': memória de um processo.

Bruno Quirino Peixoto (UFG)

Resumo

Este artigo visa abordar apontamentos sobre a preparação de atores para a montagem teatral 'Quatro Paredes'. A montagem foi uma adaptação de Entre Quatro Paredes, de Jean Paul Sartre, realizada em 2003, na cidade de Goiânia-GO, e da análise da memória e documentação de elementos que rememoraram e legitimaram o processo, tais como as memórias fotográficas e audiovisuais do referido espetáculo.

Palavras-chave: Preparação atoral; Experiência; Ator; Fotografia; Filmagem.

A Companhia Mínima foi fundada por Franco Pimentel (1970), Pedro Vilela (1966) e Ana Paula Carvalho (1975-2005), na cidade de Goiânia, Goiás, no ano de 2002. Atualmente é um dos grupos atuantes no Estado de Goiás por sua pesquisa voltada ao trabalho atoral e sua expressividade na prática da cena. Em 2002 alguns atores foram convidados para integrar a companhia e foi montado o espetáculo 'Quatro Paredes'. Esta montagem foi uma livre adaptação a partir do texto Huis clos (Entre Quatro Paredes, 1944) de Jean-Paul Charles Aymard Sartre (1905-1980). O processo deste espetáculo teve como propósito investigar o treinamento corporal pré-expressivo na preparação dos atores e da cena a partir da aplicação das técnicas teatrais de dois importantes grupos: Odin Teatret (Holstebro/Dinamarca) e Lume Teatro (Campinas/SP).

O processo de preparação atoral teve como objetivo alcançar um caminho de construção através de procedimentos de práticas teatrais, jogos, improvisações, experiências e de um treinamento físico árduo e intenso a partir do processo de exaustão física para uma apuração quanto à plástica e à expressividade extracotidiana do corpo do ator – veículo de expressão primordial do teatro. Iniciamos com a proposta de que se o corpo trabalhasse em ensaios intensivos seriam superadas as barreiras da movimentação cotidiana, isso tudo para investir em uma interpretação mais orgânica e menos afetada por nossos movimentos diários.

Os ensaios começaram em setembro de 2002 e eram sempre iniciados pela limpeza do espaço de trabalho. Um primeiro ritual de apropriação do espaço, de atenção e de concentração inicial no espaço de trabalho. Ensaiávamos no Diretório Central de Estudantes (DCE), da Universidade Federal de Goiás.

Após a limpeza criávamos um espaço sagrado de ação e o adentrávamos com respeito e dedicação a este espaço para iniciarmos o trabalho proposto para a composição corporal e de preparação mental para a criação (FOTO 1). O elenco era composto, inicialmente, por Bruno Peixoto (1979), Ana Paula Carvalho (1975-2005), Mayarah Pinheiro (1980) e Pedro Vilela (1966), que formavam o elenco principal do espetáculo, artistas que traziam larga experiência na vida teatral goiana.



Foto 1- Ritual inicial de ensaios do espetáculo Quatro Paredes
Fonte: Fotografia Lázaro Tuim.

Primeiramente entrávamos no espaço individualmente, criando desenvolturas corporais, com exercícios de aquecimentos de partes isoladas do corpo como: pés, cabeça, braços, quadris e mãos. Em seguida trabalhávamos coletivamente em duplas, trios e quartetos. As passagens de uma etapa a outra, ou seja, da realidade dos atores chegando de sua cotidianidade para o ensaio, até a composição criativa extracotidiana de nossos movimentos, estava sempre relacionada entre a articulação do 'sagrado', que se estruturava e se construía no ensaio, e a fuga da realidade da vida comum. Realidade manifestada física e imageticamente. Um espaço limiar, um rito de passagem a uma nova realidade física, sonora e imagética.

Ali era onde o espaço se abria no portal de conexão com a criatividade e onde imergíamos diariamente na busca do sensível, do estético, do criativo. Apropriando das palavras de Peter Brook⁹: "Um espaço [...] vazio é liminar, aberto a todos os tipos de possibilidades- espaço que, por meio da performance poderia tornar-se qualquer lugar." (BROOK apud SCHECHNER, 2012, p. 65).

Nessa investigação havia uma proposta de trabalho exaustivo compenetrado no movimento do corpo. Este consistia na execução de movimentos extremos e repetidos, como um exercício de espreguiçamento com movimentos aleatórios e usando diversas partes do corpo. Exercício que, normalmente, realizávamos por mais de 40 minutos, sem interrupção, para rompermos com o cansaço diário depois de um dia de estudo e trabalho. A ideia era desopilarmos o corpo através de exercícios físicos e plásticos.

Mediante o cansaço rotineiro que nos cercava antes dos ensaios, o corpo se expressava com pouca energia e os movimentos não atingiam a tonicidade necessária à nossa proposta. Deveríamos transcender nossos limites. Exaustão física era o que necessitávamos para superar o torpor da realidade cotidiana, da gestualidade, dos olhares e movimentos. Após

⁹ Peter Stephen Paul Brook (1925) é um diretor de teatro e cinema britânico que atua na França. Estudou no Magdalen College, Universidade de Oxford. É um dos mais respeitados diretores teatrais do século XXI.

o rompimento com o cansaço entrávamos em processo criativo fluido. Revigorava em nosso corpo essa preparação atoral, como uma movimentação criada por cada ator, como uma dança individual com foco em realizar movimentos não cotidianos, com vigor e tonicidade. Espreguiçávamos até criar uma dança pessoal colocando todo o corpo em uma movimentação comprometida com a criação e com o espaço. Eram danças com diversos movimentos extracotidianos, ativando nosso corpo expressivamente (FOTO 2).



Foto 2 - Exercícios de concentração e espreguiçamento orientados pelo diretor Franco Pimentel.
Fonte: Fotografia de Lázaro Tuim.

50

A criação espaço-temporal foi minuciosamente analisada e criada para a ficção cênica com o intuito de servir ao trabalho atoral. Foi desenvolvida uma preparação corporal e técnico-expressiva extremamente sistematizada, com um roteiro de exercícios individuais de movimentação improvisada, movimentos de duplas, trios e quartetos e com objetos. Criávamos movimentos com cadeiras, mesas, bolas e outros, bem como contato improvisação, criações corporais através de diversas propostas e outros exercícios. Criávamos e retornávamos para a fixação das ações vivenciadas através da construção de partituras físicas por um processo de comportamento restaurado.

O trabalho do ator não é mais focado primordialmente na elaboração da palavra. O corpo e a ação física passam a ser o foco expressivo, a partir de onde se constrói o trabalho do ator. O corpo está, assim, plasticamente e expressivamente envolvido para a montagem subsequente, com o levantamento de material de repertório por cada ator, pois dávamos nomes e repetíamos várias vezes essas partituras físicas recém criadas. Essas mesmas partituras físicas eram levantadas e se tornavam material de fixação da cena.

Tudo foi criado em prática dos rituais e de exercícios plásticos de nossa preparação corporal. O primeiro passo da equipe, proposto pelo diretor Franco Pimentel, foi para que fugíssemos

da lógica da primeira imagem que o texto escrito proporcionava. Tínhamos que desvendar elementos expressivos que fugissem da primeira impressão que o texto nos causava. Assim, discutíamos o que a cena escrita nos parecia e depois fugíamos totalmente desta realidade primeira. Desta forma, buscávamos quebrar o tempo e espaço e aproveitar a unidade criativa conseguida por cada ator para levantar o maior número de possibilidades de imagens e ideias para partirmos a caminho da encenação. Vivenciávamos os exercícios, refletíamos, desenhávamos e descrevíamos tudo isso, em diários de trabalho, cotidianamente.

Tudo era vivenciado e registrado para retornarmos criativamente e racionalmente à vivência, através de fotografias e filmagens, além das escritas diárias de cada ator e da direção sobre o processo de composição da atuação e, posteriormente, da cena. Este contato com o criativo, o sensível, o sublime, e sua concretização através das partituras físicas, eram nossa maior investigação. Manipulávamos nossa criação e concretizávamos através da cena. O ator tinha a obrigação da transmissibilidade comunicativa, através do contágio de energias com seu ser criativo, da sua percepção, sensibilidade ou da 'mensagem' pretendida através de um espaço preparado para tal. Neste caso, entrávamos como em transe criativo consciente por nossos rituais iniciais. Nossa concentração era adquirida no espaço e em nosso corpo através deste contato com o limiar entre o concreto e o sensível na criação.

Rito e cena se assemelhavam através dessa manipulação das comunicações com o invisível. Começávamos o nosso ensaio e entrávamos em contato (ou procurávamos entrar) com determinada concentração e disciplina de criação. Isso devido aos ritos de preparação inicial e concentração no corpo e no espaço de trabalho atoral, através do rito de limpeza do espaço e da concentração criativa dos exercícios iniciais. Tínhamos uma postura disciplinar e investigativa, o que nos dava bastante concentração e investigação com o que realizávamos na criação. Para Margot Berthold:

O corpo do ator torna-se um instrumento que substitui uma orquestra inteira, uma modalidade para expressar a mais pessoal e, ao mesmo tempo, a mais universal mensagem. O artista que necessita apenas de seu corpo para evocar mundos inteiros e percorre a escala completa das emoções é representativo da arte de expressão primitiva do teatro. O pré-histórico e o moderno manifestam-se em sua pessoa. (BERTHOLD, 2000, p. 1).

Justificamos neste momento a investigação da preparação atoral do espetáculo Quatro Paredes através das palavras de Margot Berthold, pois o ator transporta significações incalculáveis através de seu corpo, para tanto, deve se preparar e praticar exercícios que o impulsionem ao ato criativo.

Evidenciamos, então, a preponderância do corpo e de suas habilidades expressivas e que estes são elementos fundamentais de construção das estéticas teatrais ao longo da história mundial do teatro, desde a Antiguidade Clássica, percorrendo a Idade Média, o Renascimento, o Período Moderno, até a contemporaneidade. Dos rituais pagãos aos ritos cristãos, até os

rituais pós-modernos, o pré-histórico e o contemporâneo estabelecido através da performance pelo corpo em ritual.

Como então fixar essas ações vivenciadas para utilizá-las na cena? É uma experiência vivida (*erlebnis*) onde o corpo ‘memoriza’ e processa esta vivência na construção de partituras corporais variadas, estabelecidas no repertório corporal do ator. Na construção deste processo estabelecemos um comportamento ritualizado que foram permeados pela improvisação e pelo jogo em processo de fluxo, através da fixação da experiência na composição de partituras físicas, estruturas psicofísicas de conhecimento e construção atoral.

Esta performance ritual em preparação se constituía com a experiência vivenciada por jogos e improvisações na gênese do espetáculo, um procedimento de preparação: um ‘comportamento restaurado’ baseado em conceitos propostos por Schechner (2012) em seus estudos da performance. Obviamente, se os ritos são memórias em ação, em sua reconstrução e em sua atuação, podemos então corroborar com o que Wilhelm Dilthey descreve como *elerbnis* ou experiência vivida, justificando-a partir do termo ‘performance’ desenvolvido por John Dawsey:

[...] algo acontece ao nível da percepção [...]; imagens de experiência do passado são evocadas e delineadas [...]; emoções associadas aos eventos do passado são revividas; o passado articula-se ao presente numa relação “musical” [...]; a experiência se completa através de uma forma de “expressão”. [...] A *performance* completa uma experiência. (DAWSEY apud TURNER, 2005, p. 164).

História, rito, ação, experiência e performance teatral conectados para as reflexões sobre este processo. Esta relação foi construída entre a passagem da suspensão de tempo e de espaço através do ritual de passagem pelo processo de preparação atoral deste espetáculo. Era como se o tempo real parasse para permitir que nos comunicássemos com o sublime, com o invisível, com a imagem, com o criativo em fluxo contínuo, com algo que ainda não sabíamos existir. Depois, na volta, reencontrávamos a cotidianidade e refletíamos sobre a experiência, mas não éramos mais os mesmos. Estávamos sempre extasiados com a experiência.

Transportamo-nos em momento de ensaio, quando nos transformamos cada dia. Cada artista, elenco e direção foram transformados em seu cotidiano, bruscamente e sensivelmente, humanamente e artisticamente. O processo durou oito meses de trabalhos diários, de um entrosamento muito pessoal e íntimo entre todos, para, posteriormente, ser levado escancaradamente à cena, como uma tentativa de elaboração profunda e digna da investigação teatral.

Estávamos refletindo sobre seres humanos e seus corpos em busca do estético através do rito. Buscávamos significar a importância da antropologia da experiência como elemento importante no acesso ao mergulho no rito inicial de preparação dos ensaios e da vivência da montagem do espetáculo Quatro Paredes. Segundo Turner:

Essas experiências que interrompem o comportamento rotinizado e repetitivo – do qual elas irrompem – iniciam-se com choques de dor ou prazer. [...] Então,

as emoções de experiências passadas dão cor às imagens e esboços revividos pelo choque do presente. Em seguida ocorre uma necessidade ansiosa de encontrar significado naquilo que se apresentou de modo desconcertante, seja através da dor ou do prazer, e que converteu a mera experiência em uma experiência [na cena]. Tudo isso acontece quando tentamos juntar passado e presente. (TURNER, 2005, p. 179).

Significação deste corpo que, através de um ritual conduzido de início de ensaio, que absorvendo imagens e experimentações imagéticas, sentimentais e vivenciadas para serem conduzidas às cenas através de partituras corporais e levadas ao espetáculo teatral, torna-se profundamente expressivo. Carrega o passado no presente vislumbrando o futuro, ou seja, rito, preparação e espetáculo produzido para o público. Pesquisas que são feitas há bastante tempo por Eugênio Barba e seu grupo, Odin Teatret, e posteriormente por Luís Otávio Burnier e seus discípulos do Lume Teatro. A propósito, Eugênio Barba afirma:

A ação do ator é real se está disciplinada por uma partitura”. O termo partitura (utilizado pela primeira vez por Stanislavski e retomado por Grotowski) indica uma coerência orgânica. É em virtude de tal coerência orgânica que o trabalho sobre o pré-expressivo pode ser conduzido como se fosse independente do trabalho sobre o sentido (do trabalho dramaturgico), e pode orientar-se segundo seus próprios princípios, conduzindo à descoberta de significados não óbvios, instaurando a dialética do processo criativo entre organização e casualidade. (BARBA, 1994, p. 174).

É fato, compreendemos que ao longo da virada do século XIX para o século XX, o teatro sofreu mudanças significativas. Após essa virada o ator, que até então era formado e seguia uma formação tradicional pautada na experiência da *comédie-française*¹⁰, com intérpretes formados em repertórios clássicos, ou seja, em ter uma excelente postura e exímia oratória. Nesta formação tradicional, o corpo se encontrava inexpressivo, com gestos mecânicos e formulados.

Barba (1994, p.8), ao discorrer sobre a técnica atoral, define então o conceito de antropologia teatral como “[...] um estudo do comportamento cênico pré-expressivo que se encontra na base dos diferentes gêneros, estilos e papéis e das tradições pessoais e coletivas”.

O teatro produz mimese, uma falsificação do real. Uma metáfora do real, que pertence ao real. Uma tentativa falsa de provocar o Real. O real presentificado e representado. Contém o real e sua representação. A teatralidade é uma forma de percepção e de apresentação, forma de apresentar o real para torná-lo estético, uma espessura de signos e sensações. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015).

Então, por que reproduzir em cena o real quando podemos elaborar as criações cênicas a partir deste? Esta questão é colocada ao leitor para sua reflexão. Burnier (2001, p. 20) afirma que “[...] não existem meios de caminhar adiante sem fincar pé em nossas raízes, em nossas origens. Ao mesmo tempo, o passado só funciona se usado para o crescimento e desenvolvimento, como reservatório do novo”. Aslan (1994) evidencia:

¹⁰ A Comédie-Française foi fundada por decreto de Luís XIV, em 24 de agosto de 1680, para fundir as duas únicas companhias parisienses da altura: a do Hôtel Guénégaud e a do Hôtel de Bourgogne. O repertório da altura incluía peças de Molière e de Jean Racine, além de outras de Pierre Corneille, Paul Scarron e Jean de Rotrou.

O ator continua sendo aquele que propõe essa troca, que dá ao outro, que recebe e se oferece de novo, qualquer que seja sua mensagem. Ator- poeta, trovador falando ou cantando veremos sem dúvida por muito tempo ainda nas estradas esse eterno sonhador para quem o prazer de atuar se confunde com o prazer de viver, para quem o mal de viver se traduz pela dor que se canta e repartindo o que se encanta. (ASLAN, 1994, p. 346).

O rito onde o ator se confunde com o xamã por uma preparação evocada, que conduz o passado em presente através da experiência vivenciada, conduz a mim sensivelmente nesta aprofundada pesquisa de minhas origens através deste princípio de análise da preparação corporal do espetáculo Quatro Paredes. Onde fantasmas, deuses, símbolos, riscos, sons e gestos se confundem e formam a textualidade de minha vivência e se torna legítima aos estudos acadêmicos através dos estudos da performance. Talvez seja esta a importância da observação e da experiência da arte teatral, para o público e para o ator. Deixar-se levar a outro tempo-espaço de experiência viva e vivida. Suspender-se por um tempo. Ressignificar o cotidiano da vida através do rito estético. Simbolizar o real e tornar-se menos rude e agressivo com o tempo-espaço em que vivemos. E como isto foi restaurado e tido como uma experiência significativa a ponto de se transformar em uma pesquisa acadêmica necessária para registrar este processo teatral?

Graças à documentação escrita, fotográfica e audiovisual vivida pelo processo de registro de ensaios e do processo em si. Tudo foi sendo registrado pela lente de Lázaro Tuim, fotógrafo que acompanhou o processo na época e que atualmente exerce o ofício de ator em Goiás. Desta forma, se firmou todo o registro do processo de criação e de composição do espetáculo e da importância deste registro através da fotografia e das filmagens. A interpretação de uma fotografia, assim como de qualquer sistema, acontecimento ou objeto de estudo, depende muito do repertório pessoal da pessoa que interpreta e do contexto em que é apresentado o elemento a ser interpretado.

A relação sujeito, objeto, espaço, tempo e os interesses envolvidos devem ser considerados na interpretação. Assim como uma memória de um processo. Gondar e Dodebei (2005) afirmam que

Pensar a memória como uma reconstrução racional do passado, erigida em quadros sociais bem definidos e delimitados [...] leva-nos a um tipo de posicionamento político; afirmar em contrapartida, que a memória é tecida por nossos afetos e por nossas expectativas diante do devir, concebendo-a como foco de resistência no seio das relações de poder [...] implica outra ética e outra posição política. (GONDAR; DODEBEI, 2005, p. 16).

Memória esta mantida pela fotografia e pelas filmagens que foram resgatadas deste processo e que trazem um recorte desta proposta: a visualização em cena do processo do treinamento energético¹¹ e da posição de conduta de trabalho propostas pelas estéticas de

¹¹Treinamento pré-expressivo evidenciado por Jerzy Grotowski, Eugênio Barba e Luís Otávio Burnier, entre outros, que consiste em treinar o ator em suas ações físicas e deixá-lo preparado para a construção cênica. Criava-se repertório de partituras físicas e um estudo contínuo do trabalho atoral.

montagem que focam o século 21 e que tratam da experimentação como foco na elaboração de energias cênico-expressivas¹² fixadas na ação física apontados na pesquisa de mestrado no Programa Interdisciplinar em Performances Culturais, da Escola de Música e Artes Cênicas, da Universidade Federal de Goiás, deste autor. Sem estes registros a memória se perderia no tempo de ação da experiência que se foi; com eles a memória pode ser revisitada por pesquisas destes conteúdos práticos que foram fundamentais para a construção da história teatral no Estado de Goiás.

Referências

- ASLAN, Odete. **O ator no século XX**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BARBA, Eugênio. **A canoa de papel**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BURNIER, Luís Otávio. **Arte de ator: da técnica à representação**. Campinas: Unicamp, 2001.
- GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.
- SCHECHNER, Richard. Performers e espectadores: transportados e transformados. **Revista Moringa - Artes do Espetáculo**. João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 155-185, jan./jun. 2012.
- TURNER, Victor. Dewey, Dilthey e drama: um ensaio em antropologia da experiência (primeira parte), de Victor Turner. **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 177-185, 2005.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Performances Culturais. **Linha de Pesquisa Espaços Materialidades e Teatralidades**. 2015©. Disponível em: <http://performancesculturais.emac.ufg.br/uploads/378/original_linha_espac%CC%A7os_materialidades.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

Bruno Quirino Peixoto

Mestre pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Performances Culturais da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor da EMAC/UFG na área de Pedagogia do teatro e Teorias do espetáculo. Ator, professor, diretor e produtor teatral.

¹² Eugênio Barba define como 'a potência nervosa e muscular do ator'.

Uma longa caminhada: articulações entre videoperformance e o cotidiano.

Odinaldo Costa (UERJ)

Resumo

O performer caminhante não é uma novidade no universo artístico brasileiro, basta lembrar da obra *Experiência n° 3* (1956), de Flávio de Carvalho. A proposta deste artigo é articular o projeto *Longa Caminhada* (2015-2017), que consiste em um conjunto de registros em vídeo de caminhadas realizadas em várias cidades do Brasil, com a prática da videoperformance e o cotidiano. De que maneira são construídos protocolos artísticos executados para serem filmados? Qual a relação do corpo, com a cidade e com a câmera? Essas e outras questões são abordadas no intuito de fomentar uma reflexão acerca do assunto. Neste texto, os praticantes ordinários da cidade, designação proposta por Michel de Certeau, encontram abrigo no conceito de habitar do filósofo Martin Heidegger. No projeto citado, uso um salto alto para caminhar, o que evidencia a posição tomada pelo feminino no embate com a sociedade durante o percurso. O conceito de cotidiano, discutido com a prática da caminhada, oferece em *Longa Caminhada* uma proposta de habitar o deslocamento.

Palavras-chave: Cotidiano; caminhada; videoperformance.

Este artigo propõe articular o conceito de cotidiano, com a videoperformance e a caminhada refletindo sobre um conjunto de vídeos que apontam para uma possibilidade de habitar o deslocamento. O projeto *Longa Caminhada* (2015-2017) consiste em uma série de videoperformances da ação de caminhar por paisagens de cidades do Brasil, ou seus arredores, calçando um salto alto. Esses pequenos trajetos registrados são parte de uma longa caminhada realizada sem um objetivo específico. Nesse material não se caminha na intenção de chegar a algum lugar particular, o que se pretende caminhando é seguir. No projeto é realizado um itinerário longo que sempre estimula o ir em frente.

Nas videoperformances, o corpo que corta a paisagem e delimita seu território caminhando, se coloca como um corpo político que se posiciona frente a sociedade. A caminhada, nessa proposta, é tratada como um desvio dos padrões comportamentais impostos. Caminha-se para sentir no próprio corpo o que as palavras não dizem no momento da ação.

Durante a caminhada o pensamento se perde em questões que envolvem esse ato cotidiano. Alguns questionamentos como: Qual relação do corpo com a cidade? De que maneira viver a experiência da paisagem em um centro urbano? Como ser afetado pelas ruas, pela arquitetura, pelo trânsito, seja ele de veículos ou de pessoas? Cada indivíduo tem uma relação muito particular com a cidade ou uma maneira pessoal de proceder dentro dela. Mas, no movimento rotineiro de ir e vir nas ruas passamos despercebidos na multidão de transeuntes. Fazemos parte dessa massa informe que muitas vezes nem nota que você também está ali habitando esses mesmos espaços.

Michel de Certeau fala com propriedade dos “praticantes ordinários da cidade” (2014, p.159). Ao se deparar com esse corpo que pratica a cidade, nos encontramos com o homem

ordinário. Que segundo o autor, está localizado em “uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém” (*idem*, p.56). É justamente desse homem ordinário que a produção aqui apresentada vai tratar. Ele está inserido no cotidiano, esse espaço que se inventa de mil maneiras de fazer, e vai negociar o seu lugar nele. Mas essa negociação será realizada quando ele estiver atravessando a paisagem com sua identidade saturada de feminino.

Seguindo com esse direcionamento, Martin Heidegger enuncia que o habitar está além de ter uma moradia. Para ele “o habitar seria o fim que se impõe a todo o construir” (2008, p.126). E construir aqui “não é, em sentido próprio, apenas meio para uma habitação. Construir já é em si mesmo habitar” (*idem*). Ao relacionar habitar com construir o filósofo alemão considera que permanecer e resguardar, no sentido de devolver “alguma coisa ao abrigo de sua essência” (2008, p.129), são fundamentais para o entendimento de que habitar está além de se ter uma residência. De maneira que, quando se caminha na rua como uma prática estética nos sentimos em casa, mesmo sem ser efetivamente uma habitação.

Isso remete ao que Jacques Rancière chama de uma partilha do sensível.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p.15).

O ato de caminhar pela cidade trata-se de prática cotidiana, mas a partir do momento que se negocia com esse espaço uma produção estética de habitar esse lugar, o que se propõe é uma partilha do sensível. É como se dentro do comum praticado pelo homem ordinário, alguma sutileza se destacasse aos olhos mais atento do outro.

Mas de que forma é possível habitar o deslocamento? Como proceder diante da urgência de mover o corpo? É revigorante pensar que na contemporaneidade “habitar é ter proximidade mesmo na distância, é querer que a arte nos ponha em contato com o outro que trazemos em nós, ao mesmo tempo que cria relações com a alteridade que está no mundo” (OSORIO, 2009, p.18). E são nessas trocas de afetos que a ‘habitação’ tem a possibilidade de ser construída.

Caminhar de salto alto designa uma delimitação de território em movimento cadenciado pelo calçado incômodo nos pés. Assumindo de forma simbólica o feminino latente no corpo do artista-caminhante. Como em uma *flanêrie* glamorosa as paisagens atravessadas são marcadas pelo corpo em pleno exercício do ser. De forma natural o caminhante de salto faz parte do cotidiano, ao mesmo tempo que intervém de forma inusitada na rotina dos transeuntes que circulam próximos a ele.

Como não se tem a pretensão de chegar onde quer que seja, várias localidades, cidades, sejam elas conhecidas ou não, são cruzadas - em sua maioria capitais de estados brasileiros. Para o posicionamento da câmera são escolhidos pontos que buscam uma identidade discreta de tais locais. O projeto *Longa Caminhada* impõe aos passantes uma posição política-ideológica em que se busca assumir de forma tranquila uma sexualidade que se opõe aos padrões da família brasileira. Chamando atenção para esse feminino que passa, delimita-se um território de liberdade de expressão. Pretende-se, assim, exercer a cidadania e reivindicar um espaço em que o feminino possa encher de delicadeza a paisagem.

Habitar tais deslocamentos faz parte do processo de estar só, mas querer viver junto.

O mundo ao alcance dos pés

Asfalto, cimento, paralelepípedos, pedras portuguesas, terra, não importa o tipo de solo que é cortado durante a caminhada, e sim seguir caminhando. Seja atravessando pontes, ruas, praças, BRs, ou simplesmente seguindo o fluxo de transeuntes de um grande centro. A longa caminhada é uma oportunidade de estar mais atento ao que acontece ao redor, um exercício de percepção do espaço que é o caminho. Durante o trajeto o meu olhar está na altura dos outros passantes, isso faz com que me envolva no movimento do dia a dia, do ordinário. Talvez essa longa caminhada seja apenas um exercício para prestar atenção no que me rodeia enquanto caminho. Mas com certeza é um manifesto silencioso de me impor ao mundo.

58

Para realizar a caminhada uso uma roupa básica, um jeans e uma camiseta branca. Não tenho a pretensão de chamar a atenção, de me destacar aos passantes, muito pelo contrário, quero ser envolvido pela massa transeunte e ser apenas mais um na multidão. Ou um caminhante qualquer que segue em frente no seu trajeto.

O detalhe que serve para construir uma reflexão é o fato de calçar um salto de 10 cm, estilo meia pata. Esse calçado é uma variação do salto plataforma sendo elevado na frente e com salto fino independente. Trata-se de um calçado feminino que virou tendência e que traz um pouco mais de estabilidade ao caminhar.

Os lugares de realização das videoperformances não são aleatórios, todavia partem de circunstâncias do cotidiano. O calçado está sempre presente na mala quando viajo para algum lugar desconhecido, ou para visitar cidades com as quais já tenho familiaridade. Simplesmente decido sair caminhando.

Quando decidi que precisava caminhar, percebi que eu já praticava a caminhada há algum tempo. Sendo assim, resolvi fazer uma primeira caminhada de escolha bem pessoal. Uma caminhada imaginária que cria uma metáfora com os meus 40 anos de caminhos percorridos e ainda não formalmente descritos. Um percurso pessoal e intimista que não coube registro ou maiores referências. Depois dessa primeira, não consegui mais parar.



Figura 1 – Imagem da videoperformance realizada no Rio de Janeiro (2017).

Comecei o projeto *Longa caminhada* na maior cidade do Brasil, São Paulo. De lá já passei por Porto Alegre, Recife, João Pessoa, Goiânia, Brasília, Rio de Janeiro, Piracicaba, a BR que liga os estados de Paraíba e Pernambuco, e uma floresta de eucaliptos. A variedade da escolha dos lugares é definida pelas viagens que pratico como instrumento metodológico para a realização de minha produção artística - viajar está sempre presente no meu cotidiano.

59

Testes para uma longa caminhada

Antes de começar efetivamente com esse projeto de longa caminhada realizei dois exercícios, melhor dizendo, testes que evidenciassem o posicionamento diante da sociedade. Foram dois testes realizados em ateliê - minha casa. No primeiro, podemos notar o embate com esse assumir o feminino. O símbolo salto alto fica evidente e tento me acostumar com a ideia de calça-lo. Em um segundo momento faço uma pequena caminhada dentro do ateliê e imprimo o meu caminhar.

O feminino é uma questão importante para meu trabalho e percebo que esse feminino está sempre presente. Ele faz parte de meu corpo de homem, de minha sexualidade. Sendo assim, resolvi colocar essa questão como foco no trabalho de título *Teste para longas caminhadas I* (2015). O vídeo mostra uma cadeira e um salto alto do lado. Entro no plano e calço o salto. Depois ando para um lado e para o outro, como quem experimenta um novo sapato na loja. Por fim, saio do enquadramento. Duas observações são pertinentes. Primeiro, no vídeo aparece minhas pernas peludas colocando a questão do feminino presente no corpo masculino. Pernas peludas que remetem a masculinidade diante do senso comum. Outra observação apropriada é o barulho causado pelo salto no chão quando saio do quadro.



Figura 2 – Imagem de *Teste para longas caminhadas I* (2015)

Gosto da ideia de me preparar para uma longa caminhada. Mas, penso que aí está a ironia do trabalho, já que fazer uma longa caminhada pede por um calçado extremamente confortável.

Todavia, que lugar é esse que o feminino ocupa no meu corpo de homem? E de que maneira meu feminino se posiciona diante da sociedade? Como expressar poeticamente esses deslocamentos identitários? De que maneira construir um horizonte que delimita, sem separar, o feminino e o masculino que são misturados em mim?

Andar de salto era uma prática recorrente nos meus encontros com alguns amigos de longas datas. Gostávamos de ensaiar destreza e equilíbrio nesses calçados enormes. De forma que percebo a leveza impregnada nessas ações. Não só aludindo ao equilíbrio, mas no que se refere a liberdade de homens calçarem salto sem sofrer intervenções sexistas e preconceituosas.

Teste para longas caminhadas II (2015) trata-se da impressão em 15 folhas de papel A2 para desenho de uma caminhada realizada em ateliê. Caminhei em cima dos papéis colocados no chão com o salto alto embebido de tinta guache preta. O resultado foi um desenho de passos que vão se repetindo, como numa dança.



Figura 3 – Imagem do processo de impressão de *Teste para longas caminhadas II* (2015).

Depois da realização desses dois testes entendi que tinha chegado a hora de sair as ruas.

Homem de salto alto pode?

A pergunta é uma provocação que se faz pertinente como forma de instigar uma reflexão acerca do que é aceitável na sociedade cotidianamente. Quando Flávio de Carvalho, em 1956, saiu às ruas de São Paulo com o seu *new look tropical* ele tinha consciência do forte teor político de sua ação.

No dia 18 de outubro ele sai às ruas de São Paulo em passeata-desfile, vestindo seu traje irreverente, cujo escândalo concentrava-se no uso das saias como parte do vestuário masculino. Como sempre, o confronto é na rua, misturado às pessoas, forçando-as a lidar com o não convencional (OSORIO, 2009, p.43).

Saia, blusa, meias arrastão, sapato e chapéu, Flávio de Carvalho trazia em sua indumentária a ousadia de mais uma experiência/provocação. No caso do projeto *Longa caminhada* o salto alto simboliza a ousadia de se aproveitar de uma abertura na rotina do cotidiano para evidenciar uma proposta de mudança no que é socialmente aceito. Uma tentativa, como a realizada pelo artista modernista, de se colocar como voz dissonante no que é regularmente aprovado.

A pesquisadora e curadora Michelle Sommer coloca que

o artista movente-errante é um buscador/criador da brecha daquilo que está posto, estabelecido, normatizado; é o proponente e/ou receptor de ações de dissenso e crítica que escapam de situações de confinamento e excessos de mediações – situações-limite de estrangulamento para a arte em seus crescentes processos de domesticação. (SOMMER, 2015, p.10)

Na ação de caminhar de salto alto me coloco vulnerável no embate corpo a corpo com os transeuntes. Talvez por essa razão faço referência as ações de Flávio de Carvalho. Ele “era um artista marcado pela coragem de enfrentar as resistências da rua” (OSORIO, 2009, p.39), como também pela prática constante na sua obra de relacionar arte e vida.

Zeca Ligiero (2011) tenta definir o que foi essa performance de Flávio de Carvalho. Ele diz que

em suas performances, Flávio de Carvalho não estava tentando copiar ou representar ninguém. Poderíamos incluí-lo na categoria do autoperformer, ou do self-performer, uma vez que o material trabalhado pertencia exclusivamente ao próprio autor, ou considera-lo como um artista vivenciando o seu próprio trabalho na forma de uma performance caminhante. (LIGIÉRO, 2011, p.42-43)

A utilização de seu próprio corpo de artista é essencial para a realização da performance realizada em 1956. Um corpo que sente e se posiciona frente a sociedade. Nesse caso, o corpo como o próprio lugar de sua atuação criativa. E é através do que lhe constitui que Flávio de Carvalho se expressa e conduz esse enfrentamento como linguagem. Para isso ele veste seu *new look tropical* que nada mais é que uma roupa, mas não uma roupa qualquer. “Roupa é casa e paisagem: além de abrigo, é um elemento constituinte da nossa visualidade cotidiana” (OSORIO, 2009, p.44). De maneira que ele habita esse traje.

A exemplo de Flávio de Carvalho, caminhar pela cidade é uma prática de resistência, de teimosia e, acima de tudo, de liberdade. De forma que não ter lugar me faz caminhar.

A videoperformance como estratégia para o feminino

Dentro do protocolo para a realização do projeto *Longa Caminhada* o vídeo tem um papel fundamental, pois faço a minha ação voltada para a câmera, ou seja, o objetivo é ser um vídeo. Logo, existe uma preocupação com o ângulo para a filmagem, como também com o enquadramento. Todos esses elementos devem valorizar minha ação de caminhar e identificar uma característica do local ao qual realizo a ação.

Christine Mello, pesquisadora de arte e professora, diz que

na medida em que não existe a interatividade com o público, com a audiência, ou com o outro, a interatividade do corpo do artista é produzida no enfrentamento com a própria câmera de vídeo. Desse modo, tais tipos de manifestações são fruto do diálogo contaminado entre a linguagem do corpo e a linguagem do vídeo, gerando uma síntese ou a chamada videoperformance (MELLO, 2008, p.144).

A produção aqui apresentada se adequa a relação de contaminação que a autora menciona entre a linguagem do corpo e a linguagem do vídeo. Todavia, no caso do meu projeto existe uma interação com o público, já que realizo a ação na rua ou em lugares públicos (na maioria das vezes). Meu corpo mantém um enfrentamento com a câmera, mas há pessoas que podem se tornar público da performance.

As videoperformances trazem a característica de expandir a experiência corporal. Elas possibilitam ao público que não viu a ação em tempo real assistir exatamente como aconteceu, já que não há cortes ou outro tipo de edição no vídeo. Dessa forma, “interessamos o corpo compreendido como organismo cultural, que cria significados por intermédio de sua mediação, ou embate direto, com mecanismos de registro da imagem – nesse caso com a câmera videográfica” (MELLO, 2008, p.143).

Trajetos que seguem: algumas considerações

“Não se caminha para chegar logo (...) Caminha-se para ter os sentidos despertos, a fim de encontrar o mundo e completar uma experiência de vida” (LABBUCCI, 2013, p.37). No projeto *Longa caminhada* a proposta não é chegar ou concluir, mas o que me interessa é a experiência sempre renovada do percurso.

É através de operações como o caminhar que consigo construir uma maneira política de me posicionar enquanto artista. A proposta de causar um pequeno ruído na estrutura cotidiana cumpre uma modesta ruptura comportamental através da ação rotineira do caminhar. Trata-

se de meu corpo de artista que atravessa a paisagem e propõe habitá-la.

Vivenciar a experiência de entender o espaço das ruas da cidade como um lugar praticado não responde as questões acima colocadas, mas trilha por uma proposta de habitar um deslocamento.

Referências bibliográficas

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: o caminhar como prática estática. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LABBUCCI, Adriano. **Caminhar, uma revolução**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIGIÉRO, Zeca. Flávio de Carvalho e a rua: experiência e performance. In: LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

OSORIO, Luiz Camillo. **Flávio de Carvalho**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

SOMMER, Michelle (org.). **Práticas contemporâneas do mover-se**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2015.

Odinaldo Costa

Doutorando em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor da Universidade Federal de Goiás, na Faculdade de Artes Visuais. Mestre em Comunicação pela Universidade de Brasília. Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal da Paraíba. Também é artista visual.

Mãos que tateiam intempéries.

Rosilandes Candida Martins (UFG)

Resumo

Este trabalho se desdobra a partir de imagens das minhas mãos, postadas no aplicativo Instagram. Entendido como uma fotoperformance, monta uma constelação de acontecimento visual de apropriação tátil. Parti da geopoética pessoal para recuperar e manipular gestos de lembranças. O acesso a essas memórias foi rastreado por via de imagens visuais, palpáveis, gustativas e olfativas para apresentar tramas de lembranças, tais como as ciganas da infância ou as mãos de Ofélia entre água e flores. Propõe contaminações entre corpo, desejo, afeto e imagem fotográfica. As imagens deste trabalho comentam sobre uma arte encarnada com nuances de delicadeza, arqueologia de afetos e autobiografia.

Palavras-chave: fotoperformance; atriz criadora; dramaturgias do corpo; autobiografia

Este texto considera como a tecnologia se interpõe em meu trabalho de atriz criadora e pesquisadora. Parte de uma série de imagens das minhas mãos, produzidas por mim com a câmera do telefone celular e publicadas no aplicativo Instagram, de 2015 a 2017. Este aplicativo de fotos é uma rede social para usuários de telefones móveis. Pode ser baixado gratuitamente e, a partir dele, é possível tirar fotos com o celular, aplicar efeitos e filtros nas imagens e compartilhar com outros usuários. O formato mais usado para as fotos é o quadrado e a qualidade de tamanho das imagens é baixa.

Neste conjunto de imagens, a presença corporal das mãos é vista pelo enquadramento subjetivo da câmera, ou seja, o ponto de vista é o olhar da pessoa que fotografa a própria mão. O olhar do espectador acompanha este ângulo de enfoque. Em cada imagem há tessituras de relações com nuances de delicadezas, arqueologia de afetos e autobiografia por meio do diálogo da mão com os objetos escolhidos para a interação. Além de objetos, tais como, anéis, frutas, flores, cacos, há as cores ou sombras de fundo, além das unhas com esmalte colorido. As mãos agem e falam por meio da mudança contínua de tensões e articulações, sendo que esta estrutura anatômica de ações trabalha para gerar teatralidades (Eugenio Barba, 1995). A mão está em interação com objetos e texturas, ao mostrar detalhes sugestivos para a lente.

A sequência de imagens de mãos é entendida neste trabalho como uma fotoperformance. A fotoperformance, como linguagem artística oscilante e em construção, toma a produção da imagem como suporte que confere autonomia de discurso. Sob este prisma, as imagens seriam capazes de construir seu próprio texto. Entendida como uma linguagem de criação, coloca a tônica na presença do corpo do artista em ação ou encenação para a câmera, sendo que a ação é pensada e performada para este fim específico.

Neste tipo de criação, a ação e encenação contribuem para elaborar imagens visualmente potentes, de forma a suceder anúncios de teatralidade e performatividade. Para Vinhosa (2014, p. 2883) a

mise-en-scène é um caso clássico de encenação performática diretamente para a objetiva. Para este autor, “é talvez a utilização mais franca e convincente da fotografia como suporte primeiro da ação, o que chamamos propriamente de fotoperformance”. A fotoperformance, por meio da manifestação corporal, faz uma provocação e uma especulação artística.

No caso da performance, o corpo do artista é convocado a atuar presencialmente: trata-se de uma ação efêmera, espacial, geograficamente e temporalmente localizada e direcionada para o público presente. Já na fotoperformance, o acontecimento se faz por meio da tensão entre as instâncias da ação e da imagem. A fotoperformance contrasta com a crença nas fotografias submetidas apenas à condição de transcrição ou documento da cena presencial efêmera. Abaixo (figura 1), a mão flutua com leveza para amparar as flores que brotam da manga de um paletó que era de meu pai. Na próxima imagem (figura 2), os cacos de louça cortantes se equilibram sobre os dedos e o pulso. Já na sequência (figura 3), o coração de lata dos *milagros* mexicanos confirma o batimento sobre o pulso e surgiu da lembrança de uma viagem que fiz àquele país.



Figura 2- Arqueologia de afetos. Foto: Rosi Martins.



Figura 3- Cacos. Foto: Rosi Martins.



Figura 4- Pulso coração. Foto: Rosi Martins.

A fotografia performática, no contexto desta criação, se faz em função da gênese de imagens com qualidades táteis, ou seja, aquelas capazes de provocar sensações imediatas. As imagens das mãos induzem a certas narrativas, ao conduzir para as imagens fixas, as dinâmicas de ação e movimento, deslocamentos espaciais e dramaticidade nos contextos desempenhados para a lente.

A mão é uma parte do corpo que, além de possuir as digitais pessoais, apalpa, toca e tem sensibilidade para temperatura, asperezas ou veludos. Sendo assim, as imagens, aqui, poderiam ser compreendidas como uma constelação visual de apropriação tátil. Foram compostas em tempos diferentes, com sensações e intenções diversas. Para selecionar e experimentar o material para cada foto, parti de minha geopoética pessoal com a intenção de recuperar e manipular gestos de lembranças sensoriais. Por meio dessas recordações, as mãos das imagens adquiriram na pele, tatuagens de membranas vivas, tal como mostra a imagem a seguir (figura 4), em que as penas de pássaros, encontradas no chão do bosque em que caminho, trazem perturbações de segunda pele de plumagem, animalidade e monstro.



Figura 5- Segunda pele. Foto: Rosi Martins.

Busquei, por via de imagens visuais da lembrança, as sensações palpáveis, gustativas e olfativas. Persegui as tramas pessoais de lembranças para escolher os objetos, cores e texturas, e então surgiram várias vertentes. Entre elas, segurar ou mergulhar a mão em alimentos que trazem memórias afetivas, tais como as frutas experimentadas nos quintais em que cresci ou em alguma ocasião especial da minha vida; assim aconteceu com as jabuticabas (figura 5). Do mesmo modo que ocorreu com os alimentos, que recordam sabores e fatos vividos, encontram-se os anéis. Nos dedos, remetem às ciganas que visitavam a casa em que vivi. Eu alimentava uma admiração pelos dedos cheios de anéis, sendo que o uso dessas joias, para uma menina, era interdito pela família. Passei a usar anéis no dia a dia quando adulta (figuras 6 e 7).



Figura 6 – Que o mundo acabe em jaboticabas. Foto: Rosi Martins.



Figura 7- Arabescos. Foto: Rosi Martins.



Figura 8- Ciganices. Foto: Rosi Martins.

Já as mãos com flores remetem à personagem shakespeariana Ofélia, da peça Hamlet, pela qual sempre senti uma atração. Ofélia é figura que enlouquece e morre flutuando nas águas de um riacho, segurando flores e fiapos de capins. A “ofelização” dos corpos flutuantes na água, ou parte deles, quando boiam e vacilam ondulantes, é um aspecto que persigo em meu trabalho. Como nas imagens seguintes, as mãos flutuam na água ou nos cabelos líquidos para perfumar, abrandar ou escarificar marcas de pétalas na pele.

69

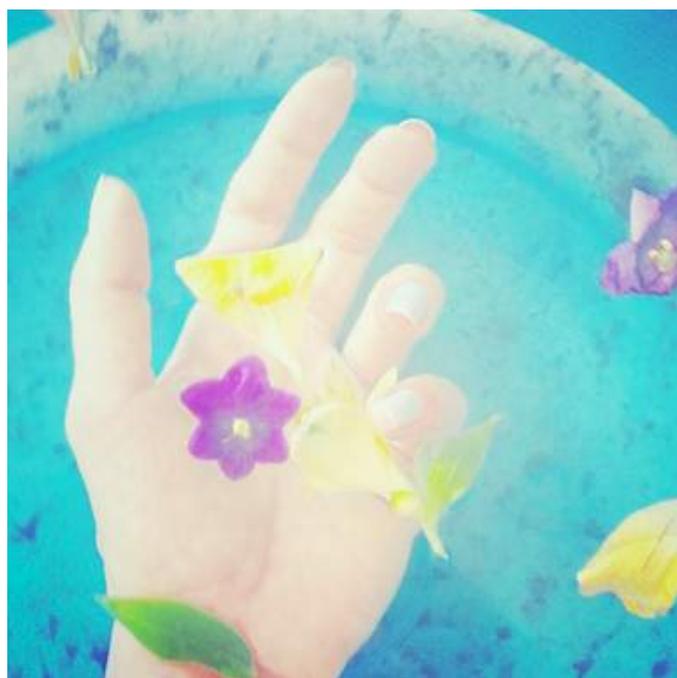


Figura 9- Ofélia na bacia. Foto: Rosi Martins.



Figura 10- Riacho de mechas. Foto: Rosi Martins.

As experimentações performáticas nas fotografias deste trabalho intrinacam o orgânico e o inorgânico, por meio do contato entre objeto e sujeito, entre carne e cerne. Propõe relações para as dramaturgias do corpo enquanto tessituras de uma encenação que não deseja espelhar o mundo, mas que areja a reinvenção atracada ao mundo. A fotoperformance e a interação com ambientes virtuais são territórios em plena gestação que abarcam tanto a atuante como o espectador, em imagens vivas. São ambiências que propõem a prática e investigação em poéticas de imagens a partir de teatralidades liminares (CABALLERO, 2011), entendidas como situações de entrecruzamentos entre performance, artes visuais, mídias e tecnologia, universos vitais e imagem de si. Relações estas que despertam interesse nos processos de criação do teatro contemporâneo, no cenário liminar e de umbral.

Nesta percepção, as mãos articulam para provocar sua presença, em contraponto à construção de uma personagem. O registro da performance faz avançar o limite da notação de arquivo para elaborar a própria presença. Estas imagens do Instagram inspiram o olhar, propondo janelas para corpos e materialidades à margem do estético dramático tradicional, por sugerirem outras formas de comoção. Ressoam capturas imagéticas de teatralidades de fronteira entre ficção artística e realidade, em práticas representacionais.

As imagens veiculadas na rede social coincidem com uma vontade política de infiltração e desatamento da arte na vida cotidiana que pode ser percebida desde a gama variada de experimentalismo artístico nos anos 60 e 70, tais como intervenções no espaço, transitoriedade e valorização de processos e experiências. As imagens do Instagram e seu armazenamento digital diferem da otimização da qualidade de tamanho das imagens de fotoperformances produzidas como obras de arte, pois estas, geralmente realizadas com grande apuro técnico

para permitir sua reprodução e ampliação, para o trânsito por circuitos de revistas, programas, publicações e livros. Ao tomar a imagem como suporte e ambiente da performance, a fotoperformance pode frequentar e se beneficiar da versatilidade dos ambientes tecnológicos. Atingir um público amplo e explicitamente heterogêneo. Pode, com isso, infiltrar-se de forma eficiente nos diferentes espaços discursivos e cotidianos dos usuários virtuais.

Referências

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

CABALLERO, Ileana. **Cenários liminares: teatralidades, performances e política**. Uberlândia: UDUFU, 2011.

VINHOSA, Luciano. Fotoperformance - passos titubeantes de uma linguagem em emancipação. In: **23º Encontro da ANPAP - "Ecosistemas Artísticos"**. Belo Horizonte: 2014. p. 2876-2885.

Rosilandes Candida Martins (Rosi Martins)

É atriz pesquisadora, doutora com o tema Teatralidade, Montagem e Performance, docente no curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Atua nas áreas de poéticas do ator e suas dramaturgias, imagem e materialidade do corpo em cena, processos autorais e autobiográficos de ator.

Efêmeras Ocupações. Fotoperformance de lembranças imaginadas em paisagens de abandono.

Wolney Fernandes de Oliveira (PUC/GO)

Resumo

“Efêmeras ocupações” recria instantes de ações cotidianas no espaço de uma casa que já não existe mais. Ação e desenvolvimento se dão de forma encenada, expandindo-se para além dos vestígios encontrados em paisagens de abandonos e gravados em fotografias performáticas. A ocupação de um espaço abandonado é impulsionada pelo desejo de buscar lembranças imaginadas para a realização desta relação íntima com o lugar e na expectativa de explorar novas relações com os vazios e seus cantos. O registro performático das ações se desdobra também como uma percepção do caráter auto expressivo e biográfico das imagens que carregam modos de me apresentar, de dizer de mim, das maneiras como vejo e entendo o cotidiano e suas relações com paisagens afetivas. A ausência sugerida pelo lugar baldio possibilita imaginar presenças e, assim, o vazio da casa se abre em campos porosos por onde o corpo, em constante interação com objetos, pode demarcar também um território interior. As paisagens como cenários desta atuação fantasmagórica, permitem encenações e residências que nos levam a encontrar articulações distintas de sua ordem natural. Além de vultos que insinuam um estado constante de fluidez, as cenas inscritas em fotografias de celular acentuam um enredo efêmero, fugaz e fugidio, indicando uma relação de perda dos objetos, das relações, dos sentimentos e das situações vivenciadas em um espaço muito particular.

Palavras-Chave: fotoperformance; paisagem; cotidiano; processo.

72

Este texto busca agenciamentos referentes à uma fotoperformance intitulada “Efêmeras Ocupações” realizada no segundo semestre de 2013 como exercício de criação de um grupo de estudos sobre Fotografia e Corpo vinculado à Faculdade de Artes Visuais/UFG. Fruto do trabalho colaborativo entre docentes e discentes, o objetivo era investigar possibilidades de construções poéticas na relação entre fotografia e corpo, pensando o conceito de “leveza” como um eixo transversal que pudesse articular processos criativos em torno de paisagens afetivas (ONFRAY, 2009).

Além de refletir proposições contemporâneas de pesquisa em artes visuais, o trabalho com fotografia atentou para as práticas que envolvem os processos de criação buscando possíveis cruzamentos e contaminações entre o repertório constituído nos contextos individuais dos integrantes do grupo e uma atitude reflexiva sobre as condições de produção de conhecimento e seu caráter colaborativo.

Para a conclusão dos estudos foi proposto um exercício poético capaz de concatenar as elaborações esboçadas pelo grupo numa exposição coletiva intitulada “Atentado à Leveza” realizada no Expolab da Faculdade de Artes Visuais durante o período de 26/11 a 05/12 daquele mesmo ano.



Figura 01 - Wolney Fernandes, "Efêmeras Ocupações", 2013

Paisagens moventes e cotidiano

Em meio à tarefa de produzir um trabalho artístico depois de ter sido particularmente permeado pelas reflexões, passei a me perguntar: O que é para mim uma paisagem afetiva? Que paisagens eu vislumbro e quais são as que me afetam? Como a experiência sensível do espaço me ajuda a delinear práticas artísticas?

Meu trabalho com fotografia sempre esteve vinculado a registros do movimento cotidiano. As cenas que nele se inscrevem acentuam um enredo instantâneo e indicam modos de como o olhar pode se relacionar com as situações vivenciadas em paisagens moventes. O vendedor de picolé que atravessa a rua, aquela mancha de mofo na parede sem cor, os pedintes que perambulam pela cidade sem rumo aparente, o menino que brinca com o nada, as filas que saem das casas lotéricas e se derramam pelas calçadas, a nuvem sozinha no céu, etc.

O trabalho com estas paisagens em constante movimento exige uma abertura e uma concentração sem focalização configurando uma atitude que me prepara para o acolhimento do inesperado. A rotina de caminhar pelo centro da cidade onde vivo permite a incorporação

de elementos da paisagem em constante mutação no ato de caminhar. Certeau afirma que são os “jogos dos passos que moldam os espaços” e “tecem os lugares” (CERTEAU, 2000, p.176), desse modo, as experiências destas paisagens e seus registros ocorrem, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso.

O fator disparador para a produção da fotoperformance foi a seguinte inquietação: Como propor agenciamentos para a escolha de uma paisagem sem atropelar a espessura processual citada acima?

O que se produz entre o olhar e o espaço cotidiano, urbano ou não, para que o pensemos como paisagem? Parto da ideia de que a paisagem se revela em meio às situações rotineiras e banais, em um movimento acelerado de pontos de vista distintos; ela é passagem, um deslocamento do olhar (DIAS, 2010, p. 113).

“Nesse campo dos possíveis, como escolher um lugar? O que escolher? A que renunciar? E por quais razões? Nas combinações pensáveis, qual preferir, e por quê?” (ONFRAY, 2009, p. 20). Atento à estas questões, passei a observar quais eram as paisagens que se repetiam no meu ato de fotografar e fui, aos poucos, convocado pelos lugares de abandono: terrenos baldios, paredes desfeitas, lotes vazios e permeados por uma espécie de fantasmagoria daquilo que já existiu um dia e que agora não existe mais.

Estas paisagens e suas ausências me permitiram imaginar presenças e, assim, os vazios e vestígios deixados ali se abriram em campos porosos por onde eu pude demarcar também um território interior acentuadamente assinalado por uma infância/juventude vivida em uma casa de adobe com seus rebocos à vista, rachaduras que atravessavam paredes e manchas de toda ordem que capturavam minha atenção em função do seu caráter transitório e em constante transformação.

Quando tem início um trabalho de arte já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual contrasta com a rasura dos meios informacionais que nunca conseguem abarcar a totalidade daquilo que o movimento cotidiano sugere. O encadeamento desse processo articula um vai-e-vem nas relações do ato de ver como fugacidades que logo se desfazem e se recriam a cada novo olhar.

Para Certeau a percepção dos lugares não se dá pela justaposição, mas adquire a forma de “estratos imbricados”, palimpsesto em que “inúmeros elementos [são] exibidos sobre a mesma superfície; oferecem-se à análise; formam uma superfície tratável” (CERTEAU, 2000, p.309). Trato, pois, estas paisagens de afeto, como exercício de colagem de heterogêneos onde cada elemento tem sua potência e função. Aberturas capazes de conectar minhas paisagens internas com o mundo evitando a opacidade descrita por Dewey:

Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento da experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase opacifica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética. A arte é remetida a um âmbito separado, onde é isolada da associação com os materiais e objetivos de todas as outras formas de esforço, sujeição e realização humanos. Assim, impõe-se uma tarefa primordial a quem toma a iniciativa de escrever sobre a filosofia das belas-arts. Essa tarefa é reestabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas da experiência que são obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência. (DEWEY, 2010, p. 60).

Em atenção à continuidade dos processos, escolhi o terreno de uma casa que havia sido demolida e cujos vestígios eram ainda aparentes e que ficava no caminho do meu trabalho para casa. Esse movimento de passagem me indicou também um desejo de visibilizar essa movimentação realçando arranjos de composição que não tivessem como ser reproduzidos ou reprisados por serem proposições efêmeras e singulares. A cada passagem a paisagem se transforma, seja pelo fluxo das pessoas em seu entorno, seja pelas diferentes temporalidades envolvidas no processo de passar por ela. Pensar a potência dos movimentos que realizamos cotidianamente no espaço de uma casa me pareceu um modo significativo de compreender a relação intensiva que estabeleço com estes lugares a ponto de elegê-los como paisagens que me afetam.

A fotoperformance e suas ocupações

Diferente do registro fotográfico, que também é parte de um processo, mas que visa sua documentação, a fotoperformance se cumpre quando a ação corporal do artista passa a compor uma fotografia como parte de um processo performático. Seu objetivo é potencializar a presença corporal e religar intrinsecamente a produção da imagem como suporte artístico privilegiado, conferindo-lhe uma autonomia discursiva e uma ação pensada para esse fim específico.

A elaboração da série intitulada “Efêmeras Ocupações” teve como base a construção de uma *mise-em-scène* cuja encenação performática foi feita diretamente para a câmera. A ocupação dos espaços dessa casa abandonada foi feita em duas tardes sendo a primeira como um tempo de reconhecimento do local e suas potencialidades numa dimensão de incerteza e abertura ao desconhecido.

Na segunda tarde, já havia uma ação planejada pelo reconhecimento anterior e, apesar da vontade de encenar ações cotidianas naquele lugar, o pensamento de elaboração das imagens do qual me aproximo, se contrapõe ao pensamento da representação. Aceitar a multiplicidade das ações e a subjetividade dos discursos que elas sugerem contribui para a construção de imagens que não reconduza ao “mesmo”. “O mimetismo é um conceito muito ruim, dependente de uma lógica binária, para fenômenos de natureza totalmente diferente” (DELEUZE. 2007, p. 20).

Tal noção imprime às imagens de “Efêmeras Ocupações” um caráter de vivência provisória - função de ligação com o aqui e agora da vida e com um repertório de visibilidade que viabiliza formas de agenciamento imagético de visões de mundo numa interação que permite conectar o próximo e o distante, o virtual e o atual, o presente, o passado e o futuro.

Cada uma das cenas elaboradas para a fotoperformance possibilitou a vidência e a possibilidade de encarnar conceitos, perceptos, afectos (DELEUZE,1997) numa forma sensível de articular-se com imagens-lembrança, imagens-relação e imagens-percepção.

No arquivo multiforme do imaginário, os acontecimentos em torno das duas tardes vividas naquele lugar de abandono me permitiram encenações e residências que me levaram a encontrar articulações distintas de sua ordem natural. Além de vultos que insinuam um estado constante de fluidez, as cenas inscritas em fotografias de celular acentuam um enredo efêmero, fugaz e fugidio, indicando uma relação de perda dos objetos, das relações, dos sentimentos e das situações vivenciadas em um espaço muito particular.

Ao mesmo tempo, cada gesto ordinário que circula anonimamente e que se percebe em uma frequência menor – o balançar de um forro de mesa, a mão que descola a xícara do pires – tomam o campo da visibilidade, do reconhecimento e das demarcações. Corpo e objetos operam cortes na paisagem e seus fluxos reacendem as histórias dos espaços domésticos preexistentes. As ações fantasmagóricas revestem a destruição e impermeabilizam o abandono numa existência efêmera e passageira na qual se estabelecem limites entre o que é ou não possível de ser visto nas paisagens moventes da cidade.

Paisagens e processos

A permeabilidade das paisagens afetivas produz uma textura-pele para o corpo constituindo recortes de várias realidades de percepção e criação. Elas são essa ponte que pontuam questões e tocam em alguns pontos de conflitos que existem nesta esfera do saber, do fazer e do sentir.

Além de sentimentos, as paisagens que nos afetam estão recheadas por objetos, cores, disposições e diante disso os sentidos humanos são aguçados. As noções de direção, de simetria, de orientação e desorientação acionam nossos sentidos em seu dinamismo. “Essas imagens que emergem do nosso cotidiano nos convidam a ver, ouvir, cheirar, provar, sentir” (ALCÂNTARA, in ALVES, 2001, p. 87).

A percepção essencial do mundo, em resumo, abrange toda maneira de olhá-lo: consciente e inconsciente, nublado e distintamente, objetivo e subjetivo, inadvertido e deliberado, literal e esquemático. A própria percepção nunca é pura: sensoriar, pensar, sentir e acreditar são processos simultâneos, interdependentes. (LOWENTHAL, 1982, p. 123)

Falar de paisagens afetivas pela série “Efêmeras Ocupações” estabeleceu, de algum modo, uma possibilidade de negociar conceitos de um pensamento que é ele próprio marcado pela hibridação entre estas esferas. Ao passo que, as relações evidenciadas dentro do fazer artístico rabiscam pistas sobre como atuar nesses lugares moventes enxergando-os como lugares potentes para variadas experiências estéticas.

Estas percepções ampliam as possibilidades narrativas da imagem à partir daquilo que observo em mim e na paisagem que me habita. Entre operações e ações que se constituíram no decorrer do processo foi possível vislumbrar aspectos peculiares do meu próprio cotidiano e do cotidiano que me cerca através das paisagens e das experiências vividas e assimiladas com a minha passagem por elas.

Referências

ALCÂNTARA, Ângela Vieira de. Imagens e memórias do cotidiano: o que os olhos vêem? In: ALVES, Nilda (Org). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 8797.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2000.

DELEUZE, G. Francis Bacon. **Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Mil Platôs, V. 5**. São Paulo-SP: Editora 34, 1997.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Karina. **Entre visão e invisão: paisagem: por uma experiência no cotidiano**. Brasília: UnB, 2010.

LOWENTHAL, David. Geografia, Experiência e Imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.) **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982 p. 103-141.

ONFRAY, Michel. **Teoria da viagem: poética da geografia**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.

Wolney Fernandes

Artista visual, doutor em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás com experiência e pesquisas relacionadas às práticas de desenho, aos processos de criação e cartografias afetivas.

AS VISUALIDADES E IMAGENS NA CULTURA CONTEMPORÂNEA: ENSAIOS REFLEXIVOS E CRIAÇÕES

ENCONTROS
FOTOGRAFIA
CINEMA
ARTES DIGITAIS

O tempo do olhar e a leitura de imagens na contemporaneidade.

Adriana M. Assumpção (UNIRIO)

Resumo

Esta comunicação foi gerada pelo entrelaçamento de leituras, imagens e formação de professores, e é parte de uma pesquisa em desenvolvimento. As reflexões foram estimuladas à medida que aumentava o desejo de problematizar a produção e a leitura de imagens neste contexto. A questão central é compreender os modos de leitura de imagens na contemporaneidade, bem como a relação entre imagem e educação. Argumentamos em favor de um novo olhar para essa questão e nossa investigação, de cunho qualitativo, trabalha com a organização de grupos focais de discussão sobre produção e leitura de imagens. Pretendemos assinalar o que é particular ao uso das imagens na sociedade contemporânea, intensamente marcada pela cultura visual e, encontramos aporte teórico nas reflexões de Roland Barthes e Philippe Dubois, dentre outros. O percurso crítico reflexivo também aproxima nossas lentes teóricas de Alberto Manguel e Antonio Fatorelli. Refletimos sobre essa temática, partindo do pressuposto que é necessário ampliar o debate sobre a produção e leitura de imagens. Consideramos que a leitura de imagens pode se configurar como um modo de resistência a crescente concentração dos meios de produção de opinião e cultura.

Palavras-chave: Imagem; leitura; formação de professores

As fotografias são tecidos, malhas de silêncios
e ruídos. Precisam de nós para que sejam
desdobrados seus segredos (SAMAIN, 2012).

As reflexões acerca da produção e a circulação de imagens mobilizam debates relevantes sobre cultura visual no cenário contemporâneo, e isto traz implicações relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a educação.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de propostas que possibilitem mudanças significativas em espaços de educação, no sentido de trazer outros olhares para a formação de professores e sua relação com imagens. Entendemos que é pertinente indagar quais são as mediações existentes, por exemplo, entre os estudantes de pedagogia e as imagens com que eles se deparam no tanto no espaço acadêmico quanto nos espaços não formais por onde circulam e como eles se apropriam dessas imagens realizando leituras e dando novos sentidos para elas quando estão atuando como docentes.

O interesse por esse contexto se deve, em grande parte, pela aproximação com questões suscitadas em aulas ministradas para alunos de Pedagogia, área em que nos dedicamos a trabalhar nos últimos anos. Buscamos compreender os modos de ler imagens em espaços de formação (licenciatura em educação, especificamente no curso de Pedagogia), bem como as condições de recepção das imagens e sua relação com o capital cultural dos alunos. Nossa opção por textos imagéticos decorre da possibilidade de leituras polissêmicas que podem ser realizadas com esse tipo de texto e a problematização deste tipo de leitura em uma abordagem distinta de propostas tradicionalmente utilizadas na licenciatura. Por meio da discussão com as imagens, podemos envolver temas da atualidade e questões políticas e sociais.

Nossos argumentos caminham no sentido de um novo olhar para a questão das imagens que circulam nos espaços de formação de professores. Sugestões de investigações nesse sentido são indicadas por Perales Palacios e Jiménez Valladares (2002) e reafirmadas nas considerações de Rego e Gouvêa (2013) apontando uma demanda por estudos que possam contemplar essa questão.

Assim como Souza (2011), entendemos que as imagens podem transmitir conceitos e valores e desempenham importante papel na formação oferecidas nas licenciaturas; visto que, a escolha de uma imagem é sempre intencional e carregada de sentidos ideológicos, trazendo “uma verdade” sobre o mundo.

Compreendemos, que ao criarmos práticas educativas com maior inserção de propostas que envolvam imagens podemos construir um espaço que permita o que Boaventura Sousa Santos trata como “reencantamento do mundo, que pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo”. As imagens estão presentes no cotidiano e podem contribuir na construção de saberes e, ainda *criar contra saberes* (SANTOS, 1999, p.104). Dessa maneira, problematizar a leitura de imagens no sentido emancipatório nos encaminha para uma questão fundamental na construção do conhecimento que é a luta por experiências culturais e epistemológicas, que respeitem as relações interculturais e a diversidade de leituras que podem ser realizadas.

Segundo Oliveira (2012) explicitamente ou implicitamente, o trabalho de Boaventura Sousa Santos envolve a questão social e a democracia, assim como a construção política que devemos empreender no debate em torno dos conhecimentos, seus usos sociais e status epistemológico. Na esteira teórica de Santos e de Oliveira compreendemos que a leitura de imagens se insere na discussão de um projeto educativo que seja emancipatório.

Nossa compreensão de leitura está fundamentada teoricamente na ideia da leitura do mundo, pois a compreensão crítica do texto (no nosso caso, texto imagético) implica a percepção das relações entre texto e contexto, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 1993, p.11). Paulo Freire afirma que a leitura crítica da realidade possibilita aos grupos populares uma compreensão diferente da sua indigência, associada claramente a políticas de mobilização e de organização, podendo constituir-se em um instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (p.21).

Nossas lentes teóricas também se aproximam de Alberto Manguel (2001), que parte do pressuposto de que a linguagem humana é feita de palavras que se traduzem em imagens e de imagens que se traduzem em palavras. As imagens, assim como as histórias, nos informam e formam o nosso mundo como símbolos, sinais, mensagens e alegorias considerando-as como essência; ou por outro lado, talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com nosso desejo, experiências, questionamentos e remorso. Para ele, qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos.

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam elas pinturas, fotografias, - nós atribuímos o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura (numerosas telas) para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam elas de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (MANGUEL, 2001p.27).

Consideramos a hipótese defendida por Manguel, de que talvez não seja possível criar um sistema para ler imagens assim como foi criado um sistema para ler o texto escrito. Em contraste com o texto escrito, no qual o significado dos signos deve ser estabelecido antes que eles possam ser gravados na argila, no papel, ou numa tela eletrônica, o código que nos habita, nos leva a ler uma imagem impregnados por conhecimentos anteriores, e de uma maneira muito semelhante àquela que criamos ou imaginamos para o mundo à nossa volta, construindo com audácia, a partir desses significados, um senso moral e ético para vivermos.

A circulação de imagens em espaços educativos não se caracteriza como processo recente em contextos educativos e, Rego e Gouvêa (2010) resgatam aspectos da história lembrando que data de 1685 o primeiro livro didático onde as imagens já possuíam papel fundamental na transmissão do conhecimento, sendo utilizadas como ilustração dos textos. Segundo as autoras, o processo de produção das imagens visuais passou por algumas modificações, desde as imagens registradas em rochas e pedras, aos desenhos em papel, pinturas em telas, fotografias.

Segundo Barthes (2009) com o avanço do tempo o que se percebe é uma grande mudança invertendo o papel do texto e da imagem na sociedade

antigamente, havia uma redução do texto à imagem, hoje há uma amplificação da imagem ao texto: a conotação já não é vivida senão como a ressonância natural da denotação fundamental constituída pela analogia fotográfica; estamos pois, perante um processo caracterizado de naturalização do cultural.

Com base em estudos sobre semiótica, Navarro e Ursi (2013) refletem a respeito da presença de textos imagéticos como meio de comunicação dos mais antigos da humanidade, remontando esse uso à pré-história. As autoras afirmam que, na atualidade, a crescente importância do papel das imagens pode ser relacionada também com o grande volume de textos imagéticos que circulam, nos diferentes espaços sociais. Ressaltam ainda que somos estimulados por um grande número de imagens cotidianamente, no entanto, não encontramos uma reflexão crítica acerca desses processos. A leitura de imagens aparece em um grande número de estudos, entretanto as autoras ressaltam a necessidade de novas reflexões a respeito da apropriação dessas leituras, possibilitando aos sujeitos uma inserção que não seja apenas como consumidores de imagens, mas sujeitos de um processo social em que todos estão envolvidos na contemporaneidade e que consiste em uma intensa produção de imagens. Apontam também a necessidade de construirmos práticas educativas que priorizem a circulação de imagens, e onde o professor possa exercer o lugar de mediador, de forma dialógica e enriquecedora para todos os envolvidos no processo de construção de conhecimentos (NAVARRO E URSI, 2013).

Em relação aos significados de uma imagem entendemos, assim como Barthes (1990, p.28), que *a significação da imagem é, certamente, intencional: são certos atributos do produto que formam a priori os significados da mensagem*. Assim, na leitura das imagens, a percepção dependerá estreitamente da minha cultura e do meu conhecimento do mundo, dos signos de que disponho (BARTHES, 2009).

Reconhecemos imagens como signos com sentidos diferentes, contextualizados a partir do repertório de cada sujeito, de acordo com suas representações construídas por meio da concepção que cada um possui de mundo, de cultura, religião, etc (REGO e GOUVÊA, 2013).

A escolha dessa temática está relacionada à sua relevância social em virtude da necessidade de mudanças qualitativas na formação dos estudantes das licenciaturas, pois ao considerarmos a formação do professor, é necessário discutir o dilema que muitas vezes, está no cerne da profissionalização docente que é exatamente a formação inicial. A sala de aula é um espaço dialógico, mas também de construções ideológicas simbolicamente impostas para servir ao controle social. Como espaço dialógico, pode ser considerado como lócus privilegiado para formação, visando à cidadania e capacidade de atuação na sociedade, a mudanças e novas construções entre os estudantes.

Entre imagens e estudantes

82

Uma imagem desperta mil perguntas.

Vicente Sánchez-Biosca, 2016

Na entrevista que concedeu a um jornal de carioca, o professor Vicente Sánchez-Biosca, professor na área de Comunicação Audiovisual na Universidade de Valencia, Espanha, afirmou: “Costumo dizer que uma imagem desperta mil perguntas. Meu trabalho é tentar compreender, resumir e responder a algumas dessas perguntas”.

Nossas reflexões se aproximam daquelas partilhadas pelo professor no sentido de compreender as “perguntas” trazidas por estudantes ao compartilharmos um espaço mediado por projeções de imagens, trocas de experiências e memórias. Interessa-nos problematizar a relação com as imagens por meio dos diálogos construídos com os estudantes, durante as projeções realizadas nos encontros. No momento em que observam as imagens procuramos perceber “pistas” nos comentários, sussurros, e até mesmo no silêncio. Essa observação nos propicia questões extremamente relevantes para refletir, pois os estudantes colocam opiniões acerca das imagens, mas também sobre o tempo de olhar, tempo de perceber, e a falta desse tempo na maior parte das práticas experimentadas por eles no espaço compartilhado com outros docentes da licenciatura. Perguntas aparentemente simples surgem nesse contexto: “É só prá olhar?” “Não precisamos escrever nada?” (M.) “Mas é melhor eu ficar com o caderno

por perto né? Posso querer escrever alguma coisa que você falou...pode ser que eu precise escrever...” (C.)

Qual o tempo necessário para olhar? Qual o tempo do olhar? Assim como o título deste artigo, nos perguntamos qual seria o tempo necessário para que os estudantes pudessem contemplar imagens e refletir sobre a produção e circulação desses textos em nossa sociedade. Foram criados grupos com a finalidade de realizarmos oficinas e rodas de conversa entre estudantes e professora, buscando abrir um espaço para reflexões sobre as relações que os estudantes estabelecem entre imagens e leitura, partindo do pressuposto que fotografias se constituem como textos imagéticos.

Em “Fotografia Contemporânea: entre o cinema, o vídeo e as novas mídias”, Fatorelli (2013, p.86), escreve sobre a observação da fotografia e nos incita a pensar sobre esse tempo de olhar:

As imagens fixas, entre elas a fotografia, proporcionam um tempo de observação prolongado, oferecendo ao sujeito da percepção a oportunidade de empreender um percurso que pode oscilar entre a observação desinteressada e a mobilização imersiva, passando do olhar fortuito à atenção prolongada. O que particulariza o tempo de observação das imagens estáticas é essa oportunidade de controle por parte do observador, que pode contrai-lo ou distendê-lo, dependendo da sua disposição (FATORELLI, 2013, p.20).

Continuando suas considerações, Fatorelli nos lembra que o modo de observação da fotografia mobilizou as reflexões de Roland Barthes (1984), que se demonstrava claramente a sedução exercida sobre ele pelo modo de se ver fotografias, que traz ao observador uma oportunidade projetar nas imagens as suas demandas internas.

Os dois autores nos indicam pistas sobre formas de caminhar nos espaços educativos, onde as práticas desenvolvidas possam envolver o “olhar com outros olhos” ou apenas “ver”. Deslocar nossos olhares para além da imagem e buscar as *demandas internas* que nos mobilizam para as leituras que realizamos a partir das projeções. Nossa perspectiva é que refletir sobre a experiência de “olhar” pode propiciar uma formação de estudantes, que seja pautada em experiências mais subjetivas e enriquecedoras no sentido de ampliarem as oportunidades de discussões acerca da polissemia das imagens e suas inúmeras possibilidades de leitura.

Esse “olhar” também possui relação com nossas memórias e afetos e sofre a influência disso na forma como nos relacionamos com as imagens. Em “O Ato Fotográfico” Dubois discorre sobre fotografia e memória humana e afirma que uma foto é sempre uma imagem mental, ou em outras palavras, nossa memória só é feita de fotografias. Em meio a outras leituras, encontramos seu ensaio “A Imagem – Memória” onde o autor faz uma bela reflexão sobre as relações transversais entre fotografia, cinema e vídeo. Neste ensaio afirma que a respeito da fotografia,

não se deve acreditar (demais) naquilo que se vê. É preciso saber não ver aquilo que se mostra (e que se oculta). É preciso saber ver além, ao lado,

através. É preciso buscar o negativo do positivo e a imagem latente no fundo do negativo. É preciso ir da consciência da imagem à inconsciência do pensamento (2012, p.314).

Dubois (2017) nos impulsiona em direção a novos horizontes e, nos encoraja com suas provocações, como fez recentemente ministrando uma palestra no Brasil, onde ressaltou que a imagem não é somente fixa e não podemos tratar a fotografia desta forma, visto que uma foto pode representar movimento, e a oposição entre fixo e “em movimento” tornou-se obsoleta e não tem mais sentido em nossas reflexões acerca da fotografia.

Quando trazemos essa discussão para o espaço da licenciatura, os estudantes expressam suas angústias e inquietações pela ausência de experiências teórico – práticas sobre imagens nos espaços de formação de educadores. Parece-nos salutar exercitar uma escuta sensível em relação às narrativas desses estudantes, buscando uma apropriação do seu conteúdo e estimulando a construção de outras práticas onde hajam experiências destinadas a pensar sobre as imagens.

Nesse sentido, nas oficinas organizadas com estudantes, temos a oportunidade de ouvir relatos que ressaltam a carência de espaços que problematizem a imagem no contexto educativo. Analisando as narrativas percebemos que dentro da estrutura que se apresenta atualmente na grade curricular do curso de pedagogia, existem poucas possibilidades para os estudantes entrarem em contato com esse conhecimento.

A narrativa de uma estudante (CL) apresentada a seguir, traz dados importantes para essa discussão:

Gostei de conhecer novas perspectivas sobre imagens, quanto uma imagem pode transmitir variados assuntos e sentimentos... [] Aquela foto das crianças no balanço, o chão de terra batida, o lugar com aparência humilde, tudo isso lembrou muito a minha infância, a casa onde eu vivi... [] Não gostei do pouco tempo para essa atividade...queria poder falar mais e ver mais fotos assim... lembrei da casa em que passei minha infância, dos meus sentimentos em relação a ela... (CL)

Compreendemos que o momento em que os estudantes são convidados a observar as fotografias projetadas, pode suscitar sentimentos profundos e percebemos na narrativa apresentada que a estudante se aproxima da relação estabelecida pelo cineasta Ingmar Bergman, quando relata em sua autobiografia, um momento de observação de fotografias de antigas: “Inclino-me sobre as fotografias de minha infância e estudo o rosto de minha mãe através da lupa; tento penetrar sentimentos que se deterioraram “ (BERGMAN, 2013, p.17).

As memórias dos estudantes reafirmam nossa hipótese de que “ler” uma imagem é estar motivado pelo prazer do texto e, dessa maneira, iniciar sua busca a fim de se apropriar, inventar e produzir novos significados. Nesse sentido, o leitor caracteriza-se, como nas belas palavras de Certeau, como um caçador que percorre terras alheias ao adentrar o mundo da leitura

imagética (CHARTIER, 1999). Os relatos nos parecem um caminhar por entre as terras alheias do campo da educação e do campo da imagem, criando novos sentidos e novas relações para este processo de construção de conhecimento. Finalizamos este texto com as palavras de Etienne Samain:

Urge saber que as imagens¹³ são nossos olhos passados, presentes e futuros, olhos da história, roupas, nudezas e paredes da história. Roupagens e montagens de tempos heterogêneos. De vivências presentes, de sobrevivências, de ressurgências, de tantas outras memórias (individuais e coletivas). Pensar deste modo as imagens como lugares de questionamentos, lugares dentro dos quais, escrevemos, também, nossa história. (SAMAIN, 2012, p.162)

Referências

- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: Edições 70 Lda. 2009.
- _____. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BERGMAN, Ingmar. **Lanterna Mágica – uma autobiografia**: Ingmar Bergman. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.
- DUBOIS, Philippe. **A Imagem-Memória ou a Mise-em-film da fotografia no cinema autobiográfico moderno**. In: Revista Laika, julho 2012, p.35.
- _____. **Le Tournant Numérique: de l' image – trace a l' image – fiction**. Aula Inaugural do PPGCOM / ECO/ UFRJ. Março, 2017.
- FATORELLI, Antonio. **Fotografia Contemporânea: entre o cinema, o vídeo e as novas mídias**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 28ed. – São Paulo: Cortez, 1993. – (Coleção questões da nossa época: v. 13).
- MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NAVARRO, Talita Eloá Mansano; URSI, Suzana. Uso de imagens na disciplina de Ecologia do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – USP. **Atas do IX Encontro Nacional de esquisa em Educação em Ciências- IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.
- OLIVEIRA, Inês B. **Boaventura & a Educação**. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Contribuições de Boaventura Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *pensadospraticados*. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2. AGOSTO, 2012.
- PERALES, F. J.; JIMÉNEZ, J. D. Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. **Enseñanza de las Ciências**, Barcelona, v. 20, n. 3, p. 369-386, 2002.
- REGO, Sheila; RIBEIRO, Cristina. **Imagens fixas no Ensino de Física: suas relações com o texto verbal em materiais didáticos e padrões de leitura de licenciando**. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2011.Tese (doutorado)
- _____.; GOUVÊA, Guaracira. **Imagens na Disciplina escolar Física: possibilidades de leitura**. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**. v.18 n.1 p.127 – 142. março 2013.

¹³ Grifo do autor

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. In: **Visualidades**, Goiânia, v.10, p.151-164, jan-junh 2012.

SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente. Entrevista concedida a Leonardo Pimentel publicada no **Jornal O Globo**, 05.12.2016, p.2.

SANTOS, Boaventura S. MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. – São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Lúcia Helena Pralon de. **As Imagens da Saúde em Livros Didáticos de Ciências**. Rio de Janeiro: UFRJ/NUTES, 2011. Tese (doutorado).

Adriana M. Assumpção

Pedagoga. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Integrante do Projeto de Pesquisa “A Técnica e a Tecnologia em Imagens Produzidas por estudantes do Ensino Superior”, financiado pelo CNPq e coordenado pela professora Guaracira Gouvêa.

Imagens e visualidades na sociedade do tempo acelerado- reflexões possíveis.

Adriana Hoffmann (UNIRIO)

Resumo

O artigo traz uma reflexão sobre a imagem na sociedade atual dentro do contexto que a produz e das determinações que esta sofre. Partindo da concepção de Aumont que as divide como simbólicas, epistêmicas ou estéticas procuramos fazer um percurso de diálogo com alguns autores com foco na imagem técnica. Que contexto circunda essas imagens e que desafios ele traz? O que nos faz ver e o que nos impede de ver? As inundações visuais, os clichês e os espetáculos gerados pela profusão de imagens nos mostram que essa sociedade do espetáculo, do tempo acelerado produz certos modos de ver. Nos propomos ao desafio de romper essas fronteiras buscando as invisibilidades não visíveis nessa lógica.

Palavras-chave: imagens/visualidades; sociedade do espetáculo; modos de ver.

O que se pode entender por imagem e por visualidade? Parto de uma reflexão em processo inicial que surge de pesquisas anteriores por mim realizadas e coordenadas que foram feitas numa associação entre mídias visuais e sujeitos sempre percebendo as relações dos sujeitos com as mesmas. Nessas pesquisas não interessava analisar imagens da mídia, buscar imagens mas sim perceber o sentido que a elas davam os sujeitos que com elas conviviam. Nesse contexto as pesquisas foram realizadas primeiramente com as imagens da TV escolhidas por crianças e a pesquisa dessa época versou sobre os desenhos animados que foram a escolha do público da pesquisa, em seguida pesquisamos sobre a relação das crianças com histórias de forma geral vendo nessa relação também as histórias presentes nos vários formatos midiáticos e, por fim, nas duas últimas pesquisas, pesquisamos sobre a relação das crianças, jovens e professores com o cinema, inicialmente dentro das instituições educacionais e depois na relação fora dos espaços institucionais. Em todas essas pesquisas nosso intuito sempre foi ter o sujeito como foco de estudo. Esse sujeito contemporâneo que conhecemos nas grandes cidades como olha, como se relaciona com essas mídias e o que faz com elas? O olhar para o sujeito nas pesquisas tinha dois intuitos pelo que percebo: um entender as mudanças do nosso tempo pela visão do outro, daquele que convive com elas para além de nós mesmos, depois pensar a partir do que trazem esses sujeitos, as possíveis relações delas com a educação, minha área de estudo e atuação durante todos esses anos.

Por esse motivo nos demos conta de que nunca nos fizemos as perguntas com as quais inicio esse texto: O que é imagem? Partíamos da imagem como secundária, sendo a relação do sujeito com ela, o mote principal. Nesse novo momento da pesquisa vimos que é preciso entender mais sobre a imagem, perceber as diferentes formas de se apresentar e chegar até nós, entendendo um pouco melhor os diferentes contextos históricos e sociais que a

condicionam e a produzem. Afinal, a imagem pode ser entendida de várias formas. Portanto, nessa mesa os trabalhos que interseccionam com pesquisas no campo da educação/artes/comunicação mesmo não sendo pesquisas que tenham feito parte das minhas pesquisas anteriores mostram que tem em comum esse mesmo viés de pensar o encontro, o olhar dos sujeitos, buscando novas formas de produzir criatividades com essas imagens.

Aumont (2001) em seu livro clássico sobre a imagem questiona porque existem as imagens? O que elas trazem? Porque quase todas as sociedades possuem imagens? É a partir dessas questões que o autor nos lembra os motivos da presença das imagens nas sociedades: propaganda, informação, religião, ideologias, etc. As imagens podem ter, segundo ele, uma função simbólica, uma função epistêmica ou uma função estética.

Seriam simbólicas quando representam divindades na religião, valores nas formas políticas entre alguns dos principais simbolismos. Seriam epistêmicas quando trazem informações visuais sobre o mundo com a função geral de passar um conhecimento sobre algo. Os manuscritos da Idade Média são um exemplo disso. Seriam estéticas quando teriam a função de agradar ou oferecer sensações ao seu espectador. Dentre todas essas existências das imagens uma coisa é certa. A imagem relaciona-se aos que a veem. Nunca é isolada do mundo e de nós, seus espectadores. Pensamos sobre a imagem, mas não conseguimos pensar nela unicamente isolada do contexto social que a produz.

Nesse artigo busco refletir sobre a imagem como imagem-técnica. Imagens que só existem por meios técnicos. Hoje podemos dizer que quase todas as imagens a que temos acesso são imagens-técnicas: cinema, fotografia, TV, computador, dispositivos móveis e etc. No entanto, sabemos que temos várias imagens ao longo de nossa história que foram imagens produzidas de forma artesanal manualmente, sem quaisquer aparelhos técnicos.

Com a imagem técnica alguns novos desafios surgiram. As novas imagens são o sintoma de um determinado estado da cultura como nos diz André Parente. As novas tecnologias da imagem provocam um processo de industrialização da percepção ao mesmo tempo em que fazem do mundo uma grande tela visual.

Com a sociedade de controle pós-industrial, a civilização vive, pela primeira vez na história uma ruptura em que o tempo tem um papel capital; a tecnologia mediática e informática, bem como as hibridações homem-máquina provocam novos processos de memorização em escala planetária, que desterritorializam o tempo da história das culturas orais e escritas. (...) Vivemos num mundo onde tudo circula. Tudo deve circular o mais rapidamente possível: os veículos, os enunciados, as imagens, as informações, etc. (p. 16/17)

Parente (1993) nos diz que esse circular rápido faz com que não percebamos tão claramente que imagem é essa, ou seja, a pergunta que Aumont (2001) se faz em seu livro sobre porque existem e o que trazem as imagens. Passamos a ver as imagens sem vê-las. Elas passam tão

rápido por nós que passam a ser clichês que nos fazem ver sempre o mesmo, sempre igual. Parente (1993) faz uma ótima pergunta: realmente vivemos na civilização da imagem ou na civilização do clichê? Se não conseguimos mais ver as imagens, se tudo já parece dito através delas, não estamos mais vendo o que elas trazem. Parente dialoga com Virilio para nos fazer pensar que o problema das imagens na cultura atual talvez possa ser o tempo de exposição no dispositivo virtual que nos permite ver ou não ver a imagem que aparece.

Seriam essas imagens que não vemos *inundações visuais* como assim denomina Caetano (2011), ou seja, imagens que estão no nosso campo cego pela quantidade de imagens que circulam ininterruptamente e que – por isso - passam a não ser vistas por serem imagens demais? Dialogando com essa autora pensamos que estamos numa sociedade da imagem, que diz se organizar através delas, mas que ao mesmo tempo essa sociedade as desvaloriza porque, como ela mesmo diz, vivemos numa “cultura de cópias” em que o que é visto são muitas vezes as mesmas imagens, infinitamente. Desse modo, o que percebemos é o que vários autores vêm destacando de diferentes formas: um mal-estar cultural diante da infinidade de imagens dadas a ver que não são vistas.

Martim-Barbero e Rey (2001) falam já há um certo tempo dessa des-ordem cultural introduzida pela experiência audiovisual primeiro do cinema, depois da TV e, hoje, diríamos da internet, dos dispositivos móveis que causam transformações nas nossas percepções de espaço e de tempo. E essa nova espacialidade e esse novo tempo emerge no cotidiano de todos nós. A percepção do tempo se instaura no sensorium audiovisual marcado pela simultaneidade, instantaneidade e o fluxo (German e Rey, p. 35). Esse continuum de imagens como nomeado pelos autores – e que Caetano nomeia por *inundação visual* - constrói uma nova experiência estética, novas sociabilidades e modos de estar juntos.

Como nos diz Marc Augê:

A verdade é que a imagem não é a única que mudou. (...) Talvez sejam as maneiras de viajar, de olhar, de encontrar-se que mudaram, o que confirma a hipótese segundo a qual a relação global dos seres humanos com o real se modifica pelo efeito de representação associadas com as tecnologias, com a globalização e com a aceleração da história. (AUGÉ apud BARBERO, REY, 2001, p. 21)

Uma dessas mudanças podemos associar ao que Debord chamou de *sociedade do espetáculo* quando nos diz que o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens. E assim, como diz o autor, toda a vida das sociedades se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. “Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”. Talvez na época em que Debord escreveu seu livro em 1967 essas frases tivessem um sentido um pouco diferente de hoje quando vemos o espetáculo de forma muito mais presente no nosso cotidiano. Augé fala das mudanças nas maneiras de viajar, de olhar e de encontrar-se e Debord dialoga com ele ao nos dizer que essas novas

maneiras de viver agora são mediadas pela imagem, e dizia isso antes mesmo da internet e das redes sociais existirem. Num tempo menos acelerado e com menos imagens do que hoje.

Hoje ele com certeza dialogaria com Paula Sibilia (2016) quando fala no seu livro “O show do eu” da intimidade como espetáculo. A autora dialoga com esse autor em seu livro mostrando-nos como esse modo de vida construído na visibilidade já tinha seus primórdios no final do século XIX mas não havia aflorado como exposição da intimidade como ocorre hoje nas redes sociais. Eram diferentes modos de viver o espetáculo através da imagem. A abundância e multiplicidade de produção e compartilhamento de imagens é hoje cada vez maior a ponto de Sibilia comentar que o *eu espetacular* gere-se como uma marca. Houve um aprofundamento das tendências avistadas por Debord tornando a relação com as imagens cada vez mais banais: quanto mais visibilidade menos vemos em profundidade. Como fazer ‘parar’ as imagens que passam incessantemente? Como construir com essas imagens novos modos de ver? E pensando na pesquisa como fazer uma curadoria relevante das imagens que fazemos ou das imagens que vemos? Recriar a capacidade de fazer ver é o desafio que Ribes (2008) traz em seu texto e que com ela reiteramos aqui.

Fazer ver, segundo ela, seria ir na direção contrária da ditadura das imagens e da visibilidade e buscar “ver” a partir de outros referenciais fora dos valores dessa sociedade que atua na lógica do espetáculo, inclusive para ver o que não é visível, as invisibilidades presentes nessa lógica. Tal posição dialoga com Caetano (2011) quando diz que os processos culturais de constituição de visibilidades formam-se na negociação de pontos de vista, entre ‘modos de ver’ e respondem a uma economia visual que nos define fronteiras perceptíveis ou não. Fazer o exercício de ver “dando-lhe toda a volta” como nos diz Saramago em entrevista no já famoso filme Janela da Alma de Walter Sales e João Jardim seria esse exercício de romper essas fronteiras, ampliar nosso olhar para além da inundação de imagens copiadas. Construir novos modos de ver. Aí está um desafio para todos nós que lidamos diariamente com a imagem tanto na educação, quanto nas artes como na comunicação.

Referências

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP, Papirus, 5 edição, 2001.

PARENTE, André. **Imagem-máquina, a era das tecnologias do virtual**, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro, Ed. Contraponto, 2017 (2 edição).

MARTIM-BARBERO, Jesus; REY, German. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo, Ed SENAC, 2001.

CAETANO, Alessandra Oliveira da Silva. Campos cegos e transbordamento do visível. **Revista Concinnitas**, vol 2, número 19, 2011.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**. Rio de Janeiro, Ed Contraponto, 2016.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Os óculos de Win Wenders e o olhar de Bavcar: reflexões sobre a feitura e os usos da imagem. **Anais do GT Educação e Comunicação**, ANPED, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4701-int.pdf>. Acesso: Fev/ 2017.

Adriana Hoffmann

Doutora em Educação e Mídia pelo PROPED/UERJ e Pós-doutoranda em Comunicação pelo PPGCOM da UFF. Professora no PPGEDU e na Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e coordenadora do GRPesq CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação)/CNPq atuando na interface entre educação/mídia/arte.

Em busca de visualidades criativas que desterritorializam modos dominantes de semiotização das imagens.

Dagmar de Mello e Silva (UFF)

Resumo

Esse ensaio parte de uma questão formulada em 1988 por Nelson Brissac Peixoto em um ciclo de palestras cujo tema proposto consistia em pensar uma ética para as imagens em tempos contemporâneos. Questão essa, que insiste em minhas pesquisas, até os dias atuais, indagando se “as imagens contemporâneas poderiam salvar as coisas de sua crescente miséria?” Desde então venho procurando formas de produzir Experiências Estéticas com as imagens que escapem aos processos de semiotização dominantes. Nesse sentido, as linhas que traçam essa escrita, convidam o leitor ao encontro com imagens que se traduzam em táticas existenciais, formas de resistências, diante de “uma experiência transitória e fugaz que faz de todos nós habitantes de um mundo de incertezas cada vez mais mercantilizado.”

Palavras-chave: Imagens; Visualidades; Criação.

Sem a força corrosiva e desconstrutiva do pensamento, qualquer ação é possível, qualquer lei pode ser racionalmente justificada... (ARENDR, 1999)

O processo dessa escrita constituí um desafio, ou seja, por qual caminho percorrer diante da multiplicidade de táticas¹⁴ (CERTEAU, 1994) que venho “praticando” para potencializar “artes de fazer” em que os “praticantes” possam distinguir “a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização”, Certeau (1994, p. 40). Refiro-me a modos que me permitam “distinguir maneiras de fazer” que estabeleçam relações com as imagens que se contraponham aos processos de semiotização dominantes¹⁵ para que estas possam movimentar espaços que façam surgir uma liberdade de pensar que “[...] cria ou recusa condições de possibilidade, interdita ou permite: torna possível ou impossível” (CERTEAU, 1995, p. 214) desde que não estejam sugestionadas por modelos e padrões de estetização expostos por nossas mídias.

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTAU, 1994, p. 39).

¹⁴ Certeau atribui às práticas um estatuto de objeto teórico. Meio para “distinguir maneiras de fazer” e pensar “estilos de ação”. Para esse autor exercer a teoria das práticas consiste em promover “algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo no ponto de partida que elas são do tipo **tático**”. (CERTEAU, 1994 – grifo meu)

¹⁵ Quanto a isso desejo esclarecer que tomo como referência as ideias de Félix Guattari ao afirmar que a distinção entre cultura popular e cultura erudita é um falso problema, pois o que há é apenas “uma cultura capitalística que permeia todos os campos de expressão semiótica” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 23). O acréscimo do sufixo “ístico” ao termo “capitalista” produziu um neologismo que traduz a noção de que a cartografia subjetiva de áreas do terceiro mundo e de países ex-integrantes do bloco socialista do leste europeu segue padrões semelhantes de constituição dos países industrializados da vanguarda capitalista (Id., Ibid.).

Ao me referir a essa escrita como desafio estava pensando, também, no fato de ter invertido a ordem que comumente se constrói um texto acadêmico, ou seja, o resumo como parte final, síntese das ideias que foram desenvolvidas ao longo do texto. Mas diante da pressa contemporânea que nos impõe uma temporalidade controlada por prazos imediatos, me vi obrigada a inverter essa ordem e, agora, me vejo frente a escolhas para melhor expor as ideias antecipadas em meu resumo. Diante desse impasse fiz a opção de caminhar por territórios que, necessariamente, não me darão sustentação empírica para minhas teorizações, mas me possibilitaram experiências que afirmam visualidades¹⁶ criativas, produzem deslocamentos no pensamento e nos retiram do conforto dos valores e padrões naturalizados, reestabelecendo o retorno de um olhar inaugural e problematizador, diante dos encontros da vida, olhar sem os vícios de juízos previamente estabelecidos. Experiência de pensamento em que o outro nos provoca, nos arrebatava para uma conversa consigo mesmo, nos tornando livres para emitir nossos próprios juízos sobre as imagens com que nos deparamos. Deslocamento que nos retira de uma audiência passiva para a condição de “Espectador Emancipado” (RANCIÈRE, 2008):

O que permite declarar inativo o espectador que está sentado em seu lugar, senão a oposição radical, previamente suposta, entre ativo e passivo? Por que identificar olhar e passividade, senão pelo pressuposto de que o olhar quer dizer comprazer-se com a imagem e com a aparência, ignorando a verdade que está por trás da imagem e a realidade fora do teatro? [...] A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre o olhar e o agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura de dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou que transforma essa distribuição de posições (RANCIÈRE, 2008, p. 16 - 17).

93

Portanto é seguindo a proposição que aprendi com Hannah Arendt, quando esta se interroga a respeito de “Qual é o objeto de nosso pensamento?” que faço a opção pelo percurso da resposta que ela dá a sua própria questão: “ Experiência! Nada mais!”

Só da atividade de pensar poderia, se tanto, advir uma resposta, somente do próprio desempenho dessa atividade, o que significa que temos que buscar experiências, em vez de doutrina, o que implicaria na busca pela experiência do pensamento (ARENDR, 1999, p. 147)

E são nas minhas experiências como professora que pretendo dar movimento às atividades de pensamentos que darão continuidade à essa escrita. Como Professora do Curso de Pedagogia e Licenciaturas da Faculdade de Educação - da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), venho ministrando, além de minha disciplina de origem (Psicologia da Educação) a disciplina de Atividades Culturais. Esse componente curricular passou a fazer parte das disciplinas obrigatórias do currículo do Curso de Pedagogia da FEUFF a partir do ano de 1993, com o objetivo de oferecer aos futuros Educadores uma formação mais estética que

¹⁶ Assumimos o termo Visualidades no mesmo sentido dicionarizante: aspectos, cambiantes, miragens, vistas, menos por estarmos atentos aos significados formais da língua, mas, muito mais, pela possibilidade de uma visão que não se foca em um ponto de vista e por ser cambiante se coloca aberta para transver os múltiplos que uma imagem pode nos oferecer.

pudesse proporcionar aos estudantes “outras visualidades” além das concepções focadas nos especialismos e tecnicismos que marcam esse campo de atuação ao longo da histórica. Assim, as Atividades Culturais surgem “da necessidade de construir articulações da dimensão estética, parte integrante da formação do pedagogo egresso do nosso curso, com as demais dimensões de seu perfil” (UFF, 2010b).

Por ser um componente curricular que não está preso a conteúdos específicos, mas sim, a objetivos que possam promover “visualidades” para uma formação mais sensível à condição humana, o professor que assume essa disciplina, tem maior liberdade de compor sua ementa e fazer suas próprias escolhas para atingir esses fins. Desde que assumi essa disciplina, minha preocupação tem se constituído em produzir dispositivos que ampliem estados perceptivos que não se atenham meramente as funções cerebrais que atribuem significados a estímulos sensoriais. Acredito na potência perceptiva, como experiência estética, meio de induzir estados múltiplos e difusos de sensibilidade que expõem a condição humana a um estado que é “carne viva”, dando corporeidade ao abstrato, ao intangível da linguagem, através de efeitos incorporais¹⁷, que nos (co) movem e nos levam a questionar sobre o mundo e sobre o próprio Ser.

Silêncio da alma¹⁸

*Dentro dela passa tudo,
Tudo assim, do nada.
Em meio a turbilhões de pensamentos,
Ela permanece calada.*

*Em seus olhos a verdade,
Em sua boca o vazio,
No coração o sentimento:
Se expressar é o desafio.*

*Passar para o claro o obscuro.
Ela teme,
É inseguro.
Melhor guardar para si...*

¹⁷ Para os Estóicos tudo o que existe são coisas e estados de coisas. Os corpos sofrem ações, são palpáveis, existem. Já os estados de coisas são ações e paixões e se definem pela mistura dos corpos. Deleuze afirma que os corpos se relacionam entre si e são causas uns para os outros, causas que produzem efeitos que ele denomina *incorporais*

¹⁸ Atividade de produção de escrita poética a partir de experiências corpóreas agenciadoras de imagens de pensamento.

*Pensamentos vagam na alma,
Abrindo um universo imenso.
Há tantos vazios por aí...
Mas o pior deles é o do silêncio.*
(Larissa Vieira)

Nessa perspectiva, as ações, por mim propostas ao longo dos semestres em que venho assumindo a disciplina, têm se dado por meio de orientações de caráter teórico-metodológico, com fins educativo, social, cultural e político, cuja preocupação maior consiste em promover experiências sensíveis no interstício entre arte e educação, a fim de gerar modos de pensar que não aqueles que se circunscrevem aos desígnios dados pela arbitrariedade dos signos, pois geram agenciamentos que potencializam processos formativos que ao enfatizarem o diálogo entre práticas culturais e artísticas promovem múltiplas experiências, rompendo com os determinismos das representações do mesmo, abrindo espaço para a criação das diferenças. Experiências que vêm me possibilitando constatar o quanto a via da estética produz presença em nossos corpos através de sentidos que revelam a força de um pensar que não se dá pela racionalidade lógica, mas por algo que antecede o modo lógico/formal do pensar, aquilo que conceituei de pensamento analógico.

Nesse último semestre demos início a algumas leituras de textos de Deleuze. Como o grupo não tinha muita familiaridade com os pensamentos desse filósofo, as dificuldades que despontavam ao longo dessas leituras fizeram surgir a necessidade de recriarem os pensamentos de Deleuze, por outras vias. Alguns alunos procuravam em suas próprias experiências, uma maneira de tentar compreender determinados conceitos. Foi assim que uma de minhas alunas relatou um episódio com seu filho de oito anos, “- *para se certificar se tinha compreendido o conceito de Acontecimento*”:

- Estávamos na Espanha visitando o Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, em Madrid, na Espanha. Queríamos que as crianças conhecessem o Painel de Guernica, pintado por Picasso. Explicamos para os meninos os fatos históricos que envolviam a pintura. Foi quando nos deparamos com o painel... Impactante!... Meu caçula, ainda sob o efeito da intensidade provocada pela obra comentou: Mãe, não precisa explicar mais nada! Já entendi tudo! O cara nem precisou usar o vermelho!!!!.

Para Deleuze o acontecimento se apresenta como uma força com um fora que força o pensar. “São afetos e sensações que rompem com a linguagem instituída, produzindo outras formas de sermos tocados pela vida. (MARTON & SILVA, 2014, p. 270). O acontecimento tal qual sustentado por Deleuze, surge do encontro entre forças, algo que se dá na experiência estética, que não cabe nas explicações da racionalidade lógica e formal, mas é exposto numa Lógica do sentido (ZOURABICHVILI, 2004, p. 7).

Atuar como docente nas Atividades Culturais, têm me proporcionado uma grande liberdade de ação. Produzindo dispositivos analíticos¹⁹ em que os alunos e alunas do curso de Pedagogia possam experimentar formas de expressões que se constituam por estéticas formativas, forçando-os/as a pensar seus próprios processos formativos ao longo do curso, mesmo que muitas vezes se torne difícil traduzir essas experiências numa linguagem formal, daí o uso recorrente de analogias e linguagens poéticas, ter se tornado um recurso usual em seus depoimentos e produções ao final de nossos cursos:

Qual é o nome que se dá...

Qual é o nome que se dá à sensação de receber um abraço apertado de alguém que você admira muito?

Qual é o nome que se dá a sensação de vazio quando você não deu o devido valor à pessoas que amava e só percebe isso depois que elas se vão?

Qual é o nome que se dá ao medo de deixar as pessoas te conhecerem profundamente? E de se conhecer profundamente?

Qual é o nome que se dá a sensação de olhar para o céu e perceber o quanto somos pequenos diante de toda a imensidão?

Qual é o nome que se dá...

(Alana Pires)

96

Apesar de ter experimentado várias formas de produzir acontecimentos através de imagens, o último semestre ainda reverbera intensamente em mim, motivo pelo qual trago, a partir de agora, as experiências vividas ao longo do mesmo e que deram origem as falas abaixo. Penso que assim, possa contextualizar as proposições que anunciei em meu resumo.

- [...]. Essa disciplina ampliou o nosso horizonte para enxergar o que realmente importa; o que não sei como explicar, mas que está em cada ser humano.

- [...] Gostei muito da experiência dessa disciplina. Ela realmente força a gente a pensar...

Porque a vida contemporânea muda com uma imensa rapidez, as práticas sociais que dela surgem e nela se amparam carecem de tempo para pensarmos essas mudanças que não transformam, mas reproduzem sempre o mesmo. No intuito de criar modos de reinventarmos outras temporalidades menos apressadas, do que as que nossa existência vem experimentando nos tempos atuais resolvi convidar meus alunos a estabelecerem “*certas conversação transversais entre cinema e Educação*”.

- No dia dia a gente não para, não tem tempo para ver filmes como esses. Como no caso de Corazon de Leon, por exemplo...que trata das possíveis

¹⁹ Entendemos por dispositivos analíticos um conceito-ferramenta capaz de forjar situações específicas de intervenção. [...] práticas e experiências que têm como premissa a autogestão e a auto-análise, objetivando impulsionar experiências coletivas criadoras de novos saberes (BAREMBLITT, 1992).

diferenças, de como vemos os seres humano, não por seus corpos diferentes, mas por aquilo que de fato são.

Entendo que formação humana, cuja responsabilidade convencionalmente é atribuída à educação, nas circunstâncias atuais, em que as relações humanas se defrontam com suas diferenças com estranheza e intolerância, nos requisita, enquanto educadores, problematizar aquilo que temos discursado e a forma como temos exercido nossas práticas educativas. Não me parece mais razoável que cursos como o de Pedagogia que, por excelência, se ocupa da formação de educadores e de profissionais que contribuem para o processo de formação humana, insista em priorizar um contedismo de informações excessivas em detrimento de experiências estéticas que permitam aos seus estudantes “aberturas” para pensarem uma ética de existência em que o conhecimento produza um mundo mais justo.

- É... Eu acho que a disciplina foi muito legal... porque geralmente o que acontece é que os professores já vem com uma ideia de como vai ser a disciplina e ponto. Depois eles trazem os textos, trazem os filmes e determinam tudo o que vai ser dado e como vai ser dado. Nessa disciplina a agente conseguiu participar, montar um pouco da disciplina deixar um pouco da gente também. Primeiro porque nós ajudamos a escolher os filmes e segundo porque a disciplina foi apresentada de uma forma aberta em que nós participávamos das escolhas e dávamos o rumo das discussões...

O que pretendi com esse curso foi produzir a inserção da linguagem cinematográfica como experiência estética que, longe das usuais formas didatizantes e utilitaristas para exemplificar conteúdos disciplinares através das imagens em movimento, pudesse contribuir para uma pausa no tempo, que nos desse tempo para olhar com mais cuidado nossas condições existenciais historicamente constituídas. Enfim, foi sobre a inclusão do cinema como dispositivo sócio analítico, na formação de estudantes de graduação em licenciaturas que tratou esse curso.

- Gostei dos filmes ... foram filmes muito interessantes e que talvez eu não os veria se não fosse aqui. São filmes que fazem a gente pensar e que ampliam nosso conhecimento. Trazem ideias diferentes que me proporcionam ter um trabalho melhor futuramente. Foram discussões muito ricas...

Essa proposta foi inspirada em experiências bem sucedidas em espaços educativos, nos quais o Cinema atuou como dispositivo que possibilita o “olhar” atento. Olhar de estranhamento, a contrapelo das banalizações e naturalizações de práticas sociais que historicamente se instituíram em nossos cotidianos justificadas por práticas discursivas que impõem modos únicos de ver e saber. Nesse sentido, entendemos que o Cinema pode nos oferecer uma condição de “olhar estrangeiro” que segundo Peixoto (1990):

É capaz de ver aquilo que os que lá estão não podem mais perceber (...). Ele é capaz de olhar as coisas como se fosse pela primeira vez e de viver histórias originais (...). Contar histórias simples, respeitando os detalhes, deixando as coisas aparecerem como são.” (PEIXOTO, 1990, p. 363)

Essa percepção do olhar pode ser reveladora de tempos e espaços de vida, histórias, enfim, estéticas existenciais, muitas vezes adormecidas nos olhares de práticas pedagógicas que

naturalizam as realidades adversas vividas por muitos educandos. Essa forma de recepção, nos levou a pensar sobre o significado das diversas dimensões do ato educativo como um desafio para a criação de práticas educacionais nas quais os sujeitos sejam autores do seu livre pensar e fazer. Além da possibilidade de explodirmos com o universo de uma epistemologia que encarcera disciplinas em mundos próprios e apartados que não promovem uma cosmologia molecular²⁰.

-A disciplina me deu uma visão de como trabalhar o cinema em aula fugindo bastante daquilo que agente está acostumada. Porque a gente costuma até faltar aula quando a sabe que será filme (risos) porque a gente já sabe como vai ser. Eu adorei escrever um artigo sobre um filme que eu pudesse escolher. Eu escrevi sobre um documentário que fala de nutrição, mas, também, abordei a questão da nutrição da alma.

Tendo como principal referencial teórico/metodológico os princípios da transdisciplinariedade, entrelaçamos cinema e educação, por entendermos que essa combinação pode produzir ressonância às vozes e sentidos que os sujeitos vivenciam o mundo. Narrativas que, ao serem compartilhadas podem expor outras possibilidades estéticas e políticas que libertem nossas subjetividades de condições concebidas como “dadas”. Experiências capazes de construir sentidos que não se deixam seduzir tão facilmente ao predomínio de uma ordem capitalista produtora de desejos que são depositados nas mercadorias que nos são oferecidas de modo sedutor. Compreendemos, portanto, que essas experiências ao serem recriadas em contextos educativos, podem instituir espaços de diálogo onde os sujeitos tenham a chance de se conhecer e reconhecerem -se nas diferentes práticas que atravessam e pelas quais são atravessados, sentindo-se capazes de alterar a rota dos diferentes discursos que os constituem.

- Ter cursado a disciplina foi uma experiência muito importante. Abriu as portas para eu assistir filmes que jamais assistiria... como documentários... e foi justamente um documentário, o Janelas da Alma que mais me encantou. O filme do meu artigo e a escrita me fez crescer bastante e repensar coisas da vida.... Foi uma experiência muito intensa... Por diversas vezes fiquei muito impactada...

Nos dias atuais, não há equívoco em afirmar o poder da imagem na constituição de sentidos em nossas vidas. Sabemos o quanto as imagens assumem uma condição relevante em nossos tempos, imprimindo modos de ser e estar no mundo. Essa constatação nos impele, enquanto educadores, ao desafio de tentar suscitar experiências instituintes com as imagens. Experiências que se contraponham à lógica capitalista possibilitando um “fazer e desfazer do cotidiano, delineando narrativas que buscam nas experiências coletivas, imagens que nos permitam dialogar no mundo e com o mundo.”(MATELA, 2007). Assim, a opção de aliar educação e linguagem cinematográfica, acontece como um convite para pensarmos o cinema como possibilidade de descentralização de uma História maior e pensarmos a história na

²⁰ Sob o ponto de vista de Félix Guattari, a revolução molecular destitui dicotomias (homem/mulher; bem/mal; esquerda/direita/norte/sul) afirmando territórios móveis de fronteiras indefinidas sejam elas econômicas, culturais, étnicas, simbólicas, etc. Trata-se de uma composição metamórfica, de processos semióticos híbridos, marcados por devires que se constituem rizomaticamente, destruindo as unidades discursivas e transformando eixos molares em transversalidades subjetivas, inventando outras possibilidades institucionais, mundos, cosmos.

mesma perspectiva que Deleuze propõe quando nos fala de uma literatura menor²¹, já que nela estão contidas as histórias de muitos, na medida em que nos sentimos tocados e (co) movidos pela história do outro.

A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que 'o homem' tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 55).

É na esperança de provocar o pensamento, produzindo movimentos capazes de inventar novas rotações, novos ritmos nos tempos e espaços da educação, ou ainda, pensar outras possibilidades de se fazer no mundo, mesmo em minoria; em tempos que a pressa nos convidam a esquecer, que o cinema pode ser uma via que nos faça lembrar que as imagens podem ter potência.

Conclusões

É fato que as aceleradas transformações tecnológicas do mundo contemporâneo vêm produzindo uma infinidade tal de imagens, que acabam por produzir uma espécie de cegueira, deixando-nos desorientados diante da imensa quantidade de informações que são transmitidas através de imagens fugazes. Saturados de imagens vamos naturalizando o que deveria ser exceção na vida. Essa forma iconoclasta de experienciar a vida, muitas vezes, atordoia nossos olhares, mas precisamos estar cientes de que “o mundo não se descortina mais como nas perspectivas tradicionais, num horizonte sem fim.” (PEIXOTO, 1996). Entendo que a relação das pessoas com o outro e consigo não se reduz apenas a ordem do visível e do enunciável, muito menos estão submetidas a uma sistematização de forças deterministas, mais que isso, nossas experiências perpassam e são perpassadas por lutas, enfrentamentos que buscam, antes de qualquer coisa, nos posicionar como sujeitos no mundo. Não como “objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes” e, acima de tudo, “não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora”, mas, ao contrário, “em relação a uma verdade sobre si mesmos, que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (LARROSA, 1995, p.27).

Nas Atividades Culturais o cinema atuou como um dispositivo pedagógico que, mais do que expor, contribuiu para romper com algumas políticas de produção de subjetividades que

²¹ Pensar a menoridade literária na obra de Deleuze e Guattari é situar a menoridade como um contra discurso não somente no campo literário, mas na expressão política da obra desses pensadores.

se instituem por imagens saturadas. Dispositivo que faz “ver” o sujeito, em suas múltiplas possibilidades existenciais, criando espaços coletivos capazes de se contrapor à banalização de uma vida fascista. É nessa dimensão de resistência, do olhar que estranha, descortinando novos mundos, que a relação cinema e educação deveria atuar, ou seja, no exercício educativo do olhar. Um olhar que “é ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si” como nos afirma Chauí (1998) ao apontar que a visão não é aquilo que se presencia num primeiro golpe de vista, mas o que busca ver no próprio visível.

Referências

- ARENDRT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994
- BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1992.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994
- _____. **A cultura do plural**. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Travessia do Século).
- CHAUÍ, Marilena. Janelas da Alma, Espelhos do Mundo. In: NOVAES, Adauto (org). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**, v. 2, São Paulo: Ed. 34, 1995.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LARROSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. I Seminário Internacional de Educação de Campinas, tradução: GERALDI, João Wanderley. Leituras SME, Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. SP. Julho de 2001.
- MARTON, Silmara Lidia & Silva, Dagmar de Mello. Escutando crianças: o que elas nos deram a pensar? **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul-dez. 2014, pp. 267-282. issn 1984-5987.
- MATELA, Rose Clair. **Memórias dos Anos de Chumbo**. Rio de Janeiro. Editora Multifoco, 2007.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- RANCIÈRE, J. **O Espectador Emancipado**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Faculdade de Educação. **Projeto Pedagógico e Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia – Formulário 05**. UFF: FEUFF, 2010b.
- ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.

Dagmar de Mello e Silva

Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão no Instituto de Biologia da UFF. Atua em projetos de licenciatura, Extensão e Pesquisa fomentando atividades que confirmam as imagens um protagonismo ético/estético, como dispositivos de transformação e criação.

Arqueologia de saberes, imagens e afetos: uma síntese provisória da poiésis do encontro.

Dilson Miklos (ISERJ)

Resumo

O artigo apresenta um recorte da pesquisa em curso no doutorado e integra uma das ações desenvolvidas no âmbito do Projeto *Arqueologia de Saberes, Imagens e Afetos*, uma experiência que aflora narrativas, imagens e sentidos que emergem no espaço da disciplina Arte e Educação, do Curso de Pedagogia do Instituto Superior do Rio de Janeiro (ISERJ). “As lentes do mundo: *narrativimagens*” nomeia o percurso a partir do encontro com o documentário *O Sal da Terra, Uma viagem com Sebastião Salgado*, de Wim Wenders e Juliano Ribeiro Salgado. Nessa jornada que é ética, política e estética, o acontecimento pedagógico nasce, se renova e renasce na relação com o mundo e o olhar, que o captura na câmera fotográfica do celular, se debruça a desnudá-lo no fragmento da sua tragédia e no seu encanto. As *narrativimagens* - imagens e narrativas que explicitam um itinerário de criação - expressam uma proposta político-pedagógica que revela uma diversidade de olhares, capturas simbólicas e uma escriturística que apresenta um processo permeado por sentimentos, conflitos, devaneios, confidências e reminiscências. É uma experiência que objetivou exercitar, sobretudo, o sentimento de humanidade. A proposta metodológica e pedagógica formulada pelo colombiano Orlando Fals Borda, a *Pesquisa-Ação Participativa* (IAP), ancora a pesquisa em andamento no doutorado, e as presenças de Walter Benjamin e Paulo Freire, entre outros, iluminam o percurso, possibilitando uma leitura que evidencia uma estética do cotidiano.

Palavras-chave: Walter Benjamin; Paulo Freire; Sebastião Salgado; formação inicial de professores; imagem.

101

O artigo que se coloca em movimento de abertura é a expressão da presença, atuação e resistência do sensível no espaço de formação inicial de professores, compreendendo que aquela é um campo que está inserido na grande Arte, mas que também o extrapola à medida que percebemos que a experiência estética se dá na superfície do mundo. É uma pesquisa em curso no doutorado que se nutre de um cotidiano institucional capturado e lido nas suas entrelinhas. Para ler essa geografia multifacetada e caleidoscópica, dois pensadores - Walter Benjamin e Paulo Freire -, notadamente libertários e inaugurais na produção de ideias e de captura do real, estarão conosco abrindo clareiras que proporcionem outras conexões, diálogos e sentidos de uma *poiésis* de encantamento, descoberta e de resistência aos tempos que demasiadamente se mostram obscuros.

A tarefa do historiador materialista benjaminiano é garimpar e restaurar pequenas reminiscências, seguir rastros e revirar escombros, escovar a história a contrapelo, lançar novas luzes que possam ressignificar o passado a ponto de contar outra(s) história(s). As ideias encarnadas nesse ensaio seguem o *modus operandi* do historiador materialista, tal qual Walter Benjamin o apresenta nas *Teses Sobre o Conceito de História*, de 1940: “O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1994. p.223).

É esta concepção de pensamento que ancora o *Projeto Arqueologia de Saberes, Imagens e Afetos*, um grande guarda-sol que abriga a *práxis de sensibilidades* que se constituem em atos pedagógicos de resistência ao silenciamento da reflexão, de valorização da potência instauradora de sentidos e promotora de subjetividades, fluxos de imagens e objetos, narrativas escritas e orais construídas no tempo e no espaço da disciplina Arte e Educação.

As Lentes do Mundo: *narrativimagens* – No primeiro semestre de 2016 fui surpreendido por uma emoção perturbadora e um impacto ético e político proporcionados pelo documentário *O Sal da Terra, Uma viagem com Sebastião Salgado*, de Wim Wenders e Juliano Ribeiro Salgado. Ali, experimentei a jornada de um olhar que se debruça a desnudar o mundo na sua tragédia e no seu encanto. Diante do impacto do documentário que narra o deslocamento poético e das questões que mobilizam a captura do instante fotográfico de Sebastião Salgado, apresentei para duas turmas (manhã e tarde) da disciplina Arte e Educação, do Curso de Pedagogia, o documentário. Após a exibição ocorreu um debate acalorado e apaixonado, onde foram destacados vários aspectos, mas me detenho em um que se tornou o mote para o passo futuro: o compromisso de Sebastião Salgado, a sua missão, é *revelar ao mundo o mundo*. Eis a síntese que impulsionou uma nova *práxis de sensibilidades*.

Ainda, antes de adentrarmos nessa experiência sensível, as narrativas escritas e imagéticas, que nomeio de *narrativimagens*²², *apresentam uma diversidade enorme de olhares e capturas simbólicas. São lentes que se lançaram na captura do extraordinário que habita o comum, o particular e o microscópico. Ao invés de costurá-las com as intervenções teóricas dos pensadores que nos guiam nesse cortejo de ideias, apresento-as em bloco, pois acredito que asseguro a unidade poética de um pensamento e o impacto de uma práxis pedagógica que se coloca provisória e defensora de pensar espaços e tempos no interior de outra perspectiva epistemológica que possa revelar mais de nós mesmos e de formas diversas.*

As narrativimagens, nomeadas, em negrito e itálico, não sofreram edição - uma opção ética e político-pedagógica que preserva a natureza singular e a expressão da palavra escrita do discente - e as narrativas imagéticas ou os instantes fotográficos não foram editados a fim de manter a mesma coerência, apenas passaram por uma adequação quanto ao seu tamanho para que se harmonizassem no espaço da lauda.

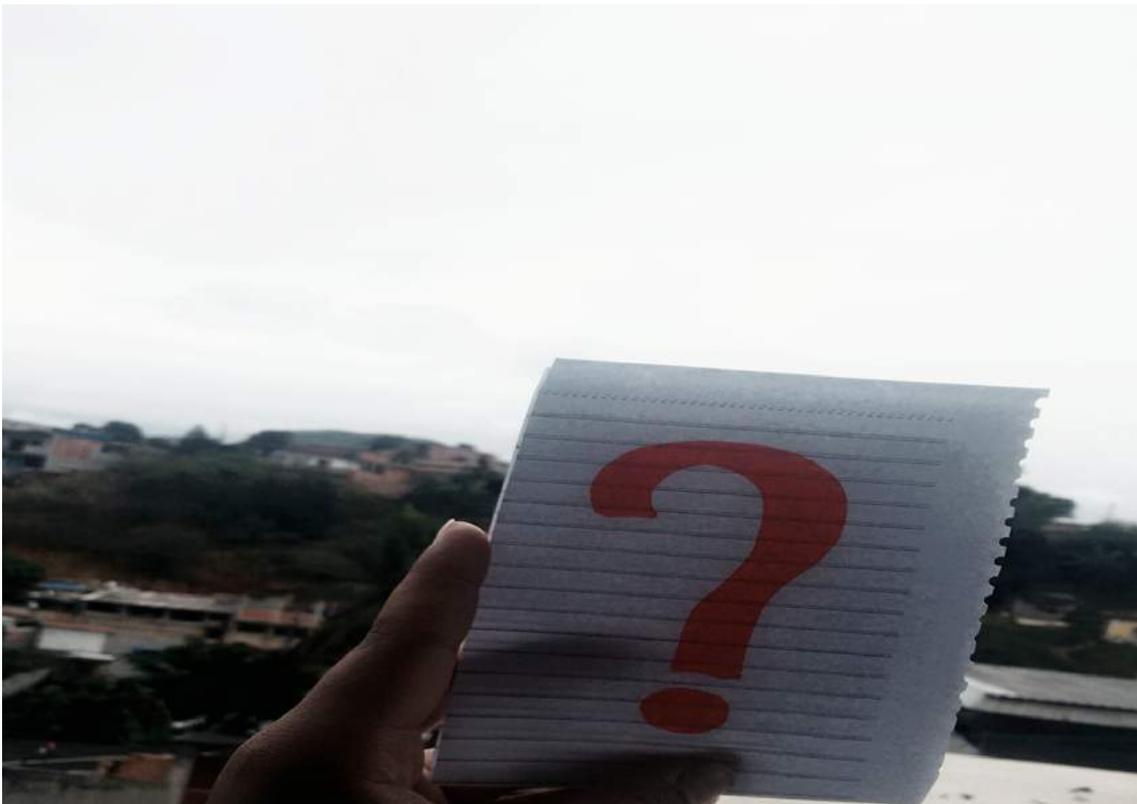
As Lentes que eu vejo – Fico imaginando qual o sentido mais importante que um homem pode ter. Certamente a resposta pode ser o olfato, que pode provocar as mais diferentes reações no indivíduo. Pode ser também o toque, onde o indivíduo pode ser acariciado ou golpeado por quem está a sua volta.

22 Conceito que propõe a fusão entre a produção escrita e imagética, pois considera que ambas, nessa experiência, são indissociáveis.



*Há também o paladar, que ressalta do gosto de estar vivo e poder interagir com o mundo e até mesmo em uma cena alegoria fazer esse mundo parte do corpo. Apesar de os sentidos, nenhum deles consegue ter todas as sensações possíveis com um único sentido. Você pode ter água na boca quando olha um alimento, você pode ver um cobertor e imaginar, ou até mesmo quase sentir o toque que ele faria na pele. Você também pode com a imagem de um perfume imaginar o encontro do olfato. Entretanto a miopia me obriga a utilizar os óculos, tornando assim uma ferramenta importante para que eu possa interagir mais intimamente com o mundo. Sendo que essa interação é construída por mim. Visualizo o mundo, seleciono objetos e leio poesias e descubro o outro. Logo os óculos é uma parte do mundo, na qual dentro de uma fotografia tento sintetizar o que seria o mundo, mas ao mesmo tempo me descobrindo e descobrindo-me cresço e sinto. **Vinicius Sena do Nascimento***

É muito difícil “definir” o que é o mundo. Usar apenas uma foto para uma coisa tão grande e inconstante é quase impossível. Quando parei para pensar e tirar uma (única) foto que conseguisse transmitir e abranger tudo o que sinto quando penso em mundo, tive a ideia dessa fotografia.



*Tentei pensar menos e apenas capturar um momento que pudesse caracterizar o que penso, mas não consegui. Como disse no começo, o mundo passa por mudanças a todo instante e por isso não poderia ser expressado em uma fotografia que não essa. Ao mesmo tempo sinto milhares de sentimentos quando penso nele, ainda é uma coisa incompreensível. Vejo o mundo como um grande ponto de interrogação, a todo momento sou surpreendida com novas informações e acontecimentos, acredito que existam muitas coisas que eu nem se quer imagino que existem, que eu nunca terei a chance de ter algum contato. Então o mundo para mim é isso, é incerteza e transformação e não vejo isso como uma coisa ruim, pois essas mudanças são essenciais para vivermos em constante evolução. **Ágatha Nascimento Marques***

*“Um fotógrafo é alguém que literalmente desenha a luz, que desenha o mundo com luzes e sombras.” Não sou profissional em fotografia mas tenho um carinho especial por isto. Creio que a foto sintetiza o que é o mundo, repleto de contrastes, onde a natureza e o mundo estão a conviver e a se modificar com o passar do tempo. Através do singelo olhar fotográfico pude tentar retratar o que vejo todos os dias. Em cada pequeno elemento da imagem imagino que existam grandes histórias. Dentro de cada casinha, em cada árvore, cada planta, na montanha, no céu há inúmeras vidas, cada uma com sua rotina. E ah! Pessoas, que estão, cada uma a sua maneira, construindo um mundo que pode ser diferente, em que todas as coisas vivas possam conviver de forma saudável, sim, é uma possibilidade. É preciso não perder a esperança nisto. Esta foto é do que vejo todos os dias, da varanda de casa. Nela existem, não de forma explícita, conexões da humanidade consigo própria com o mundo ao seu redor, com tudo que nela habita. Procurei direcionar meu olhar e foi este o resultado. **Thayná Rodrigues Leocadio***



A estação, os vagões do trem e seus valores – O trem passou a ser o meio de transporte utilizado por mim todos os dias e por isso comecei a observar o comportamento naquele local. Todos os dias vejo pessoas indo de um lado para o outro, entrando e saindo dos vagões e todas sempre apressadas. Os dias têm sido corridos, as estações sempre cheias de gente, mas cada um ali não é apenas um número e sim uma história. Passei a perceber que há muitas histórias, se cada um contasse um pouquinho de si, certamente teríamos muito a ouvir, aprender e até mesmo nos emocionar. Por ali passam histórias de dor, de amor, sucesso, superação, entre outras. Existem aqueles que ganham seu sustento e mantêm suas famílias vendendo todo tipo de mercadoria, o que vale é a criatividade, vendem no grito, precisam anunciar o que estão vendendo e fazem isso aos berros, insistindo até que alguém resolva comprar, a experiência ali mostra o poder de convencimento. Chama a minha atenção que não identifico mal humor, apesar do suor e das caixas pesadas são divertidos e conseguem até arrancar sorrisos das outras pessoas que muitas vezes estão de caras fechadas, irritadas e estressadas.



*O que me pergunto é: Será que gostam de está ali ou não tiveram outra oportunidade? Ou talvez, já que não tiveram outra oportunidade, aprenderam a gostar do que fazem. Quando o trem para, as pessoas se espremem, se empurram na disputa de um lugar para sentar e mesmo sabendo que não há lugar nos vagões, elas entram correndo, sempre cabe mais um e quando aparece não ter mais espaço lá dentro, as pessoas se ajudam se empurrando na tentativa de fazer caber todos. No início me assustava um pouco, confesso, mas agora eu entendo, apesar de não concordar, que essa é uma forma solidária de uns com os outros, pois o que importa é entrar e chegar cada um em seu local de destino, por que apesar do aperto, a maioria das pessoas estará de volta no dia seguinte. É possível observar todo tipo de pessoa e de problemas, por exemplo, a falta de infraestrutura, falta de qualidade no serviço e alguns maus educados que contribuem com a sujeira, jogando lixo no chão da estação ou dentro dos vagões, têm aqueles que não deixam as portas do trem fechar e arriscam suas vidas quase que pendurados para o lado de fora. Na minha concepção essas estações representam a luta diária sofrida por diversas pessoas que tentam buscar seu espaço neste mundo competitivo onde cada um busca por um pouquinho de dignidade, com a esperança de obter resultados favoráveis, que lhes permitam mais tranquilidade na vida. **Alana Mendes Carlim dos Santos***

No valioso artigo “A Importância do Ato de Ler”, apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Letras, em Campinas, no ano de 1981, Freire (2011) revisita suas reminiscências infantis, tal como Benjamin (1989) também o faz em “*Infância em Berlim por volta de 1900*”, e escreve que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2011, p.19), apontando que a compreensão crítica do ato de ler a palavra escrita não tem o seu fim em si mesma, mas se antepõe e se prolonga na apropriação inteligente que se faz do mundo, ou seja, no embrião da experiência alfabetizadora está o mundo.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2011, p. 29-30)

Narrativimagem parte desse pressuposto freireano que apresenta o mundo como matriz e pressuposto para o exercício de uma leitura e de uma escriturística em que o processo de criação e compreensão crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. É através e com Freire que proponho a urgência de uma alfabetização do olhar, não apenas tendo a História da Arte como suporte didático a fim de extrair enunciados críticos no espaço do ensino da arte em um curso de formação inicial de professores, mas compreender que existe uma palheta de cores igualmente complexa, intrigante e multifacetada que está aqui e diante do nosso sistema sensorial. Cabe lembrar que no Período Paleolítico, também conhecido como Idade da Pedra Lascada, o despertar do pensamento criador se manifestava, entre outras expressões de uma inteligência ainda em seu estado bruto, mas, principalmente, através da produção pictórica. Ali, no recôndito da caverna, o *homo sapiens* pintava em suas paredes um conteúdo mágico que espelhava o nascimento de uma identidade e a leitura que fazia do mundo.

Paulo Freire e Walter Benjamin são dois pensadores que conferem a linguagem uma dimensão mágica e poética de encontro e revelação do mundo. No artigo em que é apresentada a tese de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Freire (2011) se aproxima da filosofia da linguagem dos primeiros românticos alemães (Friedrich Schlegel, Novalis), que Benjamin incorporou e enriqueceu. Intencionar esse diálogo é, em certa medida, ampliar os sentidos da educação em Freire, um pensador dos países do Sul, na companhia de um filósofo europeu que teve a coragem de denunciar e romper com o projeto moderno, um pensador que no seu último escrito, em 1940, denunciou: “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (1994, p.225).

Referências

ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, R. L. (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DPetAlii, 2010.

BENJAMIN, Walter. **A Origem do drama barroco alemão**. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. **Obras Escolhidas**. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, v.1.

_____. **Obras Escolhidas.** Trad. R. Rodrigues Torres Filho e J.C. Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987, v.2.

_____. **Obras Escolhidas.** Trad. H. Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989, v.3.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Editora 34, 2002.

BORDA, Orlando Fals. Pesquisa-Ação, Ciência e Educação Popular nos Anos 90, in STRECK, Danilo R (Org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

D'ANGELO, Martha. **Arte, política e educação em Walter Benjamin.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Liberdade Cultural na América Latina. STRECK, Danilo R (Org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Educação a contrapelo. In: _____; SOUZA, Solange Jobim e. **Política, Cidade e Educação: itinerários de Walter Benjamin.** Rio de Janeiro: Contraponto e Editora PUC-Rio, 2009.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.** Petrópolis: DP et Alii, 2010.

Dilson Miklos

Jornalista, Professor do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UniRio), Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Pedagogias Decoloniais (UniRio) e Mestre em Ciência da Arte (PPGCA-UFF).

OLHARES ANTROPOLÓGICOS

ENCONTROS
FOTOGRAFIA
CINEMA
ARTES DIGITAIS

Fotografia, som e arte: comidas festivas.

Erick Tavares Silva (UEG) e João Guilherme Curado (SEDUCE e SME/Pirenópolis)

Resumo

No presente estudo os sabores possuem destaque com as comidas típicas de cada festividade que são produzidas geralmente em dias que antecedem a festa propriamente dita, e são estes encontros para a preparação que foram registrados, com destaque para duas festividades que acontecem em Pirenópolis/GO: a Folia de Reis e a Festa do Divino Espírito Santo, em que as Folias e a produção de Verônicas receberam atenções específicas nos registros, em especial pelas técnicas e cores, assim como para os conhecimentos transmitidos pelos detentores dos saberes produtivos das comidas festivas. Algumas investigações relacionadas às comidas de festas já foram desenvolvidas, mas propomos aqui uma inquirição a partir das vivências de registros audiovisuais, em especial fotografias e vídeos realizados com equipamentos amadores digitais nos interiores de cozinhas, durante o fazer, junto à comunidade que se alimenta de comidas festivas e de devoções ligadas ao alimentar.

Palavras-chave: Comida de Festa; Imagem; Som; Saber; Fazer

A natureza que fala à Câmara não é a mesma que fala ao olhar;
É outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem,
um espaço que ele percorre inconscientemente (BENJAMIN, 1996, p. 94).

Nas manifestações da cultura popular goiana as comidas estão quase sempre presentes. São preparadas pela comunidade que abrigam as festas, geralmente em cozinhas improvisadas. As receitas são quase inexistentes e o fazer ocorre pela prática baseada na observação de gerações, mas que podem ser desvendadas em conversas ou em entrevistas, como as realizadas durante o período de produção, quando registramos não só as falas e os partícipes, mas o transformar alimentos em comidas festivas que também podem ser consideradas elementos de comunhão, uma vez que envolvem rituais à mesa.

Documentar uma cozinha de festa, por meio de fotografias e audiovisual digitais é perceber dinâmicas das festas pouco conhecidas do grande público participante, uma vez que são poucas as pessoas voluntárias, por amizade ou por devoção, responsáveis pela preparação de mesas fartas capazes de alimentar número significativo de compartes em geral.

A proposta da presente discussão é apresentar algumas práticas metodológicas desenvolvidas ao longo de vários trabalhos de campo²³ efetivados em algumas das manifestações da cultura goiana, em especial as ligadas ao catolicismo popular, na cidade de Pirenópolis.

Inicialmente a fotografia e o vídeo serão abordados como documentos e registros, recorrendo a um suporte teórico voltado tanto para a técnica fotográfica, como para as contribuições das imagens enquanto práticas sociais que possibilitam historicizar fatos por meio de imagens, no

²³ Destacam-se as ações do Projeto de Pesquisa “Arte e Saberes nas manifestações católicas populares” que obteve financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, via chamada pública 005/2012.

caso da iconografia festiva produzida a partir de equipamentos digitais amadores. Em seguida as experiências das práticas investigativas passam a compor a narrativa.

Fotografia

Faz-se pertinente refletir sobre a inclusão do texto “Pequena história da Fotografia” (pp. 91-107), no primeiro volume, de uma série de três tomos, de “Walter Benjamin: obras escolhidas”, cujo subtítulo “magia e técnica, arte e política” aponta para as perspectivas traçadas pelo filósofo alemão.

As discussões apresentadas no breve capítulo abordam a trajetória da fotografia, desde sua invenção, quando ainda era considerada por alguns como magia e segue perpassando pela evolução técnica. Por outro lado debate ainda, o referido autor, sobre a fotografia enquanto arte e também instrumento político. No entanto, vale ressaltar que mesmo escrito em 1931, e com todos os avanços e desenvolvimentos técnicos abrangendo a arte de captar e reproduzir imagens fixas ou em movimentos, as proposições benjaminianas são bastante pertinentes

apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás (BENJAMIN, 1996, p. 94).

A intersecção passado e futuro, mediante o presente visualizado, possibilita compreensões atemporais ou multitemporais por meio da fotografia, corroborando para que magia e técnica se fundam e se perpetuem em narrativas a partir das imagens. Tais perspectivas permitem ainda compreensões entre os limiares e as passagens em Walter Benjamin, conforme estudo de Guimarães (2010):

o modo com que a lógica do vestígio (a conexão material ou lógica entre o signo e o objeto representado) surge vinculada a uma experiência histórica que permanece aberta, inacabada, à espera da redenção. Eis aí um outro modo de conceber a temporalidade das imagens para além do índice histórico que elas abrigam, algo que perdura somente se o olhar, reavivado pela memória, consegue atender ao apelo que as coisas figuradas nos lançam (p. 194).

Há consenso de que “a fotografia é uma fonte histórica bastante generosa por remeter a uma realidade singular ou atestar sobre ela” (GUIMARÃES, 2012, p. 49). No entanto, é algo mais vasto. Considerada como referência (MARCONI; LAKATOS, 2010) ou ainda como desveladora de cotidianos pouco descritos, mas que possuem amplo significativo para a compreensão de contextos outros ao valorizar os “aspectos da sociedade em determinada época, indumentária, penteado, maquiagem, também a maneira de celebrar os acontecimentos familiares” (BAURET, 1992, p. 59).

As fotografias podem ser percebidas por situações liminares, uma vez que a materialidade das imagens

brincam com a escala do mundo, são também reduzidas, ampliadas, recortadas, retocadas, adaptadas, adulteradas. Elas envelhecem, afetadas pelas mazelas habituais dos objetos de papel; desaparecem; tornam-se valiosas e são vendidas e compradas; são reproduzidas. Fotos, que enfeixam o mundo, parecem solicitar que as enfeixemos também. São afixadas em álbuns, emolduradas e expostas em mesas, pregadas em paredes, projetadas como diapositivos. Jornais e revistas as publicam; a polícia as dispõe em ordem alfabética; os museus as expõem; os editores as compilam (SONTAG, 2004, p. 15).

Em outra perspectiva, mas na mesma direção, percebem-se as passagens possibilitadas através das fotografias, uma vez que este suporte permite visualizações de “uma história múltipla, constituída por grandes e pequenos eventos, por personalidades mundiais e por gente anônima, por lugares distantes e exóticos e pela intimidade doméstica, pelas sensibilidades coletivas e pelas ideologias oficiais” (MAUAD, 1996, p. 5).

A sugestão de refletir sobre a utilização de fotografias em momentos pontuais de três festas que acontecem anualmente em Pirenópolis/GO, entre as comemorações natalinas com a Folia de Reis e as festividades de Pentecostes com a Folia do Divino Espírito Santo e com a produção de Verônicas, nos direciona para perspectivas de histórias múltiplas, uma vez que foca em pessoas que não estão em seus cotidianos propriamente ditos, mas inseridos em um contexto festivo em que representam dimensões diferentes do quase anonimato rotineiro imposto pela limitação espacial em que vivem.

Recentemente o processo fotográfico possibilitou significativa expansão da fotografia, propiciando ampla difusão de pessoas que passaram a registrar não só os grandes acontecimentos, mas o cotidiano, o rotineiro. Tal alteração comportamental pode ser explicada pelo avanço tecnológico que vem propiciando acessibilidade a equipamentos cada vez mais sofisticados e compactados. O que antes era um evento, que exigia preparação e investimento, passou a ser um hábito cada vez mais difundido e compartilhado, em especial com a introdução das máquinas digitais, que aliadas à internet propagaram as postagens fotográficas.

Deste modo, há concordância de que “as fotos são avidamente consumidas em todos os cantos do planeta. Anônimos sem necessidades de refinados conhecimentos técnicos constroem álbuns virtuais atualizados diariamente com sua intimidade e visitados por desconhecidos (GUIMARÃES, 2012, p. 57).

É sobre a demanda cada vez maior de fotografias digitais em circulação que se chama a atenção, pois as fotografias — ou melhor, fotos — se tornam documentos cada vez mais produzidos, postados, difundidos, compartilhados, curtidos e arquivados em vários suportes, inclusive em “nuvens”. Uma tímida, mas paulatinamente crescente substituição do escrito pelo visual.

A força e o apelo das redes sociais diante das novas tendências de relacionamento, pautadas igualmente em amizades virtuais, corroboram para intercâmbios com pessoas desconhecidas no mundo real, mas que passam a integrar redes de relacionamentos no mundo virtual, onde uma das práticas mais constantes é a troca de imagens, com destaque para *selfies*, técnica cada vez mais difundida. Portanto, há concordância de que “das formas de expressão visual da realidade social, a fotografia é aquela que ainda procura o seu lugar na sociabilidade contemporânea” (MARTINS, 2008, p. 33).

Para melhor compreender a utilização da fotografia enquanto documento e o lugar da mesma no mundo atual, recorreremos ao referido autor que nos explica que:

a imagem fotográfica foi incorporada por sociólogos e antropólogos como metodologia adicional nesse elenco de técnicas de investigação. E os próprios historiadores a agregaram à lista da documentação a que recorrem para ampliar as evidências documentais da realidade social do passado que constituem a matéria-prima de suas análises. Um recurso que, em diferentes campos, amplia e enriquece a variedade de informações de que o pesquisador pode dispor para reconstituir e interpretar determinada realidade social (MARTINS, 2008, p. 26).

As fotografias, restritas anteriormente aos baús familiares guardavam a intimidade de um circunscrito grupo, preservando memórias (GRATÃO, 1991), lembranças e ressentimentos (CAVALCANTE, 1991); sentimentos muitas das vezes registrados em papel, mas guardados fora do alcance do campo visual até mesmo dos consanguíneos que habitavam o mesmo lar. Atualmente as imagens digitais buscam e conseguem uma exposição em escala muito superior, extrapolando as fronteiras do núcleo familiar e podendo ser observadas mundialmente, por conhecidos e desconhecidos, perdendo a áurea de possuir um guardião que as mostrasse apenas quando queria.

A intensa disponibilização de fotografias vem contribuindo para que este suporte seja considerado documento, em especial pela diversidade de informações contidas nas fotos, no contexto fotografado, na perspectiva de quem fotografa e nas decorrências que as fotografias podem acumular no decorrer do tempo.

Consequentemente, sopesando a técnica e a magia do ato de registrar em imagens cenas diversas, há concordância de que “a fotografia possibilita, pela análise, uma observação mais apurada, uma vez que distante do momento a atenção se focaliza na imagem produzida pelo fotógrafo, chamando o exame para detalhes que fugiram do instante da captação da fotografia” (PINA *et. al.* 2010, p. 5).

Antes de adentrarmos ao universo das cozinhas onde são produzidas as comidas das festas pesquisadas, se faz necessário franquear aqui a quietude de que:

na realidade, uma fotografia não deixa de ser, ao mesmo tempo, OBJETO e FONTE, posto que se refere sempre a um mesmo início, a uma gênese única: sua criação e materialização se deram em determinado local e num

preciso momento. Trata-se de um documento que propicia estudos segundo diferentes abordagens e distintas vertentes de investigação. No entanto, essas investigações não podem se dissociar, na medida em que têm como núcleo central os próprios documentos fotográficos (KOSSOY, 2007, p. 34 — grifos no original).

Advertirmos que Meneses (2003, p. 11) propôs uma defesa muito importante das imagens enquanto documento, ao sustentar a necessidade de “algumas premissas para a consolidação de uma História Visual, concebida não mais como um feudo acadêmico, mas como um conjunto de recursos operacionais para ampliar a consistência da pesquisa histórica em todos os seus domínios”.

Comidas Festivas

Goiás é uma unidade da Federação bastante festiva, onde se comemora uma diversidade enorme de manifestações populares em especial as devotivas do catolicismo. Tais festas possibilitam além do festejar apreensões indispensáveis para a compreensão acerca do goiano, como os estudos desenvolvidos por D’Abadia (2014), autora que buscou na diversidade e na identidade investigar as espacialidades dos festejos de padroeiros em Goiás, descrevendo também alguns hábitos alimentares específicos das festas estudadas. Para Pessoa (2009) a festa é lugar de ensinar e de aprender por meio da cultura popular.

Refletindo sobre as sensibilidades e as sociabilidades por meio de festividades, Almeida e Souza (2008, p. 29) nos relembram que “a festa como objeto de pesquisa é fenômeno multifacetado, ambivalente, polissêmico, partilhado pelos mais diversos campos do saber”. E dentre estes campos, abordaremos as comidas.

A intencionalidade da seleção da comida festiva por objeto investigativo advém da concordância de que

cozinhar é o suporte de uma prática elementar, humilde, obstinada, repetida no tempo e no espaço, com raízes na urdidura das relações com os outros e consigo mesmo, marcada pelo “romance familiar” e pelas histórias de cada uma, solidária das lembranças de infância como ritmos e estações (GIARD, 2013, pp. 218-219 — grifo no original).

Os ritmos e as estações no Cerrado podem ser delimitados ainda pelas inúmeras festas que abarcam o calendário anual, sendo que cada manifestação possui um cardápio específico, pautado na safra dos alimentos do período e que são disponibilizados para compartilhamento entre os que se agregam nas comemorações, conforme exposto em Curado, Ferreira e Oliveira (2014) ao estudarem a Folia do Divino Espírito Santo em Pirenópolis/GO, em que a fartura de comida é uma constante, ainda mais por ser Pentecostes comemorado após o período de colheita. Compartilhar os alimentos transformados em comidas simbolicamente remete agradecimentos pela generosidade celestial.

As investigações pautadas tiveram por referencial a Pesquisa Participante que foi explicada como sendo

um instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada de conhecimento social e, também, um múltiplo e importante momento da própria ação popular. Esta alternativa de investigação social é “participante” porque ela própria se inscreve no fluxo das ações sociais populares. Estamos em uma estrada de mão dupla: de um alado, a *participação* popular no processo da investigação. De outro, a *participação* da pesquisa no correr das ações populares (BRANDÃO, 2006, p. 31219 — grifo no original).

Seguindo as orientações de Brandão (2006) as pesquisas tornaram-se ações generosas entre pesquisador e pesquisado, sendo, aqui, a produção de comidas o condutor do processo a ser brevemente apresentado para reflexões.

Inicialmente as visitas foram realizadas em períodos festivos, mas que antecederiam momentos rituais. Nas Folias, tanto as do Divino Espírito Santo quanto as de Reis, as investigações nas cozinhas aconteciam quando os foliões ainda se deslocavam para chegar ao Pouso, que se caracteriza como a parada festiva em que a ritualidade se faz obrigatória, com pedidos de acolhida, rezas no altar, para em seguida ocorrer o ato das bandeiras abrirem a comunhão, manifesta no ato dos presentes serem servidos à mesa, geralmente guarnecida com muita comida.

A produção de Verônicas — uma variação do alfenim —, comida propriamente dita do Domingo de Pentecostes, é feita pela comunidade nas noites frias e secas do Cerrado que antecedem o domingo festivo. É bastante comum que os voluntários ali presentes desfrutem de chá, café e quitandas ao final dos trabalhos.

As cozinhas ou espaços de preparação das comidas, incluindo as Verônicas, são improvisadas não dispendo de infraestruturas ou mesmo equipamentos necessários, fazendo que o trabalho voluntário devocional se acomode às condições disponíveis.

Realizar registros fotográficos nestes espaços pode parecer complicado, mas as pessoas envolvidas no processo de produção, mesmo trabalhando em ritmo bastante acelerado, não se incomodam em falar enquanto fazem as comidas. No entanto, para evitar as dificuldades de audição, devido aos ruídos internos e externos, assim como o deslocar constante do interlocutor, foram problemáticas minimizadas pela gravação de áudio e em vídeo que nos auxiliou sobremaneira durante a pesquisa.

A utilização de tantos recursos para o estudo da comida se justifica pelo interesse amplo, não restrito apenas ao cardápio, mas como ele se perpetua, se diferencia ao longo dos anos, assim como as pessoas passaram a se envolver com a produção alimentar festiva. O funcionamento da cozinha, os cheiros ali presentes, assim com as sensações que são mais difíceis de serem transportados para a escrita, como os barulhos diversos envolvidos no processo de preparação, as expressões, os cânticos, os “causos”, as relações de tato entre os devotos e a comida, as percepções das cores, texturas, os arranjos do prato que é servido ao devoto nas Folias. Ou

o jeito de tomar café, apropriando o calor do copo para aquecer as mãos; relevar também a utilização dos dedos enquanto suportes para biscoitos servidos na produção de Verônicas.

No transcorrer do tempo da pesquisa foi interessante notar as transformações da população envolvida em relação às tecnologias utilizadas pelos pesquisadores. Se no início havia certo constrangimento com os equipamentos, mesmo sendo eles quase todos amadores, nos anos recentes a inibição se ausentou, o que nos remete a Rossini (2008, p. 123) ao salientar que “já foi o tempo em que a simples aproximação de alguém com uma câmera causava espanto ou curiosidade; ou em que a visualização de imagens em movimento produzisse estranhamento”.

A arte de produzir comidas para festas pode ser observada em imagens fotográficas ou em vídeos, que ampliam a dimensão perceptiva por reproduzir ainda os sons, os gestos, as mudanças de expressões, como pode ser observado na fotografia abaixo, quando um grupo de pessoas está envolvido nas várias etapas da confecção das Verônicas. Ou quando simplesmente o que está em destaque é um prato de comida sendo servido a um folião.



Fotografia 1: Produção de Verônica
Fonte: João Guilherme Curado, 2014.



Fotografia 2: Produção de Verônica
Fonte: Erick Tavares Silva, 2016.

Considerações Finais

O ato de buscar suportes imagéticos para o registro dos saberes ligados à produção de comidas contribui significativamente enquanto registro histórico de momentos festivos.

Ao buscar entender as comidas em contextos das manifestações populares foi perceptível que se trata de uma arte que envolve sons, cheiros, sabores. Sendo que o campo visual, possibilitado pela fotografia, nos disponibiliza ampla percepção e compreensão do mundo festivo. Assim, a fotografia vem se evidenciando como um instrumento poderoso de inserção, como bem lembrou Walter Benjamin (1996, p. 107): “já se disse que ‘o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar’”.

117

Referências

ALMEIDA, Jaime de; SOUZA, Ana Guiomar Rego. Qualquer Festa é Festa (?). In: PESAVENTO, Sandra Jatahy [et.al.]. **Sensibilidades e sociabilidades**: perspectivas de pesquisa. Goiânia: UCG, 2008. pp. 29-37.

BAURET, Gabriel. **A Fotografia**: história, estilos, tendências, aplicações. Lisboa: Edições 70, 1992.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. pp. 91-107.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. (Orgs.). Aparecida/SP: Ideia & letras, 2006. 295p.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. Em torno do álbum de família: lembranças, ressentimentos e história. In: **Fragmentos de Cultura**. Goiânia: Ifiteg. v. 1, n. 1, 1991. pp. 1855-1867.

CURADO, João Guilherme; FERREIRA, Adolpho Randes Mesquita; OLIVEIRA, Alexandre Francisco de. Fatura à mesa: Folia do Divino Espírito Santo em Pirenópolis/GO. In: **Revista Geonordeste**. São

Cristóvão. Ano XXV, n. 2, Ago/2014. pp. 71-86 (Edição Especial).

D'ABADIA, Maria Idelma Vieira. **Diversidade e identidade religiosa**: uma leitura espacial dos padroeiros e seus festejos em Muquém, Abadiânia e Trindade-GO. Jundiá/SP: Paco Editorial, 2014. 323p.

GIARD, Luce. Cozinhar. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2 Morar, cozinhar. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. pp. 211-331.

GRATÃO, Juliana. Memórias guardadas em álbuns: os retratos da família como fonte documental para a história. In: **Fragmentos de Cultura**. Goiânia: Ifiteg. v. 1, n. 1, 1991. pp. 1835-1854.

GUIMARÃES, César. E a redenção? Notas em torno da imagem, do limiar e do real. In: OTTE, Georg; SEDLMAYER, Sabrina; CORNELSEN, Elcio (Orgs.). **Limiares e passagens em Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. pp. 194-204.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de História**: o trabalho com fontes. Curitiba: Aymarã Educação, 2012. 175p.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2007. 176p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297p.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008. 206p.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro: Departamento de História da UFF. v. 1, n. 2, dez. 1996. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artgos_dossie/artg2-4.pdf>. Acesso em 01/07/2017.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, 2003. pp. 11-36.

ROSSINI, Miriam de Souza. O cinema e a história: ênfase s e linguagens. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROPSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em História Cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008. pp. 123-147.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Saberes em Festa**: gestos de ensinar e aprender na cultura popular. 2. ed. Goiânia: UCG/Kelps, 2009. 126p.

PINA, Renata Oliveira; LIMA, Carlos Alberto Afonso de; VIEIRA, Marcos Gomes; CURADO, João Guilherme. Pirenópolis em foco. In: **Anais do Seminário de Iniciação Científica da UEG**. Anápolis: UEG, 2010. 5p. Disponível em: <http://www.prp2.ueg.br/sic2010/fronteira/arquivos/trabalhos_2009/ciencias_sociais_aplicadas/sic/pirenopolis_em_foco.pdf>. Acesso em 30/06/2017.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Cia das Letras, 2004. 224p.

Erick Tavares Silva

Graduado em Gastronomia pela Universidade Estadual de Goiás — Campus Pirenópolis, onde foi bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. Pesquisa atualmente hábitos ligados à cultura alimentar em Goiás, em especial Comidas de Festas. Fotógrafo amador. E-mail: erick_ets@hotmail.com

João Guilherme Curado

Doutor em Geografia. Pesquisa as Manifestações da Cultura Popular goiana. Professor da Seduce e integrante da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Pirenópolis. Participa da Comissão Pirenopolina e Folclore e do Conselho Municipal de Cultura de Pirenópolis. Fotógrafo amador. E-mail: joaojgguilherme@gmail.com

Romaria da Santíssima Trindade em Pirenópolis, em cena: o terço.

Sirlene Alves da Silva (UEG), Alexandre Francisco de Oliveira (UEG)

Resumo

A romaria em honra à Santíssima Trindade, festa tradicional, religiosa e familiar, acontece na região da Serra dos Pireneus em Pirenópolis/GO desde 1927. O terço, um dos rituais da festa, é rezado ou cantado aos pés dos três picos que remetem à imagem do Deus Trino, ocorrendo uma vez por mês, de novembro a junho, como preparação ao momento ápice da festa que se estabelece no plenilúnio de julho, quando se encerram os festejos.

Palavras-chave: Romaria; Santíssima Trindade; Terço; Pireneus

A Festa em louvor à Santíssima Trindade ocorre todos os anos no plenilúnio do mês de julho desde 1927, na região do Morro dos Pireneus, localizado a cerca de 20 km da cidade de Pirenópolis-Goiás. Consiste numa manifestação religiosa ligada ao catolicismo popular iniciada a partir da devoção de Christóvam José de Oliveira, personalidade pirenopolina que obteve significativo destaque, como afirma Jayme (1971). Segundo relatos de familiares Christóvam por ser muito devoto, via nos três picos que compõe o cenário dos Pireneus a figura das três pessoas da Santíssima Trindade.

A festa em estudo é dotada de uma sequência de acontecimentos ritualísticos²⁴ ocorridos durante o transcorrer do ano, os quais são seguidos, perpetuados e ressignificados não só pela família de Christóvam, mas por diversos fiéis no perpassar do tempo. Sobre a ressignificação das festas e em especial a realizada nos Pireneus, recorreremos às concepções observadas por D'Abadia, ao afirmar que:

perante as mudanças na sociedade atual, as festas religiosas podem ser vistas como fator de ressignificação, seja, a perpetuação de uma tradição presente nos diversos municípios brasileiros, essas são celebradas em maior ou menor intensidade. Elas resistem e permanecem diante dos diversos cenários da contemporaneidade (D'ABADIA, 2014, p. 12).

A partir da sequência de estudos direcionados à ocorrência desta romaria por meio do acompanhamento de seus rituais, da realização de pesquisas bibliográficas, da coleta de dados por meio de entrevistas e anotações, captura de imagens e sob a orientação do Professor Doutor Ademir Luiz da Silva, durante a realização da disciplina Literatura, História e Audiovisual no Cerrado, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER), surgiu a ideia da organização e montagem de um vídeo voltado para um dos aspectos vivenciado pelos devotos da Santíssima Trindade em momentos que antecedem a romaria: a reza do terço aos pés dos Pireneus.

²⁴ As questões ritualísticas foram embasadas em Terrin (2004).

A sequência da reza do terço compreende períodos de preparação para a festa, que resulta de nove encontros definidos por meio de um calendário festivo que culmina em julho, quando uma vez ao mês, por ocasião da lua cheia, os fiéis juntamente ao festeiro(a)²⁵ sobem a íngreme, sinuosa e antiga estrada de terra que liga a cidade aos Pireneus para se reunirem no local da festa e invocar as três pessoas do Deus Trino: Pai, Filho e Espírito Santo.

A contemplação da paisagem local entre as elevações com predominância rupestre, onde em meio à vegetação do Cerrado, a lua se junta ao sol formando um espetáculo de grande exuberância, incentiva-se também a reflexão, o agradecimento e a elevação ao Criador. Sobre este aspecto, discorre o biólogo e pesquisador pirenopolino, Padre Josáfa de Siqueira:

cremos que um dos desafios atuais para a sociedade pirenopolina consiste em resgatar e preservar a ideia original desta tradicional festa, pois nela acontece o encontro da comunidade local com o divino e a natureza; com o Criador e as criaturas (SIQUEIRA, 2004, p. 42).

A sequência da reza dos terços é que dão abertura à Festa do Morro — como também é conhecida a manifestação em estudo —, tem início no mês novembro próximo ao verão, período das águas no Cerrado, quando as intensas chuvas favorecem o verde das tortuosas árvores cerratenses, dificultando o sinuoso trajeto da antiga estrada de terra, a qual ainda mantém o mesmo percurso definido por Christóvam de Oliveira, fundador da romaria e um dos construtores da via de acesso.

No período de seca, iniciado a partir do mês de abril, segue uma vez a cada mês os encontros no Morro dos Pireneus para o acontecimento dos terços, até a chegada da festa que ocorre no mês de julho, já na estação de inverno, quando as manifestações são encerradas. No transcurso das rezas mensais dos terços se faz perceptível a transição da variação do tempo e da paisagem, quando o clima frio e seco da região passa a prevalecer e o verde da vegetação é transmutado para um tom escuro amarelado que se torna vermelhado pela camada de poeira que se sobrepõem à vegetação, características marcantes do Cerrado.

A mudança do clima altera a paisagem da vegetação e o aspecto da longa estrada de terra que antes, devido ao período das chuvas, era tomada por poças de lama tomam outra característica devido à secura do tempo com imensas nuvens de poeira, fator que não impede os fiéis transpô-la para que consigam cumprir o calendário das festividades do local, fechando destarte o ciclo da festa do morro, assim como propôs metodologicamente Maia (2010), ao apresentar a proposição de estudo a partir de um “Ciclo festivo”.

Rezado ou cantado sob uma perspectiva de fé e/ou de devoção, o terço acontece ao entardecer, por volta das dezoito horas, emoldurado pelo pôr do sol e pelo nascer da lua junto à capela de Nossa Senhora da Abadia, a qual se encontra localizada aos pés do pico mais alto.

²⁵ Festeiro ou festeira é a pessoa encarregada da organização para a efetivação da festa a cada ano. Possui vários afazeres desde coordenar os terços, fazer a programação, cuidar para que a estrada receba manutenção, dentre outras tarefas. É sempre uma indicação do festeiro (a) do ano anterior.

Cerimonialmente o ritual da prece do terço tem abertura ao serem badalados os antigos sinos que ainda guardam a história das primeiras romarias que remontam aos tempos do idealizador da festa. Após a reza é entoado, o Hino dos Pireneus escrito por Dom Aquino Correia em 1934, o qual transmite também em sua letra a beleza e magia do local.

Nestes píncaros de auras tão puras,
Céu azul dos azuis, Pireneus.
Tudo diz “Gloria a Deus nas Alturas”
E a voz sobe ao mais alto dos céus
(CORREIA, 1934).

Após a reza do terço e da entonação do hino, outra vez o sinos são badalados, em seguida a reunião dos romeiros tem continuidade por meio de uma confraternização entre os presentes através da distribuição de guloseimas da culinária tradicional que são produzidas na cidade, levadas e distribuídas pelos romeiros, denominadas como acepipes.

Como pesquisadora, através do acompanhamento da Festa em Louvor à Santíssima Trindade nos anos de 2016 e 2017, percebeu-se o valor dos rituais que a constituem para aqueles que os seguem com devoção e fé. Além de muitos membros da família de Christóvam José de Oliveira que fazem questão de seguir a tradição do patriarca e ainda por visitantes que comparecem para conhecer a romaria, outros fiéis complementam o quadro das festividades. Levando em consideração que a festa também é conhecida como romaria, recorremos a Brandão (1989), ao explicar que “na romaria, devotos, penitentes ou não, vão em busca de um lugar próprio e único, onde um tipo peculiar de relação com o sagrado é intensamente vivido” (BRANDÃO, 1989, p. 31), concepção defendida ainda, dentre outros, por Steil (1996).

Na romaria da Santíssima Trindade, embora os espaços que circundam as capelas sejam vistos e percebidos como o santuário, a delimitação do sagrado e do profano é bem notória. A organização do espaço sagrado onde predomina os acontecimentos da festa pode ser compreendida de acordo com estudos propostos para outras localidades festivas. Segundo Rosendahl (2009, p. 49):

a organização espacial nos locais de romaria possui um centro, onde fica a igreja, que representa o centro cósmico, qualificadamente forte definido e consagrado, e uma parte contínua, periférica ao centro cósmico, não sagrada, onde vivem as pessoas que rendem louvor ao santo. Existe uma inter-relação entre o espaço sagrado e espaço profano; entretanto, eles não se misturam, a separação entre sagrado e profano se realiza materialmente no espaço.

Seguindo ainda as relações entre o sagrado e o profano estabelecidos no espaço da festa, manifestadas e vivenciadas pelos seus partícipes, com notória relevância do aspecto de dimensão de valor, Maia (2010, p. 109), destaca que

para entendermos o que os devotos dizem dos rituais e de sua maneira de lidar com o espaço sagrado, é necessário atentarmos para o que se mostra onticamente como dito e não dito nas emoções e, ontologicamente, para os encantamentos que transformam a relação com o mundo, possibilitando interações espaciais em que se afirma o símbolo religioso, mas em que se confere a ele outra qualidade espacial, sem que duvide, entretanto, de sua propriedade sagrada.

As observações propostas pelo referido autor possibilita a interpretação de aspectos discorridos também na romaria da Santíssima Trindade que ocorre no Morro dos Pireneus, em especial com as questões espaciais que vão ao encontro de situações diversas vivenciadas pelos romeiros desta tradicional festividade, sejam elas ligadas às dimensões do sagrado ou às dimensões do profano, mas que são encenadas em um cenário privilegiado pela paisagem.

Considerações Finais

As paisagens do Morro dos Pireneus já foram descritas observando vários enfoques, desde Cunha Mattos (1972), que aborda com minúcias a descrição física; por outra perspectiva, a histórica, Bertran (2000) remonta a ocupação oficial dos Pireneus goianos. Mas é em Jayme (1971) e em Jayme e Jaime (2002) que aparecem os registros iniciais da Festa da Santíssima Trindade que acontece nos Pireneus.

A partir dos estudos anteriores mencionados e das pesquisas de campo realizadas foi possível perceber que muitas alterações ocorreram, dentre elas a implantação da reza do terço, nos nove meses que antecedem a festa propriamente dita, e que no decorrer de sua realização ao longo do período, proporciona não só a observação da devoção, mas ainda as alterações da paisagem, uma vez que os deslocamentos envolvem os dois períodos característicos dos Cerrado: o de chuva e o de seca.

Referências

- BERTRAN, Paulo. **História da terra e do homem do Planalto Central**: eco-história do Distrito Federal – do indígena ao colonizador. Brasília:Verano, 2000. 322p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Cultura na rua**. Campinas: Papyrus, 1989. 219p.
- CORREIA, Dom Aquino. **Hino dos Pireneus** (letra), 1934.
- CUNHA MATTOS, Raymundo José da. **Chorographia histórica da província de Goyaz**. Goiânia: Sudeco/ Secretaria do Planejamento e Coordenação, 1972. 185p.
- D'ABADIA, Maria Idelma Vieira. **Diversidade e Identidade Religiosa**: uma leitura dos padroeiros e seus festejos em Muquém, Abadiânia e Trindade-GO. Jundiá/SP: Paco Editorial, 2014. 232p.
- JAYME, Jarbas. **Esboço Histórico de Pirenópolis**. Goiânia: UFG, 1971. 624p.
- JAYME, Jarbas; JAIME, José Sisenando. **Casas de Pirenópolis**: Casas dos Homens. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2002. 196p.

MAIA, Carlos Eduardo Santos. **Enlaces Geográficos de um Mundo Festivo – Pirenópolis**: a tradição cavaleiresca e sua rede organizacional. Rio de Janeiro: PPGG/UFRJ, 2002. 300 p. (Doutorado em Geografia).

ROSENDAHL, Zeny. **Hierópolis**: O sagrado e o urbano. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. 118p

SIQUEIRA, Josafá Carlos de. **Pirenópolis**: identidade territorial e biodiversidade. Rio de Janeiro: Loyola, 2004. 79p.

STEIL, Carlos Alberto. **O Sertão das Romarias**: um estudo antropológico sobre o santuário de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Vozes: Petrópolis, 1996. 312p.

TERRIN, Aldo Natale. **O rito**: antropologia e fenomenologia da ritualidade. Trad. José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2004. 448p.

Sirlene Alves da Silva

Graduada e Especialista em Biologia. Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás. Diretora do Colégio Estadual Comendador Christóvam de Oliveira. Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER/UEG). E-mail: sirlepiri@hotmail.com

Alexandre Francisco de Oliveira

Graduado em Gastronomia pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Pirenópolis. Aluno ouvinte no Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: xandepiri_95@hotmail.com

A Batalha das Painelas.

Itandehuy Castañeda Demesa (UFG)

Resumo

Este artigo propõe abordar, através do filme *A Batalha das painelas* as histórias de resistência social de mulheres do povo de Tepoztlán- estado de Morelos no México, diante de megaprojetos desenvolvimentistas. O filme tem duração de 10' 27", e apresenta como personagens principais três mulheres que relatam suas vivências durante sete décadas de luta e resistência não violenta, apesar de enfrentarem, em sua vida diária, altos níveis de estresse. É possível perceber que os relatos de sua vida privada se entrelaçam com as histórias do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Documentário; resistência popular; resistência indígena; ecofeminismo; Tepoztlán

Este artigo propõe abordar, através do filme *A Batalha das painelas* as histórias de resistência social de grandes mulheres do povo de Tepoztlán- estado de Morelos no México, diante de megaprojetos como um trem panorâmico, um teleférico, um clube de golfe, e atualmente, a ampliação de rodovias privadas. A ideia de realizar esse documentário nasceu de um projeto da ONG "Vozes de Mulheres", a qual se dedica a mostrar histórias de mulheres que estão realizando mudanças positivas nos lugares em que habitam. São mulheres indígenas, ativistas, artistas, escritoras, cineastas, mães, e que estão sempre à margem, mas realizam seu trabalho sem esperar reconhecimento público.

Devido à localização de Tepoztlán e as suas belezas naturais, são elaborados projetos atrativos para investidores nacionais e internacionais cujas ações contra as tradições e as formas de vida deste povo nativo onde os posicionamentos respeito a estas terras sagradas abismalmente diferenciadas como explica amplamente Francisco Ortiz no artigo *A la invasión fuefueña, los nativos oponen su fe, sus tradiciones y su orgullo étnico* (1996).

Um imenso abismo como este vale mágico cercado em montanhas que separa os pontos de vista sobre a mesma matéria são bilionários investidores, governadores e aldeões, herdeiros das terras habitadas há 2.000 anos e os seus antepassados. Não há possibilidades de entendimento. (1996, p. 1).

Atualmente Tepoztlán é um povoado muito visitado para passar o fim de semana ou feriado, por possuir muitos atrativos naturais como: cachoeiras, zonas arqueológicas, pelo clima agradável durante quase todo o ano, e além disso, é também uma cidade histórica. Devido a essas condições é um lugar muito atrativo para diversos grupos de conquistadores desde a época pré-hispânica até os investidores contemporâneos, como as grandes corporações nacionais e internacionais.

A origem histórica e mitológica de Tepoztlán radica em uma narrativa mítica de suma importância para a cosmogonia da Mesoamérica, e como observa Luciano Concheiro

Neste sentido, a reconstrução da origem da Tepoztlán em termos históricos sublinha o caráter cultural da conquista do atual território que ocupa esta comunidade: mas também é um território e um povo que adotou o nome de seu deus criador dos mitos de Tepoztécatl. Os mitos estão entrelaçados como os dados históricos e Tepoztlán aparece, por exemplo, como o espaço onde Mixcoatl, o líder militar das tribos invasoras Toltecas Chichimecas, fundador da primeira capital desse império em Culhuacán “disse que as relações com Chimalma” em no ano 947 na área de Tepoztlán, é o fruto dessa relação não era outro senão o semideus Ce Acatl Topilzin, o personagem central, melhor ainda, o desenvolvimento herói cultural da civilização mesoamericana. (CONCHEIRO, 2012, p.32)



Chimalma ou Chimalman

Em náhuatl: *chimalma*, escudo de mão *chimalli*, escudo; *māitl*, mão. Na mitologia Mexica, Chimalma é a deusa da fertilidade, patrona da vida é morte, e guia do renascimento (MEZA, 1981, p. 153).

125



Mixcóatl: Em Náhuatl; *mixcoātl*, significa nuvem de serpente. *Mixtli* significa nuvem; e *coatl*, serpente. (SPRANZ, 1975, p. 96).



Quetzalcóatl *Nahuatl* serpente emplumada; sendo *quetzal*: ave; e *cōātl*: serpente. Quetzalcóatl é um dos deuses da cultura mesoamericana, chegando a considerar-se como o deus principal do panteão pré-hispânico (FERNANDEZ, 1998, p. 58).

A partir desta origem mítica histórica surge um povo de guerreiros e guerreiras que defende a fertilidade deste paraíso onde tivemos a fortuna de nascer, e ser um lugar de muitas belezas naturais, mas que também trás consigo a maldição de ser conquistado. E estas batalhas permaneceram através do tempo, no qual estas forças estão em constante luta desde épocas ancestrais. E neste desdobramento mítico existe o deus Tepoztécatl.

126



Tepoztécatl: Em Náhuatl, *tepoztecatl*: pessoa do machado de cobre. *Tepoztli*, machado de cobre; *tecatl*, morador de pessoa de determinado lugar. Na mitologia Mexica é o deus da fermentação e da bebida. E é considerado o deus de Tepoztlán. (SPRANZ, 1975, P. 120).

No mito do Tepozteco no qual o cronista Don Angel Zuñiga habitante de Tepoztlán relata em seu livro *Breve historia y narraciones tepoztecas* (1994) um relato de um semideus que luta pelo povo de Tepoztlán. Com estes antecedentes é evidente que os habitantes desse povoado têm uma cultura de defesa milenar de seu território e que ainda permanece nos dias atuais.

Esse povo teve que enfrentar ao capitalismo selvagem por mais de seis décadas. O primeiro enfrentamento se deu em 1979, quando se pretendia instalar um teleférico, um conjunto de hotéis e bares, mas os tepoztecos responderam da seguinte forma aos inversores suíços “Al quedar instalado el teleférico, agrega el Comité, se arrebatará a los tepoztecos su pirámide y su cerro, pues se pondrán en manos de los ‘administradores’ del centro turístico ‘El valle, la pirámide y el cerro son sa- grados y están unidos indivisiblemente a la vida del pueblo’” (Ortega Frenando 1981). Em 1986 queriam construir um periférico, em 1990 um trem panorâmico. Eram projetos que atrairiam mais turistas, no entanto prejudicaria as belezas naturais da região.

No ano de 1994, ao sul do país no estado de Chiapas os índios consolidavam sua união formando o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) pela primeira vez na história moderna os índios se levantavam com armas para lutar per seus direitos que a revolução mexicana deu, mas que os fazendeiros e o Estado não queriam permitir que eles tivessem. E num México fragmentado pela pobreza os índios tiveram que lutar para sobreviver aos interesses do capitalismo.

Nesse contexto, no ano de 1994, ideia de construir um clube de golfe de primeiro mundo era uma ofensa ante a situação do país. O movimento social teve uma participação de grupos internacionais e permitiu que Tepoztlán fosse reconhecido internacionalmente, por ser o primeiro povo que foi contra e impediu a construção de um clube de golfe em seu território. A partir desse momento tornou-se um povo de referência de rebeldia para uns, e de organização civil para outros. O tempo passou e novas gerações nasceram sem saber que a manutenção das belezas naturais de Tepoztlán se deve a luta de seus antepassados para mantê-la preservada dos interesses desenvolvimentistas. Sob esse período da historia é possível encontrar uma ampla informação do movimento do Clube de Golfe no livro *La ira del Tepozteco* de Moroy Everardo (1995).

Em 2011 a pesadelo voltou a esse povo, e agora com um megaprojeto onde pretendem ampliar uma rodovia privada para finalidades industriais, de exploração imobiliária e reativação de velhos projetos para esse território. E conhecendo essas histórias de luta fiquei impressionada, por que antes de mim existem grandes heroínas da história do México e que com certeza no futuro não se revelarão seus relatos nos livros de história. Diante disso, em parceria com outras organizações, realizei um trabalho de foto jornalismo e que revelou um pouco desta memória histórica (Subversiones 2015), mas as novas gerações preferem os meios sociais e audiovisuais de curta duração. E assim, surgiu a ideia de fazer um documentário sobre os relatos dessas mulheres, e neste momento conheci uma colega e amiga Carolina Corral, que é uma mulher comprometida, profissional e que tinha uma ideia similar, e deste modo, começamos a trabalhar no projeto que ainda não tinha nome.

Assim, o projeto nasceu das entranhas de mulheres com diferentes histórias e inquietudes. Planejamos o roteiro e os gastos necessários para realizar o filme, e colocamos o projeto num concurso para ter um financiamento inicial, porém não deu certo, mas a inquietude ainda

estava presente. E decidimos fazer com nossos próprios recursos. E assim começamos a ouvir as diversas histórias dessas mulheres que não saem nos jornais e nem nos relatos históricos ou pesquisas, pois elas só se revelam para quem está lutando ao lado delas.

A batalha das panelas foi realizado a partir dos relatos das mulheres tepoztecas que têm participado em diversas lutas ao largo de sua vida desde a infância. E várias delas relatam que vieram de seus ancestrais a vontade de lutar contra as injustiças em seus territórios, e que muitos deles morreram nas diversas batalhas no decorrer da história do México; as narrativas delas oscilam entre a tristeza e um grande orgulho por pertencer a um povo guerreiro. Esses relatos estão relacionados ao contexto de uma luta social atualmente no grupo denominado *Frentes Unidos en Defensa de Tepoztlán*, que luta contra um megaprojeto de rodovia que resultara na destruição da floresta, extinção dos animais, dos recursos naturais e humanos, assim como a rica cultura que hoje conhecemos.

No transcurso da seleção das narrativas para o filme tivemos dificuldades para escolher as quais histórias iriam entrar no filme, pois todas as histórias tinham algo importante e que deveriam estar no filme, mas a prioridade era mostrar histórias de mulheres com toda uma vida de luta. Assim, elegemos três inicialmente. A primeira delas foi a senhora Karitina, que é foi criada apenas pela por sua mãe, e ela dedicou sua vida a cuidar de sua mãe, da igreja e lutar por Tepoztlán. A segunda foi a senhora Aurora, que é uma mulher que se divorciou numa época na qual as mulheres não tinham essa tenacidade de fazer. E a terceira mulher é chamada por todos no movimento atual por professora Osbelia, que é viúva e que ainda está na luta incansavelmente juntamente com as outras.

Entrevistar essas mulheres não foi uma tarefa fácil, uma vez que elas não gostam das câmeras, mas a relação de camaradagem e afeto que tínhamos com elas ajudou para que atuassem naturalmente diante das câmeras. As imagens estavam prontas para ser editadas, e agora o trabalho mais importante era procurar o nome que representava a luta das mulheres no mundo. Na entrevista com a senhora Karitina ela relatou que numa manifestação que elas realizaram contra a construção do clube de golfe em 1994 elas tiveram a ideia de levar panelas para fazer muito barulho contra o governador. E a partir disso relacionamos a luta dessas mulheres com a das avós da *plaza de mayo* na Argentina, que saíram com suas panelas para manifestar contra a desaparecimento de seus netos, filhos e irmãos. E isso nos inspirou a colocar o nome do filme de *A Batalha das panelas*.

O material foi feito com o propósito de difundir através das mídias sociais atuais a memória histórica das lutas de Tepoztlán para as novas gerações. O filme obteve uma boa resposta do público jovem e adulto, e nos comentários e críticas percebemos que o documentário que poderia participar de festivais de cine no México. Queríamos fazer um filme que atingisse principalmente o público jovem, pois muitos deles não conheciam o histórico de luta desse povo. Buscamos assim como estratégia de divulgação do filme, as plataformas digitais, sites

relacionados ao cinema documentário, festivais e movimentos sociais indígenas, projeções em praças públicas, pois essas plataformas possuem capacidade de atingir um público maior do que as salas de exibição dos cinemas convencionais. As mídias sociais contribuíram para que ampliasse a capacidade de exibição, e assim pais e avós que já conheciam a história também assistiram o filme.

Começamos a participar de festivais de cinema, o primeiro foi o *EcoFilm International Festival* em 2016 na categoria documentário, e fomos selecionadas e ganhamos o terceiro lugar na categoria. E levamos ao festival as mulheres que participaram do filme, e a experiência com elas foi inigualável. Os produtores, cineastas, atores e personagens de destaque no cinema as elogiaram por sua luta, e alguns pediam autógrafo, e isso as deixaram lisonjeadas e se sentiam como estrelas de cinema.

Nossa segunda participação foi no *III Concurso Internacional de curtametragens* realizado na Espanha por mulheres e sobre mulheres, e nesse concurso conquistamos o prêmio de melhor documentário selecionado pelo júri. E atualmente o filme faz parte da *Muestra Internacional de Cine con Perspectiva de Género Eco feminism*, que terá grande difusão em diversos estados do México e Argentina. Estamos também na *III Muestra de Cine y Radio Comunitaria en Mesoamerica*, que será itinerante e fará exibição em todo território mesoamericano. O objetivo desta mostra é mostrar que as demarcações dos territórios indígenas não correspondem à geopolítica dos Estados nacionais constituídos na contemporaneidade e por isso ainda persistem as migrações e intercâmbio entre as diversas culturas indígenas. Nas próximas eleições em 2018 no México, o EZLN decidiu lançar uma mulher para presidenta da república do país. Essa decisão é fundamental para a busca de representatividade política dos povos indígenas, uma vez que ela será a primeira mulher indígena a se-candidatar a presidenta do país.

Atualmente no México os índios são criadores e produtores de seus próprios conteúdos audiovisuais, o que ajuda a vislumbrar novos focos de resistência nas lutas sociais, política e criativas. Isso demonstra que a criatividade, os ideais políticos, cultura e identidade vão tecendo as histórias do filme documentário em Latinoamérica.

Referências

CONCHEIRO Bórquez Luciano. **Zapata cabalga por el tepozteco**. Ciudad de Mexico: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco: 2012.

FERNANDEZ, Adela. **Dioses Prehispánicos de México: Mitos y Deidades Del Panteón Náhuatl**. Ciudad de México: Ed. Panorama Editorial, 1998.

MEZA, Otilia. **El Mundo Mágico de los Dioses del Anáhuac**. Ciudad de México: Editorial Universo México, 1981.

MONROY Caracas Everardo. **La ira del Tepozteco. ¡Un pueblo un vilo ante la ambición y el engaño!** Tepoztlán: Edición del autor, 1995.

ORTEGA FERNANDO. Proyecto de teleférico, hoteles y bares en el tepozteco; el pueblo se opone. In: **Revista Proceso**, 21 de março 1981.

Disponível em: <http://www.proceso.com.mx/130702/proyecto-de-teleferico-hoteles-y-bares-en-el-tepozteco-el-pueblo-se-opone>. Acesso: 16/07/2017.

ORTIZ Francisco. A la invasión fuereña, los nativos oponen su fe, sus tradiciones y su orgullo étnico. In: **Revista Proceso**, 27 de abril 1996. Disponível em:

<http://www.proceso.com.mx/172118/a-la-invasion-fuerena-los-nativos-oponen-su-fe-sus-tradiciones-y-su-orgullo-etnico>. Acesso: 13/07/2017.

SPRANZ, Bodo. **Los Dioses en los Códices Mexicanos del Grupo Borgia: Una Investigación Iconográfica**. María Martínez Peñaloza (Traducción). Ciudad de México: Ed. Fondo de Cultura Económica México, 1975.

TRABALHO COLABORATIVO. ¡Tepoz sigue resistiendo! In: **Subversiones, Agencia Autónoma de Comunicación**, 30/03/2015. Disponível em: <https://subversiones.org/archivos/107448>. Acesso: 15/07/2017.

ZUÑIGA, Angel. **Breve historia y narraciones tepoztecas**. Tepoztlán: Edición del autor, 1994.

Itandehuy Castañeda Demesa

É graduada em Artes Visuais no Centro Morelense das Artes - México. Seu trabalho como artista se concentra na área de fotografia, vídeo e instalações. Participou das exposições, Bienal de Artes Visuais da UNAM 2016 (MUCA), e livro de artista no Museu Universitário de Arte Contemporânea (MUAC-UNAM). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Bolsista da CAPES.

Trabalho de campo através das imagens: reflexão sobre o filme “Traços Tapirapé”.

Vandimar Marques Damas (UFRJ)

Resumo

Este trabalho visa fazer uma reflexão sobre o uso das imagens durante o trabalho de campo entre o povo indígena Tapirapé. Este trabalho de campo resultou numa etnografia, a tese de doutorado composta por texto e imagens, e num vídeo de 27 min, intitulado de Traços Tapirapé. Desse pretendo abordar o processo de inserção em campo, a negociação com as personagens, as gravações e o processo de edição do filme. O vídeo não é necessariamente uma extensão da tese, pois nele os Tapirapé expõem pontos sobre a sua cosmologia que não estão presentes no texto da tese.

Palavras-chave: Vídeo documentário, questões éticas, povo Tapirapé.

O documentário é uma representação do real, é um enquadramento de uma micro-porção do real. Portanto, existe uma parte considerável fora desse enquadramento e que às vezes é preciso revelar. Esse é um dos motivos, penso eu, para que os Tapirapé tenham a preocupação de compreender a construção técnica das imagens, e entender e operar esses dispositivos para criticar e desconstruir o seu aparato ideológico e político. Mas a quem se destina esse vídeo? No decorrer desta pesquisa, percebi que a realização de um vídeo sobre os Tapirapé não era apenas uma demanda minha, mas deles também. Seguindo esse movimento, espero que a realização desse vídeo possa contribuir para a luta desse povo, pois o vídeo etnográfico é uma ferramenta que pode ser utilizada para difusão de um discurso político (COMOLLI, 2008).

Os Tapirapé é um povo indígena de língua Tupi, e habita o nordeste do estado do Mato Grosso, nos municípios de Confresa e Porto Alegre do Norte. A história dos Tapirapé assemelha-se à da maioria dos povos indígenas. Ela é marcada pelo extermínio da maioria da população, perda do território e a tentativa de assimilação por parte dos órgãos do Estado. Em 1900 a população era constituída por 1500 pessoas, mas a partir do contato com os não indígenas, os Tapirapé foram quase exterminados devido as epidemias, e foram reduzidos a uma população de 52 pessoas em 1952. E em seguida o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) destinou o território dos Tapirapé para o agronegócio e os levaram para a região do Araguaia para conviver com os Karajá. Os Tapirapé é um povo diaspórico, são marcados por migração forçada e extermínio, mas mantiveram e transformaram elementos como a língua, rituais, o xamanismo e a produção de artefatos. Em 1993 conseguiram reconquistar o seu território, no entanto, quando retornaram, a maior parte já havia sido desmatada para dar lugar a plantação de pasto e soja.

A meu ver o documentário é feito a partir de uma experiência pessoal, e que tem como direção o afeto e as relações mais próximas com as pessoas que filmam. Quando entrei em contato com os Tapirapé para solicitar autorização para entrar na aldeia, a principal exigência apresentada por eles era que eles também pudessem participar das gravações e recebessem cópia de tudo que fosse produzido. Dessa forma, planejei as ações de modo que os Tapirapé

também pudessem participar não somente como entrevistados, mas também nas gravações de áudio e imagem. Porém, não foi possível trabalhar com eles numa mesa de edição de vídeo. Primeiro, porque eu não tenho muito conhecimento para atuar na edição e muito menos repassar a técnica a eles. Penso que isso é uma falha no meu trabalho.

No decorrer da realização do vídeo surgiram cobranças e críticas por parte da equipe que trabalhava comigo e também por parte dos Tapirapé. Algumas pessoas da equipe questionavam que se eu realmente sabia o que estávamos filmando, uma vez que eles estavam acostumados a trabalhar com um roteiro, e não havia nenhum roteiro. O roteiro era construído no decorrer das filmagens. Segundo eles, teríamos problemas no momento da edição. E, de fato, tivemos. Pois havia muitas imagens, mas pouca conexão entre elas, e isso dificultava a construção de uma narrativa para o documentário.

Traços Tapirapé remete tanto aos traços, às linhas dos motivos das pinturas corporais, quanto à cosmologia. Embora tenha planejado a produção, o vídeo com os Tapirapé também sofreu mudanças no seu processo de produção. No primeiro momento, eu pretendia que esse filme fosse resultado de um trabalho em conjunto com os Tapirapé. Porém, no decorrer das gravações percebi que a temática do filme atenderia mais aos objetivos da minha pesquisa do que necessariamente a uma demanda dos próprios Tapirapé.

Fazer um vídeo sobre a pintura corporal Tapirapé nasceu a partir da ideia de descobrir e mostrar como se dá o processo dessa pintura entre esse povo e a concepção de transformação do corpo entre eles. O ato de pintar e enfeitar o corpo é também uma forma de metamorfose corporal, semelhantemente ao ato de transformar em onça, peixe ou pássaro praticado pelo Xamã Tapirapé. Diante disso, percebi a necessidade de filmar os Tapirapé, pois pretendia mostrar para os outros e também deixar registrado para eles a minha visão sobre a pintura corporal.

As gravações foram possíveis de ser realizadas devido à participação de Karanowore Tapirapé que controlava a câmera, e Makarore Tapirapé que controlava o áudio. As gravações foram realizadas em dois períodos diferentes, e também através de duas formas diferentes de gravar. Na primeira viagem que fiz foi gravado o ritual de Tawã, e durante os dias que passei na aldeia quem fez a maior parte das gravações foi Karanowore. Entreguei a ele uma câmera fotográfica que também filmava, enquanto isso Makarore e eu nos revezávamos com a captação do áudio. Não havia um roteiro estabelecido, o que havia era uma temática principal que nos guiava pela aldeia, que era gravar o processo de pintura e enfeite corporal e conversar com as pessoas que participavam desse processo.

Quando não existe um roteiro, o filme é definido na mesa de edição. Karanowore foi o guia dentro da aldeia e ele decidia como gravar e o que gravar. Tivemos acesso a todas as pessoas que estavam enfeitando e pintando os corpos e se preparando para o ritual. Ao final das gravações vi que eu não tinha conseguido falar com nenhum Xamã.

Karanawore sempre gravava com uma câmera na mão, uma vez que o momento exigia mobilidade da câmera, pois alguém estava fazendo uma pintura corporal ou um ritual. Já as imagens feitas por Douglas Barbosa eram intercaladas entre a câmera na mão e um tripé. Eles eram duas personagens que se movimentavam em diferentes situações das gravações. Por meio dessas imagens produzidas, é importante pensar que o meu trabalho de campo, desde o início, foi construído através de atividades colaborativas entre mim e os Tapirapé e também por pessoas não Tapirapé.

Embora os Tapirapé tenham dado todo apoio para a realização do vídeo, eles sempre apontavam para a necessidade de eles realizarem os seus próprios filmes e sem a interferência de alguém de fora. Eu vejo naquelas palavras, indubitavelmente, a preocupação e a necessidade que eles têm de dominar a linguagem do audiovisual. Posteriormente, num debate realizado no mês de dezembro de 2014, na UFG, Gilson Ipaxí'awiga Tapirapé disse que os Tapirapé não precisam mais que os brancos entrem na aldeia para filmar os seus rituais, pois agora eles têm condições de fazer esses registros. Mas para ele o que impede que os Tapirapé realizem seus próprios vídeos é a ausência de equipamentos, como câmeras, gravadores e programa para edição.

Em julho de 2014, três Tapirapé me procuraram com a proposta de fazer um filme sobre o mito de criação dos Tapirapé. A proposta era bastante audaciosa, eles pretendiam construir uma aldeia no meio da floresta para realizar as filmagens. Disse a eles que eu cuidaria de toda a parte técnica que envolvesse câmeras, iluminação e som. Mas, infelizmente, eles adiaram o projeto para o ano de 2015.

No decorrer do tempo, os Tapirapé começaram a perguntar sobre quando o filme ficaria pronto, pois eu havia iniciado as gravações em junho de 2013 e já estávamos em janeiro de 2016 e eu não havia apresentado nenhum resultado dessas gravações. A meu ver, o motivo do envolvimento e da cobrança pela realização do vídeo é porque eles veem o vídeo como um instrumento político que pode auxiliar na proteção do território e de sua cosmologia.

Os Tapirapé costumam utilizar câmeras e celulares para gravar e fotografar as festas e parte do seu processo de preparação. Os mais jovens da aldeia gravam os cantos com celulares, gravadores ou por meio de *handycam* para que possam ouvir posteriormente e aprender os cantos que somente os mais velhos sabem.

Muitos desses vídeos são utilizados nas escolas de educação escolar indígenas, existentes nas aldeias Tapirapé. O uso da câmera para gravar e fotografar é incentivado como método pelos professores do curso de Licenciatura Intercultural da UFG. Provavelmente, esse incentivo tenha influenciado essa produção imagética entre os Tapirapé. Obviamente, deve-se considerar que independentemente disso, os Tapirapé também utilizam vários equipamentos tecnológicos, a exemplo dos computadores, celulares, motos e televisores de plasma.

Assim como na língua, os Tapirapé também receberam influência da tecnologia não indígena, ela faz parte do seu cotidiano e dos rituais. Na aldeia coexistem duas tecnologias, as que estavam presentes antes do contato e as não indígenas. No decorrer de sua trajetória pela região do Araguaia e do estado do Mato Grosso, os Tapirapé provavelmente produziram, repassaram e incorporaram tecnologias de outros povos. Os arcos e as flechas, as esteiras, as bordunas, a arquitetura, o conhecimento sobre plantas para cura de doenças, técnicas de pesca e de cultivos são alguns exemplos de tecnologias desenvolvidas pelos povos indígenas.

A relação com a tecnologia não indígena não foi diferente. Wagley (2010) narrou, em uma de suas cartas à Heloísa Torres, que estava com dificuldades de escrever, pois todas as vezes que ele se sentava e começava a usar a máquina de escrever, os Tapirapé ficavam ao seu redor e alguns se penduravam em seu pescoço. Provavelmente, estavam encantados com aquele equipamento. Mas, atualmente, a situação está radicalmente diferente, vemos uma substancial diferença entre o cenário descrito pelo autor e o atual. Os Tapirapé aderiram à tecnologia e praticamente todos têm celulares e televisão. Os notebooks, embora em menor quantidade, também estão muito presentes, principalmente entre os que fazem um curso superior na UFG ou na UNEMAT.

Durante as gravações, focamos em cenas do cotidiano dos Tapirapé, e quando eles estavam se preparando para os rituais. Procurei mostrar os momentos em que eles produziam máscaras ou alguns artefatos, jogavam futebol, as feitura das pinturas corporais, rituais e danças. O tema do xamanismo também está presente no vídeo. O medo era um sentimento que aparecia constantemente, seja por parte das pessoas que temiam, mas viam no Xamã uma garantia de proteção, ou dos próprios xamãs que temiam a morte, caso fossem acusados de feitiçaria.

Determinado dia, um Xamã mostrou a mim alguns objetos de realizar feitiço para matar outras pessoas. Pedi permissão para filmar enquanto ele mostrava como usar aqueles objetos. Mas, ao final do mesmo dia, esse Xamã foi até a minha barraca para pedir que eu não exibisse aquelas imagens para outros Tapirapé, pois ele corria risco de ser morto. Prometi a ele que eu nunca mostraria aquelas imagens. O compromisso com o entrevistado é um fundamento inquestionável de quem filma, e que faz parte da ética que precisamos ter em campo. Cabe ao diretor definir os rumos que o vídeo deve tomar, seja durante as gravações ou no momento da edição. Mas como? Quando estamos em campo para gravar, a incerteza impera e não basta procurar o real, é preciso criá-lo.

Fazer um vídeo etnográfico implica experimentar novas formas de resistências. Portanto, fazer cinema é uma inscrição social, territorial, ideológica, que pode tornar outro mundo possível, de modo que outras formas de estar no mundo têm a chance de acontecer. Seja numa aldeia indígena no meio da Amazônia, num bairro em Goiânia, ou num estúdio de gravação. O cinema, hoje, é a reconfiguração do mapa do tempo e do espaço, realidade e imaginação, que melhor reflete o estar no mundo.

O grande desafio desta pesquisa não é apenas colocar em cena os indivíduos que filmo, mas, sim, deixar que seus corpos apresentem diante das câmeras a sua *mise-en-scène*. Filmo, portanto, não apenas para mostrar as imagens do grafismo ou os corpos dos Tapirapé, mas também para mostrar outras formas de relação entre os sujeitos que constroem seus cotidianos e sua arte.

A reelaboração do processo de narrar e olhar o “nativo”, através das imagens, é, sem dúvida, um desafio para o processo de criação das narrativas videográficas. Comolli (2008), se referindo à imprevisibilidade do documentário, afirma que um dos principais elementos que o definem é a liberdade que as personagens têm diante das câmeras. Para o autor, se a personagem do documentário seguir um determinado roteiro para atuar diante das câmeras, o filme deixa de ser um documentário e passa a ser uma ficção. Mas a maioria das cenas que vemos num documentário ou em um vídeo etnográfico são encenadas, ou seja, não imprevisíveis. O debate sobre a ficção e a realidade no documentário ou verdade no vídeo etnográfico já está superado. Cabe ao diretor definir os rumos que o vídeo deve tomar, seja durante as gravações ou no momento da edição. Mas como? Quando estamos em campo para gravar, a incerteza impera e não basta procurar o real, é preciso criá-lo.

Mas quais são os limites do uso da câmera em campo? Lévi-Strauss, numa entrevista ao jornal francês *Le Monde*, afirma que não via a importância da fotografia na realização de seu trabalho de campo. Para ele, fotografar era uma perda de tempo, e seria mais produtivo se estivesse fazendo anotações em seu caderno de campo. Quando estive pela primeira vez entre os Tapirapé, uma antropóloga francesa questionou se o que eu estava fazendo, fotografar e gravar, seria mesmo uma etnografia. Na sua concepção, a melhor forma de se fazer uma etnografia seria anotar no bom e velho caderno de campo. Essa interpretação do uso da fotografia e vídeo em campo é semelhante às que eram feitas sobre os filmes etnográficos nos anos 50 e 60. Para muitos etnógrafos, o vídeo não poderia ser considerado uma forma de etnografia, o ideal era o caderno de campo (MACDOUGALL, 2005).

Uma das características do vídeo etnográfico é a intensidade da tomada, ou seja, a ideia é reforçar a importância da cena que está sendo gravada e o seu potencial político, ideológico ou antropológico em detrimento do seu potencial técnico. Assim,

[a] antropologia visual era vista não como uma nova contribuição significativa à antropologia, mas como um modo diferente de comunicar interesses já definidos pela antropologia escrita. A tradução desses interesses em uma forma visualmente expositiva não passava, assim, de um mero acessório. (MACDOUGALL, 2005, p. 20).

Diante das diversas transformações sobre o uso e a produção de imagens na antropologia, recentemente entrou em cena a produção audiovisual indígena. A partir do momento em que os povos indígenas iniciam um processo de produção de imagem sobre eles mesmos, passam também a produzir os seus próprios discursos imagéticos. O vídeo auto-etnográfico rompe com o modelo de tradição imagética criada por cineastas brancos e assume uma nova perspectiva,

a perspectiva do índio. Ou, de acordo com Bill Nichols (2008), o modelo “nós falamos deles para nós ou para os outros” foi substituído pelo modelo “nós falamos de nós para nós mesmos ou para os outros”. Em relação à representação, Alice Fátima Martins sugere que

[a] figura do *outro*, presente nos filmes etnográficos, se desfaz, perdendo a centralidade na narrativa, na experiência partilhada não só entre os diretores, mas com toda a comunidade que performa em seu próprio cotidiano. Há uma história a ser vivida e a ser contada, e há os sujeitos que a performam, tomando parte da tessitura construída ponto a ponto, cena a cena. (MARTINS, 2013, p. 08, grifo da autora).

A minha tentativa é pensar como esses corpos performáticos têm dialogado com os corpos que filmam e como isso tem refletido no percurso da luta política empreendida pelos povos indígenas. Os filmes produzidos pelos próprios indígenas não são a única solução para o problema da forma como estes são vistos pela sociedade envolvente. No entanto, eles são filmes que ressoam questões do nosso tempo como a autorrepresentação. Este fato também é um indicativo de que os projetos que visam à preparação de indígenas para operarem câmeras filmadoras buscam soluções para a ausência do sujeito indígena no cinema, sem que ninguém realmente saiba para onde eles levam. Mas é preciso continuar filmando, pois, como afirma Deleuze “não somos nós que fazemos cinema, é o mundo que nos parece um filme ruim” (DELEUZE, 2005, p. 205).

Assim, diante das novas formas e técnicas para se produzir cinema, nos perguntamos, qual é a função do vídeo etnográfico atualmente? Quando invocamos a sua imagem, o que vem em nossa mente é a diferença e a imprevisibilidade. Ele levanta questões sobre as novas formas de produção e criação. Isso implica numa postura social, estética e política. Embora um filme etnográfico não obtenha o alcance e a mesma comunicabilidade de um filme de massa, uma vez que ele está deslocado por outras mídias como a TV e o cinema de blockbuster, ele provoca reações em quem o vê. A sua atitude pode ser de apoio ou de denúncia, simples constatação ou contestação. Diante disso, fazer um filme etnográfico pode ser uma atitude subversiva, uma atitude política por excelência.

Referências

- BALDUS, Herbert. **Tapirapé: Tribo tupi no Brasil Central**. São Paulo: Edusp, Companhia Editora Nacional, 1970.
- COMOLLI, Jean Louis. **Ver e poder**. Belo Horizonte: Edt./UFMG, 2008.
- DELEUZE, Gilles.. **Cinema 2: Imagem-Tempo**. Tradução Eloisa de Araujo. SP: Editora Brasiliense, 2005.
- MACDOUGALL, David. Novos princípios da antropologia visual. In. **Cadernos de antropologia e imagem**. Rio de Janeiro, UERJ, 21 (2), 2005.
- MARTINS, Alice Fátima. As hipermulheres kuikuro: apontamentos sobre cinema, corpo e performance. **Soc. Estado**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 747-766, dez. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>.

php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 out. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000300005>.

WAGLEY, Charles. **Lágrimas de boas vindas: os índios Tapirapé do Brasil Central**. SP: Edusp, 1988.

Vandimar Marques Damas

Graduado em Ciências Sociais na Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais (PPGACV/FAV) da UFG. Realiza pesquisa com povos indígenas, e atualmente é professor de Sociologia da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino, em Goiás.

OUTRAS IMAGENS

ENCONTROS
FOTOGRAFIA
CINEMA
ARTES DIGITAIS

Fotografia: espetacularização do “EU”.

Lubélia de Paula Souza Barbosa (UCP)

Resumo

Fotografia e tecnologia sempre andaram lado a lado. Aliada à cultura digital, seria até possível afirmar que a fotografia parece passar por um processo de “ressurgimento”, o que não significa falar em uma “nova fotografia”. A tecnologia digital traz novos caminhos para a aproximação com uma prática de imagem consagrada e enraizada socialmente. Com a proliferação recente de gadgets que trazem a técnica fotográfica como componente atrativo, sobretudo observando-se os smartphones e tablets que invadiram o mercado nos últimos anos, torna-se oportuno rever o caráter informativo da fotografia, visto o seu papel já consagrado como documento histórico, social ou científico. O presente texto tentará explorar a aparente re colocação do valor informativo da fotografia frente a sua inserção na cultura digital. Buscaremos discutir “a fotografia como narrativa visual”, refletindo sobre o ciberespaço, este novo espaço de interações propiciado pela realidade virtual e o modo como influenciou as relações humanas, visto que essa comunicação em rede faz-se atuante e atravessa os aspectos antropológicos, sociais e culturais (CASTELLS, 1999). A utilização frequente das mídias sociais, especificamente, o Instagram, leva-nos a refletir sobre a espetacularização do Eu, onde o tempo é convertido em instantaneidade, seja ao publicar fotos, imagens ou mesmo mensagens na “timeline”, destacando-se sobre a antiga acumulação do tempo passado, dos eventos vividos.

Palavras-chave: Fotografia; narrativa visual; cultura digital.

Introdução

Atualmente, os sujeitos são conduzidos a contemplar e consumir obstinadamente as representações imagéticas; nessa perspectiva, vão acompanhando a fluidez dessas imagens que vão aparecendo, desaparecendo e (re)aparecendo. Passam a transitar na vida imaginária e na vida real, assim, real e imaginário não podem ser separados, pois um sustenta o outro, configurando uma vida de desmedidos espetáculos, onde as imagens do corpo se configuram como mercadorias, denotando ao imaginário contemporâneo que o “corpo perfeito” é uma alternativa para sentirem-se existencialmente realizados.

Instagram e outras redes sociais on-line são apresentadas principalmente, com imagem. Os lugares de perfil, álbuns e outros lugares onde colocar fotografias resultam em espaços privilegiados na construção semiológica de si mesmo. Nesses espaços de pura imagem, o corpo é significativo. Os corpos participam de um mecanismo de codificação onde a beleza é a referência definitiva em torno do qual procuram significado. (MUROLO, 2015, p. 690, tradução nossa).

Compreender o corpo na sociedade midiática é refletir sobre suas representações, tendo em vista que o corpo se ressignificou através dos tempos, tornando-se “fragmentado, superfície, linguagem”, e parte desse processo pode ser conferido às tecnologias da imagem (BENTES, 2009, p. 186). Desse modo, o corpo em suas representações, incluindo as imagens, mobilizam efeitos de sentido diferenciados que incitam dizeres que se permeiam em uma constante fluidez: atores sociais e ambientes suscitam dizeres próprios que se disseminam como produtos de massa. A popularização das mais variadas tecnologias e mídias sociais tornou possível a

contribuição para que se consolidassem a ideia de imagem ideal alterdirigida, que se constitui frente às câmeras e se reproduz nas telas dos computadores, celulares e smartphones. Com essas ferramentas incutidas pela mídia torna-se possível mostrar todo tipo de cenas da vida particular com extrema facilidade, velocidade e uma maior acessibilidade, além de instaurar novos gêneros de expressão e meios para divulgá-los. Hall (2000) destaca:

A questão da identidade está sendo extremamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades, fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado [...]. (HALL, 2000, p. 7).

Neste sentido, “identidade” é concebida como componente mais abrangente de mudança, que está desarticulando as estruturas da sociedade moderna e afetando os conjuntos de referência que ofereciam aos sujeitos um apoio estável no mundo social. As condições contemporâneas da sociedade fazem com que as pessoas se defrontem com uma vasta multiplicidade de alternativas. As identidades são modificadas em um processo individual de constituição incansável, e não mais de responsabilidade comum que provocava somente certo amoldamento às regras sociais. É através da aparência que o sujeito torna visível a sua identidade; o sujeito existe porque existe um corpo capaz de corresponder a uma criação identitária e esse corpo é moldado com base nos padrões divulgados pelas mídias. A questão Fotografia, da espetacularização, padrões, a cultura digital e o processo da disseminação da Selfie em redes sociais como o Instagram, será o cerne deste texto.

140

A Fotografia

Após o surgimento da fotografia, em meados do século XIX, houve uma transformação da relação que o sujeito tem com a imagem, ou seja, a relação de valoração entre a fotografia e o objeto fotografado. Sontag (1981, p. 79) destaca que “a fotografia implica certo patrocínio da realidade, por estar ‘lá fora’ o mundo passa a estar ‘dentro’ da fotografia”. Denota-se que a fotografia assinala sentidos de realidade, sugerindo funções conforme os distintos empregos e significados que lhes foram sendo conferidos no decorrer de sua existência. Entre essas diversas funções da fotografia, podemos citar o retrato, mais especificamente o autorretrato, pois no retrato predomina uma determinada distância entre o sujeito e o objeto a ser representado, e já no autorretrato estes dois elementos se conectam. Portanto, o autorretrato, ao ser considerado como uma exposição e interpretação do Eu, passa a atingir espaços, sujeitos e bases distintas da fotografia tradicional, obtendo novos sentidos e significados na sua visualização. Por meio da internet foi possível verificar a mudança ocorrida do retrato fotográfico tradicional para o virtual. No virtual, a fotografia digital veio evidenciar novas relações do sujeito da modernidade com a imagem, conduzindo a uma cultura iconofágica. Segundo Baitello Junior (2005, p. 35), “nossa era contemporânea pratica a iconofagia: ou nós devoramos as imagens, ou são as

imagens que nos devoram.” O autorretrato e as fotografias expostas publicamente em redes virtuais conduzem o sentido de uma autobiografia, uma narrativa e visualidade do Eu. Assim, a fotografia representa mais um instrumento de comprovação de vivências do cotidiano e passa a configurar-se como a linguagem efetiva das narrativas pessoais. Neste sentido, as imagens fotográficas proporcionaram um remodelamento com relação à produção e ao consumo de imagens difundidas nas mídias sociais. A reflexão sobre a fotografia e, especialmente o autorretrato, torna-se pertinente, conforme destaca Dubois (1994),

A foto não é apenas uma imagem [...] algo que não se pode conceber fora de suas circunstâncias, fora do jogo que a anima sem comprová-la literalmente: algo que é, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma imagem-ato, estando compreendido que esse “ato” não se limita trivialmente apenas ao gesto da produção propriamente dita da imagem [...], mas inclui também o ato de sua recepção e de sua contemplação [...]. (DUBOIS, 1994, p. 15).

A fotografia é de certa forma inseparável da experiência da imagem, de toda a sua enunciação, como elemento totalmente pragmático e se realizava na ausência, sugerindo a questão do sujeito, mais especificamente esse sujeito em processo. O retrato é elemento da memória artística. Seus primórdios datam do Antigo Egito, onde somente o faraó e sua família tinham o direito de serem desenhados por artistas. Já na Grécia Antiga, as moedas eram cunhadas com a imagem de seus imperantes e, entre os romanos, retratos eram empregados como culto aos ancestrais. O autorretrato pode ser considerado como gênero ou também como subgênero da fotografia, despertando no sujeito o seu desejo de registrar a própria existência. A busca pela autoimagem foi sendo alterada no decorrer do tempo e, assim, podendo ser compreendido o autorretrato como um espelho do próprio artista. Soares (2014) afirma que,

Ao longo da história da fotografia, o autorretrato é certamente uma das principais formas de expressão do indivíduo fotógrafo, complementando o domínio da técnica e da linguagem fotográficas com a performance que permite ao observador dessas imagens um vislumbre sobre a pessoa por trás das câmeras. (SOARES, 2014, p.190).

Fotografar e autorretratar podem ser um meio de compor as intenções de produção das imagens, o fato de engendrar um personagem e vivê-lo transformando-o em sujeito que se coloca no mundo virtual faz com que ao produzir imagens, estas sejam compartilhadas com os demais, pois se “posto, logo existo”. Desse modo, nos voltamos para a autoidentidade, observada por meio dos princípios internamente referidos do Eu. Tendo em vista que é frequentemente dominado pelos aspectos centrais da modernidade, o Eu, continua sendo uma concepção de controle, norteados somente pela suposta moralidade da autenticidade. No entanto, referindo-se aos sentimentos humanos mais particulares, o Eu acaba se transformando em um estímulo fundamental para a prática cotidiana. Segundo Sontag (1981, p.3), “a humanidade permanece irremediavelmente presa dentro da caverna de Platão, regalando-se ainda, como é velho hábito, com meras imagens de realidade”. Assim, as imagens e, especialmente, a fotografia, beneficiam esse entusiasmo, ao perceberem o encantamento que a câmera gera ao trazer

possibilidades, ficam presos a essa ação, pois o mundo, ao contrário da fotografia, não tem moldura. Desta forma, o sujeito divaga e consegue ver além da representação, já que a imagem é somente um fragmento, tem a capacidade de abarcar a realidade e pode ser considerada mais do que a manifestação de uma interpretação. É a personificação de uma realidade, de uma figura imagética, que adentra a virtualidade. Tal fato leva-nos a refletir sobre os autorretratos digitais: a Selfie.

Selfie, cultura midiática e narrativa visual

Sendo a fotografia um ato comunicacional, implica dizer que ela nada mais é do que uma ferramenta que engloba culturas, mais ainda, que abraça uma cultura, representa aspectos sociais, muito em razão, também, do seu caráter documental, evidentemente. Em vista disso, a fotografia, enquanto recurso que reflete uma realidade, é entendida como uma forma de comunicação e expressão. Na contemporaneidade, percebe-se que existe uma proeminência na progressiva midiatização da cultura hodierna, visto que, as mídias são, hoje em dia, as principais motivadoras de produção, transmissão e formação de sentidos de comunicação e expressão. O contexto atual está atrelado à transformação da cultura pela era digital. A própria construção dos modos de ser e viver são, na contemporaneidade, em sua grande maioria, dependentes dos exemplos e modelos providos por esta cultura. Pode-se, então, observar que há uma crise da arte e do objeto em razão, enraizada na sociedade de hoje, podendo ser notada pela baixa intensidade do debate à imagem na sociedade, bem como a rara atividade reflexiva no que diz respeito às imagens que circulam entre os sujeitos. Em um pluralismo diário de objetos fotográficos do sujeito, o destaque ao corpo como componente visual torna-se importante nesse processo das narrativas fotográficas das redes sociais. O corpo retratado pela moldura fotográfica é revelado em uma anatomia visual com o outro e, nessa autobusca, o sujeito se reconhece no outro também ao se olhar, ao atuar como espectador de sua própria biografia visual. Susan Sontag (1981), em “Um ensaio sobre a fotografia”, reflete sobre como a fotografia se transformou em atividade cotidiana como comer, dançar ou fazer sexo, caracterizando-se como uma arte das massas. Mesmo havendo fotógrafos-artistas, esta prática seria mais como uma atividade social, algo para “se passar o tempo”. Para alguns estudiosos, a Selfie é tida como um sintoma de narcisismo, mas não confundir com egoísmo ou vaidade, ainda mais que estes dois últimos sempre orbitaram em torno da confecção de imagens humanas. Contudo, este narcisismo é decorrente da mudança da tecnologia da captura e distribuição da imagem. Selfie deriva do termo em inglês, originalmente “self-portrait”, que significa autorretrato. Embora não sejam consideradas por muitos como arte, as Selfies têm uma estética e visualidade própria. Assim como o retrato/autorretrato, ela separa e promove o sujeito e, além disto, tem uma força de atração por espectadores, principalmente com celebridades, por evocar uma intimidade. A obsessão com as Selfies pode, então, ser explicada pelas infinitas chances de se tirar um retrato em que a pessoa se aproxime do seu ideal de ser

e, dependendo do aplicativo, pode usar filtros que ajudem a realçar a beleza do retrato. As imagens de si conhecidas como Selfies “estouraram” graças aos smartphones, programas de edição de foto e serviços de compartilhamento. Este tipo de fotografia, em tempo de super compartilhamento, funciona como marca de publicidade. A sociedade que vivenciamos é muito mais uma sociedade de imagens do que qualquer outra coisa – a vida tem se dado por representações do real em imagens que demandam consumo de espectadores em um “mundo que se apresenta sob a forma de imagem espetacular, a vida real é experimentada como pobre e fragmentária, movendo os indivíduos a contemplar e a consumir passivamente tudo o que lhes falta em sua existência real” (Bruno; Pedro, 2004, p.6). Os sujeitos ao realizarem uma Selfie desempenham performances e a forma como o sujeito registra a imagem de si, analisa, aprecia a si mesmo, aprova ou a descarta, volta a refazer a imagem caso julgue necessário, todas essas ações representam um padrão técnico e comportamental que se repete para todos que se habilitam a postar autorretratos. Esses sujeitos se configuram personagens de uma narrativa visual autobiográfica que tem como prática publicar diariamente Selfies, bem como o hábito frequente de verificar as mensagens, comentários e “curtidas” de seu perfil e de outros sujeitos de modo ritualisticamente. Neste sentido, a utilização frequente das mídias sociais, especificamente o Instagram, nos remete a refletir sobre a “espetacularização do Eu”, onde o tempo é convertido em instantaneidade, seja ao publicar fotos, imagens ou mesmo mensagens na “timeline”, sobressaindo-se à antiga acumulação do tempo passado, dos eventos vividos.

A “espetacularização do Eu”

Guy Debord (1997), em sua obra “A sociedade do espetáculo”, cunhou a expressão “espetacularização do eu” ao apontar que no século XX se iniciava um período de superexposição dos seres humanos: suas histórias e suas vivências. Com o advento da internet, essa espetacularização ganha contornos mais nítidos. A “espetacularização” é um processo multidimensional. Para começar, implica em um movimento de captura, apreensão e mesmo de confinamento. Trata-se de enquadrar, pela via da forma, um processo cultural que possui sua lógica própria, cara aos sujeitos que o produzem, mas que agora terá seu sentido geral redirecionado para fins de entreter um sujeito consumidor dissociado do processo criador daquela tradição.

A metáfora básica do olhar – “ver o evento” e não participar dele, a não ser apenas como voyeur, o espectador que não se expõe nem se entrega – aponta para uma atitude de distância, de não envolvimento. O espetáculo moderno aproxima-se da ideia de vivência, que Walter Benjamin opunha à ideia de experiência. Enquanto a experiência aponta para um impacto existencial no indivíduo – de cunho estético, emocional, intelectual, espiritual, afetivo –, que ajuda a reconectá-lo com a comunidade a que pertence e com a sua tradição específica, permitindo-

Ihe um maior enraizamento do seu próprio ser, a vivência é o fenômeno típico do mundo moderno urbano-industrial massificado, caracterizado pela ausência de profundidade histórica e tradicional dos eventos e, conseqüentemente, por sua superficialidade e fugacidade, tanto no nível individual como no coletivo.

“Espetacularizar” significaria, então, entre outras coisas, dissolver o sentido do que é exibido para deleite do espectador (Benjamin, 1985a, 1985b). A “espetacularização” é o poder do olhar, que pode ser construído de fato como dois poderes opostos e conflitantes. Por um lado, o poder do espetáculo pode ser o poder de quem olha e é olhado, como é o caso do poeta popular que recita na feira, dos brincantes de uma folia que se deslocam tocando e cantando pelo povoado, ou dos dançarinos que se apresentam em seu ambiente comunitário. Em todos esses casos, artista e público se olham em um espaço comum e familiar aberto às trocas, inclusive de posições, entre quem olha e quem é olhado. A “espetacularização” possui outro lado, predador ou objetificador, que é o olhar que não se sabe olhado por aquele que comanda o seu olhar; e que também é o olhar daquele que se recusa a ser olhado. Este é o olhar do consumidor, que não pode suportar o espelho da sua condição objetificada de sujeito para o consumo. Esse olhar que se recusa a ser olhado é o mesmo que, contraditoriamente, torna-se prisioneiro da fantasia de que será olhado com um olhar de aceitação por parte daquele a quem olha como objeto de seu entretenimento. É esse tipo de olhar que produz o consumidor, sujeito-objeto da vida em uma sociedade espetacularizadora.

Desta forma, a espetacularização é reforçada pela incessante “fabricação das imagens”, e nessa perspectiva se destaca a Selfie, onde os autores desses autorretratos vivem um desafio constante: exibir suas rotinas, para que assim sejam capazes de os tornarem visíveis por meio das imagens fluidas. Essas imagens publicadas em redes têm como intuito dar visibilidade ao cotidiano do sujeito e prontamente ser reconhecido como especial entre tantos outros. A fotografia móvel tem se apresentado como um novo suporte para a fotografia digital, pois além de produzir uma imagem instantânea, também é capaz de promover conexões simultâneas entre pessoas a partir do compartilhamento de imagens digitais por meio de sua rede social virtual móvel. Mediado por um smartphone, o Instagram foi o primeiro representante desta fotografia móvel, possibilitando às pessoas, em poucos segundos, fotografar e, em uma dimensão planetária, publicar e compartilhar imagens fotográficas digitais, de forma instantânea, aliado aos meios virtuais a partir da internet.

O Instagram: publico, logo existo!

Ao final da primeira década de 2000, no dia seis de outubro de 2010, o norte-americano Kevin Systrom (2014) e o brasileiro Michel Krieger (2014), ambos graduados pela Universidade de Stanford (ABOUT..., 2014), situada no Estado da Califórnia, anunciavam o lançamento oficial, por meio do ambiente virtual de aplicações para smartphone da Apple, o iTunes App Store,

do mais novo aplicativo para iPhone (WELCOME..., 2010). Essa nova aplicação desenvolvida por eles recebeu o nome de Instagram e foi responsável por disponibilizar um novo suporte para a fotografia digital, capaz de apresentar uma nova dinâmica na distribuição de imagens fotográficas digitais. O Instagram tornou-se o maior banco de imagens do mundo e nele o autorretrato encontrou o auge de sua popularidade. Oferece filtro e aplicativos poéticos que favorecem uma estética poética, causando fascínio a quem utiliza em formato diário com assuntos renovados, mas também, fascina a quem vê, quem olha, quem observa a tudo isso, ocasionando audiência e popularidade. Atualmente, o app funciona plenamente somente nos smartphones; o uso via computador está restrito apenas à observação das fotos postadas, comentários e likes.

O Instagram possui filtros, plugins e aplicativos que fazem da imagem produzida um protótipo próximo de artista ou pelo menos um profissional da fotografia. O formato das fotos é quadrado (1080 x 1080 pixels) e se assemelha aos formatos das câmeras Polaroid ou Kodak Instamatic - esta última inspirou a logo do aplicativo. Os filtros digitais foram desenvolvidos para facilitar e agilizar o processo de pós-produção digital de uma fotografia digital, podendo realçar uma cor, clarear e tornar nítida uma imagem digital apenas com a execução de uma ação programada. Com manchas amareladas, brilhos e cores excessivas e cantos escurecidos, os filtros digitais propostos inicialmente por seus fundadores possuíam um forte apelo visual nostálgico, pois grande parte deles simulava características das antigas fotografias analógicas ampliadas em papel. No passado, esses pequenos 'efeitos' apresentados pela fotografia analógica eram produzidos por película ou papel fotográfico fora do prazo de validade, ou por deteriorações ocasionadas pela ação do tempo ou, até mesmo, podiam ser causados pelo próprio equipamento fotográfico analógico.

Além da criação dos filtros digitais, outro ponto importante, que contribuiu para o desenvolvimento do Instagram, foi a implementação de uma rede social virtual móvel para o acesso exclusivo dos usuários do aplicativo por meio da conexão da internet disponível nos smartphones. Kevin Systrom (2010; 2011) e Michel Krieger planejaram esse ambiente fechado com o objetivo de desenvolver uma comunidade virtual móvel capaz de promover conexões entre pessoas a partir do compartilhamento de fotografias digitais, produzidas e manipuladas pelo próprio aplicativo Instagram, por meio exclusivo do dispositivo de telefonia móvel. Nessa relação virtual, segundo seus idealizadores, a fotografia digital móvel produzida pelo aplicativo, seria o principal elo entre os usuários dessa rede social virtual móvel, pois por meio de um aparelho de telefonia móvel, cada membro cadastrado nesse ambiente virtual poderia adicionar inúmeras fotografias a sua conta e, ao mesmo tempo, visualizar outras inúmeras publicações fotográficas feitas por outros usuários conectados a essa grande rede de imagem digital (A GROWING..., 2011).

Segundo Castells (1999, p. 497), "a presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa

sociedade.” Assim, as redes são compreendidas como composições abertas com probabilidade de desenvolvimento interminável, desde que sejam compartilhados com a mesma finalidade. O Instagram possui características da antiga fotografia analógica, mantendo hábitos da cultura da sociedade industrial, porém, concomitantemente, o aplicativo, que é representante da fotografia digital móvel, apresenta uma nova dinâmica para essa fotografia do passado e tem contribuído para a formação da cultura digital na sociedade contemporânea conectada em rede.

Considerações Finais

O registro fotográfico e as manifestações imagéticas expressam a maneira como uma dada época se comunica por meio de imagens. Na sociedade do espetáculo, as Selfies são as responsáveis pela grande metamorfose das imagens. O Instagram é um palco privilegiado desta sociedade do espetáculo, pois com suas inúmeras representações imagéticas, que surgem continuamente, acabam por criar uma espécie de “autoficção”, onde os sujeitos expõem suas narrativas visuais autobiográficas e identitárias, e criam uma “espetacularização do Eu” em tempos de Internet e mídias sociais. No processo Selfie que os expõem e os tornam celebridades instantâneas, também parecem torná-los reais devido o espelhamento das telas líquidas onde são publicados, e desse modo passam a transitar no imaginário dos espectadores se afirmando como mercadorias subjetivas no contexto midiático.

146

Referências

- BAITELLO JUNIOR, Norval. A era da iconofagia. Ensaios de comunicação e cultura. São Paulo: Hacker Editores, 2005.
- BENJAMIN, Walter. 1985 a. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. 1985b. Experiência e pobreza. In BENJAMIN, Walter: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENTES, Ivana. O que pode um corpo? Cinema, bi poder e corpos-imagens que resistem. In VELOSO, Monica; ROUCHOU, Joelle (Orgs.). **Corpo: identidades, memórias e subjetividades**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009, p. 183-202.
- BRUNO, Fernanda; PEDRO, Rosa. Entre Aparecer e Ser: tecnologia, espetáculo e subjetividade contemporânea. In: **Intexto**, Porto Alegre, v. 11, p. 1-10, 2004.
- CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CUSTÓDIO JÚNIOR, Francisco. A Fotografia e a moda das Selfies. In: ENCONTRO DOS GRUPOS DE PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO, evento do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 15.2015, Rio de Janeiro **Resumos...** Rio de Janeiro: UFU, 2015 Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2790-1.pdf>. Acesso em: abril 2017.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaraciara Lopes Louro. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIMA, Hugo de. **As contribuições do Instagram na formação da cultura digital da sociedade contemporânea**. Piracicaba, SP, 2014. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/download.php?cod=1239>. Acesso em: setembro 2015.

MUROLO, Norberto Leonardo. Del mito del Narciso a la selfie. Una arqueología de los cuerpos codificados. **Revista Palabra Clave**. Universidad de La Sabana, 2015. Disponível em: <http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/4938>. Acesso em: 28 ago. 2015.

SOARES, Luciano de Sampaio. Revista Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 48, p. 179-193, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_48_hist_da_ccao/pdf_48/art_12.pdf. Acesso em: 13 agosto de 2015.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

STEFANICZEN, Josemara. **Sob os desígnios de narciso** – linguagem e identidade na produção de Selfies no Instagram. Guarapuava, PR, 2016. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/tede/85/1/PR%20JOSEMARA%20STEFANICZEN.pdf>. Acesso em: abril 2017.

WELCOME to Instagram. 5 out. 2010. Desenvolvido pelo Website Instagram Inc. Disponível em: <http://blog.instagram.com/post/8755272623/welcome-to-instagram>. Acesso em: 11 jul. 2014.

A GROWING Team for the Opportunity Ahead. 1º fev. 2011. Desenvolvido pelo Website Instagram Inc. Disponível em: <http://blog.instagram.com/post/8756020239/a-growing-team-for-the-opportunity-ahead>. Acesso em: 11 jul. 2014.

ABOUT Us: The Team. Desenvolvido pelo Website Instagram Inc. Disponível em: <http://instagram.com/about/us>. Acesso: em 11 jul. 2014.

Lubélia de Paula Souza Barbosa

Mestranda em Educação Universidade Católica de Petrópolis (UCP - 2016-2018); Especialista em Psicopedagogia Universidade Castelo Branco (UCB - 2005) e em TICs Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF - 2010); Graduada em Pedagogia Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF - 2003); Coordenadora do Núcleo Tecnológico Municipal (NTM) e Supervisora do Centro de Formação do Professor da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Tutora do Curso de Especialização em Mídias na Educação UAB/UFJF.

Experimentações com narrativas gráficas no ciberespaço: o projeto “o diário de Virgínia”.

Cátia Ana Baldoino da Silva (UFG)

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relatar as experimentações desenvolvidas durante a produção da *webcomic* “O Diário de Virgínia” (SILVA, 2010). Publicada na *internet* de 2010 a 2016, a história da personagem Virgínia e seus conflitos proporcionou à autora um suporte de experimentação criativa e poética. Os conceitos envolvidos na produção foram retirados majoritariamente das pesquisas de Scott McCloud e Edgar Franco. Neste trabalho pretende-se ampliar essa base e, através da análise da história, entender e aplicar sentidos ao que foi produzido seguindo-se a mera intuição.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos; *webcomics*; quadrinhos digitais

Introdução

Ao longo de sua evolução na mídia impressa as Histórias em Quadrinhos passaram por diversos formatos e suportes: dos suplementos de jornais às revistas, *graphic novels*, álbuns e, mais recentemente, a *internet*. Em cada um destes espaços a forma precisou se adequar às suas características e limites, entretanto, no ambiente digital, a possibilidade de expansão e transformação dos elementos característicos da nona arte é exponencialmente maior.

Os recursos nativos da *internet* – som, vídeo, hipertexto – quando combinados com os elementos das Histórias em Quadrinhos podem gerar uma nova mídia, a qual o pesquisador Edgar Franco nomeou HQtrônicas (FRANCO, 2008). Entram nesta classificação aquelas histórias feitas especialmente para o ambiente digital e que contemplem um ou mais recursos hipermediáticos como: “animação, diagramação dinâmica, trilha sonora, efeitos de som, tela infinita, tridimensionalidade, narrativa multilinear e interatividade” (p. 146). Alguns destes itens citados, deve-se notar, estão intrinsecamente ligados às evoluções dos navegadores *web* e *softwares* de criação digital e, hoje, podem estar obsoletos ou em desuso.

A tela infinita, entretanto, é um recurso ainda hoje recorrente. Ela parte, inicialmente, da noção de que o monitor ou tela de qualquer aparelho funciona mais como uma janela do que um delimitador e que o conteúdo pode assumir qualquer dimensão. Scott McCloud, a respeito da tela infinita, afirma que:

Talvez nunca haja um monitor com a **extensão da Europa**, todavia uma **história em quadrinhos** com essa extensão ou com a **altura de uma montanha** que pode ser exibida em qualquer monitor, bastando que avancemos sobre sua superfície, **centímetro por centímetro, metro por metro, quilômetro por quilômetro** [grifo do autor] (2006, p. 222).

O projeto “O Diário de Virgínia”, apesar de seu início desprezioso e livre, se apoiou basicamente nestas concepções e leituras de Franco e McCloud. Outros fatores que influenciaram a escolha deste suporte foram as possibilidades de auto publicação, divulgação e experimentação de narrativas. A tela infinita foi o recurso mais utilizado e, juntamente com alguns outros, está presente em todo o conteúdo.



Figura 1 – Imagens da página inicial e do primeiro capítulo. Disponível em: <http://wwwodiariodevirginia.com>

Na página inicial os vinte e sete capítulos e epílogo são acessados através de botões cujos *links* direcionam o leitor a suas respectivas páginas, cujos arquivos foram desenvolvidos separadamente. Estes são conectados sequencialmente entre si através dos *links* “Capítulo Anterior” e “Próximo capítulo”, que se localizam em uma barra de *menus* fixa no topo superior da página – esta posição varia de acordo com a estrutura e esquema de leitura em cada história. A leitura pode ser feita através da barra de rolagem do navegador e, a partir do quarto capítulo, clicando, segurando e arrastando o *mouse* sobre a tela. O código para tal efeito, chamado *Compassus*, foi criado e cedido pelo designer gráfico e quadrinista Daniel Queiroz, que em 2011 o desenvolveu para o seu Trabalho de Conclusão de Curso na UNESP. À época do desenvolvimento do código a leitura em aparelhos portáteis ainda era pouco disseminada, sendo que este efeito hoje em *smartphones*, *tablets* ou telas sensíveis ao toque é totalmente despercebido.

A escolha pelo sentido de leitura está conectada à algum aspecto/conceito da história sendo já realizada no planejamento e esboços dos capítulos. Dependendo da história pode-se navegar em uma única ou em variadas direções: somente vertical ou horizontal; vertical e horizontal; vertical, horizontal e vertical. Devido à falta de um maior conhecimento de programação há poucos capítulos com algum efeito diferente da tela infinita, alguns desenvolvidos foram: escolha de quadros aleatórios (“Capítulo 17 – Little Virgínia in Slumberland”), imagens animadas ou movimentadas ao passar do *mouse* (“Capítulo 8 – 8 dicas da Sabrina McCloud

para jovens quadrinhistas”, “Capítulo 11 – Memórias”, “Capítulo 18 – Ciranda”), e história multilinear (“Capítulo 16 – Caminhos”).

Em 2016, por opção pessoal, o projeto foi encerrado. Atualmente a história encontra-se disponível *online* e com acesso livre e há dois capítulos impressos em formato de álbuns curtos, publicados em 2015 e 2016 pela editora Marca de Fantasia. Novas experimentações e histórias curtas, diversas do universo de Virgínia, encontram-se no *website* “Quadrinhos Infinitos”.

A metáfora visual na representação de diálogos interiores

Recurso característico e recorrente nas Histórias em Quadrinhos, as metáforas visuais podem atingir diversos níveis e intensidades de sentidos (RAMOS, 2014). Representadas em maior ou menor grau de iconicidade estão atreladas às emoções dos personagens e carregam significados diferentes do original. Assim, uma lâmpada, raios, ou setas podem adquirir novos sentidos dependendo do contexto da cena e da linguagem corporal dos personagens aos quais se vinculam.

A escolha por utilizar este recurso em “O Diário de Virgínia” teve grande influência do romance gráfico “Retalhos”, do autor norte-americano Craig Thompson (2009), lido à época que o projeto teve início. A obra, também com um caráter autobiográfico, se utiliza em muitos momentos da metáfora visual como recurso narrativo em suas páginas, para reforçar e demonstrar as emoções e dilemas internos do personagem-autor.

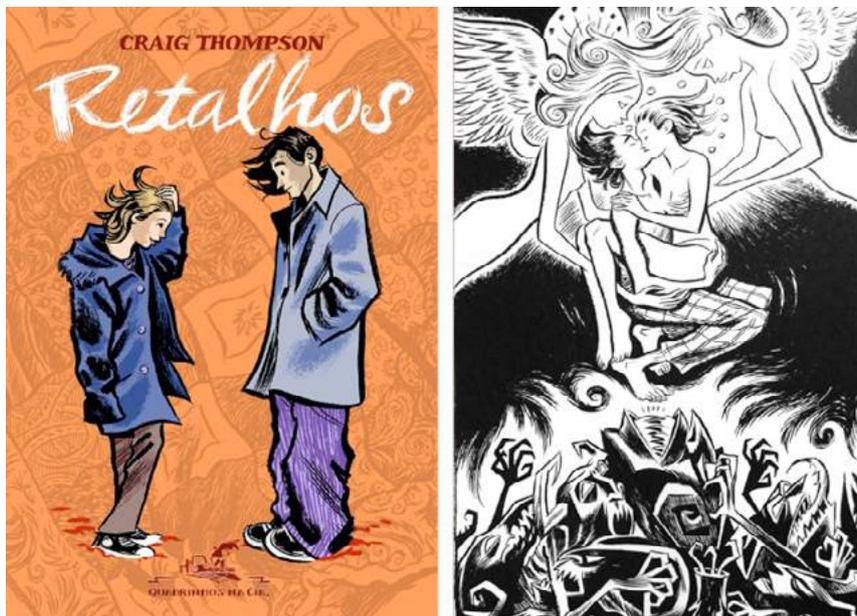


Figura 2 – Capa e página 570 de “Retalhos”

No projeto o uso da metáfora visual surgiu também como uma máscara de proteção, visto que as histórias em grande parte retratavam questões íntimas. Virgínia, a personagem principal,

aparece como foco e seus diálogos interiores são exteriorizados através de outros personagens que simbolizam suas características ou sentimentos. O primeiro é Mike, que representa seu medo frente à realidade, com a qual a personagem vive uma relação de enfrentamento e fuga. Sabrina, que aparece em capítulos posteriores, é a criatividade e ânimo que Virgínia tenta retomar após longo tempo. Tobias, um minúsculo ratinho, traz de volta a coragem e vontade de enfrentamento por Virgínia. Agatha, que não é nomeada, aparece a partir do capítulo vinte e quatro e é um pássaro que carrega toda angústia e ansiedade da protagonista.



Figura 3 – Personagens (da esquerda para direita): Virgínia, Mike, Tobias, Sabrina, Tedy, Agatha, Ricardo e “bichinho”.

Há outros personagens – Tedy, Ricardo e “bichinho” – que aparecem em poucas ocasiões. Se levarmos em conta a presença metafórica dos personagens Mike, Sabrina, Tobias, Tedy e Agatha o universo de personagens na HQtrônica é bem reduzido pois, afinal, eles “não estão lá” e são reflexos do universo interior de Virgínia. Os cenários quase não aparecem e, mesmo sendo feitos pensando-se em referências reais, não há uma ligação imediata ou reconhecível pelo leitor.

A tela infinita como espaço narrativo ilimitado

A concepção de que a página na *internet* é um caminho ilimitado que só se concretizou no projeto a partir do segundo capítulo. Em “Capítulo 1 – Rompendo com Mike” a diagramação dos elementos seguiu ainda a estrutura básica de *layout* que se fazia até então na maioria dos *websites*: conteúdo centralizado sobre uma caixa em primeiro plano sobreposta a um fundo com cor diversa ou textura (Figura 4). A história, lida no sentido vertical ao rolar a página, estava dividida em pedaços que posteriormente poderiam ser separados em páginas e impressos. A narrativa no segundo capítulo, entretanto, encaminhou o projeto para outra direção.

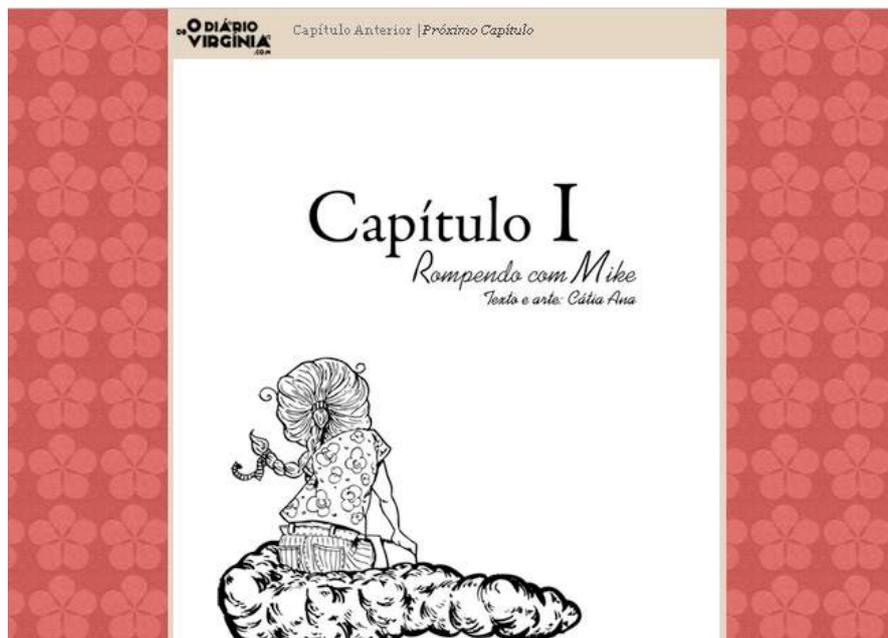


Figura 4 – Imagem do primeiro capítulo

Em “Capítulo 2 – Mudanças?” a personagem Virgínia, após decidir enfrentar seus medos, decide voltar a desenhar, algo que há muito tinha deixado de fazer. Num primeiro momento a cena mostraria a personagem desenhando por longas horas até finalmente se sentir confiante. Como em um momento anterior esta fuga de seu dom foi representada por uma caixa com seu dom enterrado seria ideal que esta cena também fosse alegórica. Assim, a personagem “cava fundo” em busca da habilidade abandonada e “liberta” sua criatividade (Figura 5). A leitura no sentido vertical, bem como os desenhos rompendo do fundo branco e invadindo o espaço texturizado, se encaixou perfeitamente com esta metáfora visual.

152



Figura 5 – Imagens da metáfora visual do processo de reencontro de Virgínia com o desenho

A partir deste capítulo o sentido de leitura sempre aparecerá relacionado com o argumento da história, como se pode ver nos exemplos da Figura 6. A divisão das cenas em quadros,

nestes e nos demais, foi praticamente abandonada. O próprio tempo de leitura, elementos visuais e rolar de página acabou por substituí-los tornando a leitura mais fluida. A extensão dos capítulos ficou limitada também a poucas cenas devido ao encaixe das imagens na página, especialmente naqueles onde há mais de um sentido de leitura. Havia também a necessidade de não abusar da quantidade de imagens por página pois, dependendo da velocidade de conexão do leitor, tornar o carregamento dos capítulos poderia ficar por demais lento.

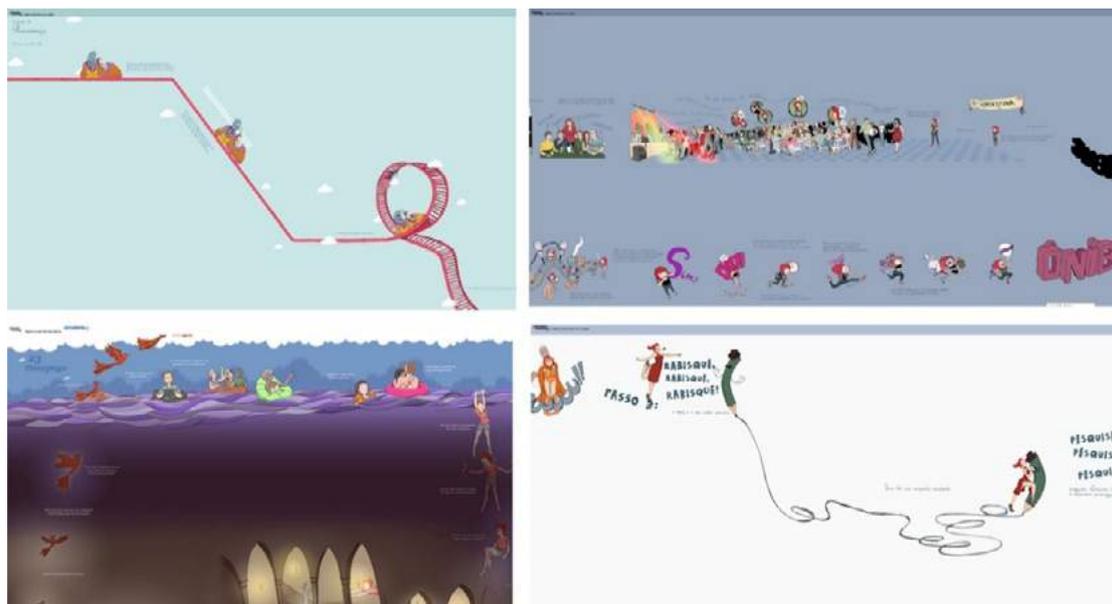


Figura 6 – algumas imagens de capítulos mostrando sua estrutura e sentidos de leitura

Considerações finais

Os seis anos de produção de “O Diário de Virgínia” teve, primeiramente, um caráter terapêutico e de experimentação artística. Serviu como espaço de crescimento pessoal, onde foi possível trabalhar traumas e ressignificar momentos. Alguns leitores mais corajosos enviaram e-mails com depoimentos sobre o impacto de algum capítulo ou personagem em sua vida. Este retorno positivo também se refletiu no próprio aprimoramento da autora como artista, visto que pôde praticar e desenvolver novas técnicas de arte-finalização, chegando ao final a um processo de produção mista entre o manual e o digital.

O projeto “O Diário de Virgínia” demonstra, de certa forma, como as plataformas digitais podem ser utilizadas por produtores iniciantes ou independentes a se auto publicarem e divulgarem seus trabalhos, sem a intermediação de algum editor. Pode ser uma visão por demais otimista, mas de certa maneira este ainda é um espaço fértil onde a expressão artística pode se manifestar por si mesma.

Referências

FRANCO, Edgar Silveira. **HQtrônicas: do suporte papel à rede Internet**. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

MCCLLOUD, Scott. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, Cátia Ana Baldoino Da. **O Diário de Virgínia: uma HQtrônica fabulosa**. Disponível em: <<http://odiariodevirginia.com/>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

THOMPSON, Craig. **Retalhos: um romance ilustrado**. Tradução Érico Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Cátia Ana Baldoino da Silva

Mestranda em Estudos Literários no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do Prof. Dr. Jorge Alves Santana. É membro da ASPAS (Associação de Pesquisadores em Arte Sequencial).

O Beijo da Mulher-Aranha e a direção de arte como encenação.

Benedito Ferreira dos Santos Neto (UFG)

Resumo

A proposta desse trabalho examina as potencialidades da direção de arte no cinema brasileiro dos anos 1980 com base em conceitos que fundamentam seu ofício. Em *O Beijo da Mulher-Aranha*, dirigido pelo cineasta Hector Babenco e lançado em 1985, acontece uma mudança nos parâmetros da função da direção de arte no país, o que marca o estabelecimento do ofício do diretor de arte nos campos da visualidade cênica e da encenação cinematográfica. Nessa perspectiva, trata-se de questionar em qual medida o fazer do diretor de arte oferece subsídios para a encenação ficcional e de que modo este modelo da década de 1980 reforça complexas e múltiplas possibilidades nas “aparências” e no “design” de um número considerável de filmes de ficção posteriormente realizados no Brasil.

Palavras-chave: Cinema brasileiro; Direção de arte; Encenação.

Partimos da reflexão de que se referir à direção de arte em cinema como uma mera ilustração daquilo que o roteiro cinematográfico sinaliza é um equívoco, pois até o cinema dos primórdios atentou-se ao fato de que a construção plástica do espaço, o principal objeto de estudo e trabalho do diretor de arte, oferece precedentes dramáticos à obra. Tal questão compõe um propósito de averiguação do trabalho do diretor de arte brasileiro Clovis Bueno a partir do entendimento de que sua poética foi determinante para a composição de uma nova ideia de espaço cenográfico no cinema produzido no Brasil e também da figura do diretor de arte em um filme de gênero. Bueno atuou no teatro brasileiro como ator, diretor, cenógrafo e figurinista, tendo acompanhado a efervescência das décadas de 1960 e 1970. Trabalhou em boa parte da produção cinematográfica dirigida pelo cineasta Hector Babenco, estabelecendo uma parceria que se estendeu até 2016, com a realização do longa-metragem *Meu amigo hindu*. Seu trabalho demonstra um rigor formal, processo estabelecido na consciência de uma visualidade que se utiliza das diversas linguagens de expressão como a pintura, a fotografia, a vestimenta cênica (os figurinos), a arquitetura e a fotografia.

Em geral, a direção de arte está associada a gêneros cinematográficos, filmes de ficção científica ou, de maneira bastante simplória, a um tipo de construção diegética do campo do “fantástico”. Quando mal executado no cinema de caráter naturalista, este fazer é usualmente categorizado como “teatral” — o que, acreditamos, reforça abordagens diversas de conceitos como aparência e representação na poética da direção de arte cinematográfica.

Murcia (2002), na tentativa de compreender a direção de arte como campo autônomo de investigação, reforça a teoria de Martin (1990), que categoriza a cenografia no cinema como uma função não específica, ou seja, que não pertence exclusivamente à arte cinematográfica e é frequentemente utilizada por outros domínios artísticos, por exemplo, o teatro. Apoiado em uma segunda abordagem que compreende a direção de arte como “profesión del engaño”,

aquele autor defende que a função ontológica da direção de arte está relacionada ao campo da verossimilhança dos cenários. Ramos (2013), no que tange à caracterização do ator e seus desdobramentos na concepção de figurinos, adereços, maquiagens, cabelos e posições cênicos, propõe a existência de outro modo de constituição dessa linguagem, conceituando tal exercício poético como “design de aparência” de atores, o que extrapolaria a relação de referencialidade, conferindo um caráter indicial. Notamos ainda a recorrência de processos de criação no cinema produzido no Brasil, especialmente aqueles que hibridizam as fronteiras do filme ficcional e do documentário, associando a direção de arte à artificialidade, dispensando-a inclusive em produções audiovisuais de viés narrativo.

Com base nisso, é possível pensar uma certa performatividade do trabalho da direção de arte e da cenografia em relação à criação do universo visual de *O Beijo da Mulher-Aranha*, dirigido pelo cineasta Héctor Babenco e lançado em 1985. Os componentes visuais que integram a criação plástica desse filme — embora o entendamos como uma narrativa clássica, cujos cânones são dados ao espectador logo de imediato — servem como suporte para as formulações de uma postura inaugural do campo da direção de arte no cinema produzido no Brasil, fomentando a expansão das abordagens de cenografia, até então bastante vinculadas à prática teatral e à questão da visualidade cênica. A encenação de Babenco para a adaptação do romance homônimo de Manuel Puig confere ao espaço principal da trama uma cela em que os dois personagens centrais estão presos, em amplas e múltiplas paisagens, readequando as formas de corpo dos sujeitos e do lugar. Buscando um diálogo com outros universos, a direção de arte do filme investe em uma releitura do próprio conceito de imaginação, subvertendo e apostando nos relatos e fábulas de Molina, interpretado por William Hurt.

É importante mencionar que a origem dos termos “production designer/art director” advém do trabalho de William Cameron Menzies a partir da realização do projeto de direção de arte do filme *E o Vento Levou...* (Victor Fleming, 1939). Menzies recebeu um Oscar honorário pelo excelente desempenho no uso de cores para a valorização do humor dramático na cenografia do filme. A respeito deste importante trabalho, Basarq (1985) comenta que:

A evolução da produção nos Estados Unidos é ligada à aparição do termo *production design*. A origem do P. D., projetador (“conceituador” e designer ao mesmo tempo) da produção, remonta a 1923. Cedric Gibbons, trabalhando nos filmes de Douglas Fairbanks, percebe o “gouffre” que separava o cenário de sua realização visual (a *mise en scène*, a luz, as trucagens etc.). William Cameron Menzies foi o primeiro a utilizar o método com sucesso em *E o vento levou* (*Gone with the wind*, 1939). É por seu trabalho neste filme que o título *production design* é pela primeira vez usado. (BARSACQ, 1985, p. 160).

No Brasil, opta-se pela utilização do termo “direção de arte” e não “desenhista de produção”, pelo entendimento de que a nomenclatura, que veio à tona apenas na década de 1980, pode confundir-se com os aspectos mais práticos da lógica da direção de produção. Outra questão fundamental é a diferença orçamentária de produções. Em *O Beijo da Mulher-*

Aranha acontece definitivamente uma mudança conceitual, por ser creditada pela primeira vez a função de diretor de arte, e não cenógrafo, ao profissional Clovis Bueno. Butruce (2005) acredita que a justificativa mais plausível seria que o fato de se tratar de uma coprodução norte-americana; nos Estados Unidos, a identificação deste profissional já acontecia desde o final da década de 1930.

Essa compreensão da função é evidente no trabalho de Clóvis Bueno no filme dirigido por Babenco que, de maneira geral, aposta na dicotomia entre os protagonistas, estabelecendo metáforas e diversas apropriações visuais para a criação do universo visual de ambos os personagens, que estão encarcerados em um mesmo espaço. Na produção, Bueno coordena uma equipe de direção de arte, estabelecendo um profissional a cargo da cenografia e um para assinar os figurinos, além de outros membros. O diretor de arte, a partir deste ponto de vista, seria um “maestro” visual, coordenando aquilo que está materializado no enquadramento: os objetos, o mobiliário, as cores que oferecem suporte para a feitura de um “clima”; a relação entre espaço e trajes de cena; o trabalho de caracterização dos atores.

Enquanto percebemos em Molina certo excesso de brilho e utilização de cores primárias, Valentin (Raul Julia) surge como o oposto, sendo mais opaco e com uma paleta de cores mais ocre. Esses códigos utilizados pela direção de arte acentuam a homossexualidade do primeiro e a dureza do segundo – domínios clichês, comuns a boa parte da produção cinematográfica da década de 1980.

O diferencial da proposta visual ocorre quando Molina narra histórias que o filme exhibe fora do cenário principal da trama, favorecendo a criação de uma dinâmica visual que flerta com o cinema de gênero.

A direção de arte do filme flexiona as aproximações entre cenografia e instalação. Nesse sentido, o enquadramento, como observa Aumont (1993), é a representação do deslize interminável da janela a qual a moldura equivale em todos os modos da imagem representativa, que são baseados em uma referência (primeira ou última) a um olho genérico, ainda que perfeitamente anônimo e desencarnado. Essa delimitação espacial é ponto de encontro para aquilo que compreendemos como desenho da cena e que, em algumas das sequências mais longas, parece assegurar a confusão daquilo que está em evidência “palpável” — a realidade da cela — e o que não está em jogo, ou seja, a imaginação e a criatividade de Molina, que reconfiguram a diegese da própria imagem do filme. Aumont (1993, p. 248) entende que

a diegese é uma construção imaginária, um mundo fictício que tem leis próprias mais ou menos parecidas com as leis do mundo natural, ou pelo menos com a concepção, variável, que dele se tem.

O espaço cenográfico está constantemente moldado pela ação do dispositivo, operação de registro do filme. Além da questão da câmera, o espaço sonoro contribui essencialmente para a referência estética da direção de arte no filme quando propõe que as referências visuais

sejam mais claras e cujo som seja mais realista à imagem que está sendo captada. Há uma ideia permanente de busca, de viagem experimental, de transposição do tempo, que está presente na visualidade do trabalho e na construção cenotécnica²⁶ do filme. Fachada, pátio e corredores da casa de detenção sofreram adaptações da direção de arte para o estabelecimento visual da narrativa. Essa compreensão do funcionamento do campo da direção de arte, da ideia de “aproveitamento espacial” e readequação, amparam o que assinala Hamburger (2014, p. 10): “a partir do roteiro, o diretor de arte baliza as escolhas sobre a arquitetura e demais elementos cênicos”. A colaboração com o diretor de fotografia, sem dúvidas, é um dos exercícios que fundamentam a profissão do diretor de arte. Rodolfo Sánchez, responsável pela direção de fotografia de *O Beijo da Mulher-Aranha* opta por uma luz naturalista na construção do tempo “real”, em um trabalho consonante com a direção de arte, auxiliando a “reinvenção da realidade” proposta por Molina ao conceber uma proposta de luz simbólica, inverossímil e onírica. Quando toma consciência de sua potência na redefinição da relação estabelecida pelos dois personagens — presos por crimes diferentes — a direção de arte cumpre seu papel, aspecto que, notadamente marcado no trabalho inaugural de Bueno, se torna, a partir do início da década de 1990, um preceito na realização dos filmes de ficção de maior alcance de público.

A quantidade de filmes de gênero lançados na década de 1980 encabeça um possível estabelecimento da figura do diretor de arte, da noção de projeto visual, que estaria mais atrelado ao de um pensamento de chefe de equipe, ou seja, de gerenciamento das demais funções que pertencem ao campo da direção de arte, bem como as práticas da construção dos sentidos da cenografia e o impacto na ideia da plasticidade do espaço cênico. O diálogo essencial com a direção de fotografia e com os demais profissionais que integram o departamento da direção de arte (produtor de arte, produtor de objetos, maquiador, figurinista, dentre outros), partindo da ideia de estudo e formulação de uma identidade do filme de ficção, é essencial para a caracterização daquilo que vem a ser um projeto de direção de arte para um filme que pretende contar uma história. A suposta direção de arte de êxito, tendo como base os trabalhos realizados por Bueno nas décadas seguintes, seria aquela que ressalta ou sugere as metáforas do roteiro, oferecendo um amplo discurso da composição para nortear um estilo, uma forma. O projeto de visualidade de grande parte dos filmes ficcionais, com a criação de cursos universitários de cinema e a retomada da produção cinematográfica a partir do final da década de 1990, encontra-se completamente afastado de sua principal atribuição no pré-cinema para ganhar certa autonomia capaz de articular diversas linguagens, estabelecer uma certa noção de “filme bem realizado” e proporcionar o diálogo essencial com outros departamentos do processo fílmico.

²⁶ Refere-se ao desenvolvimento ou construção de cenários, baseando-se em um projeto ou pesquisa cenográfica, cenotécnica. Clovis, ainda em depoimento à diretora de arte Vera Hamburger (2014), comenta que, para a construção da cela cenográfica, alicerçado pelo trabalho do cenotécnico Quindó, inventou um sistema de contrapeso com o qual se pudesse eliminar as paredes durante as filmagens.

Referências

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

_____. **O olho interminável: cinema e pintura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

BUTRUCE, Débora. **A Direção de Arte e a Imagem Cinematográfica**. 2005. 227 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Imagem e Informação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.

ETTEDGUI, Peter. **Production design and art direction**. USA: Focal Press, Elsevier, 2000.

HAMBURGER, Vera. **Arte em cena: a direção de arte no cinema brasileiro**. São Paulo: Senac, 2014.

LOBRUTTO, Vincent. **The filmmaker: a guide to production design**. New York: Allworth, 2002.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MURCIA, Félix. **La escenografía en el cine: el arte de la apariencia**. Madrid: Fundación Autor, 2002.

O Beijo da Mulher-Aranha. Direção: Héctor Babenco. Brasil/EUA, 1985. 1 DVD (120 min.).

RAMOS, Adriana Vaz. **O design de aparência de atores e a comunicação em cena**. São Paulo: Senac, 2013.

Benedito Ferreira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/FAV/UFMG) com pesquisa focada em direção de arte no cinema brasileiro. É professor substituto da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG nas cadeiras de Direção de Arte, Cenografia e Espaço Teatral.

Tangerine: narrativa e estética da profanação.

Alda Alexandre (UFG), Daniela Marques (UFG)

Resumo

No presente artigo, nos dispomos a discutir a correlação entre a história contada pelo filme *Tangerine* (EUA, 2015), de Sam Baker, que aborda as questões relacionadas a processos de generificação e à linguagem em um universo de pessoas *queers* e seu processo de feitura: trata-se de uma produção independente, realizada com 2 iPhones S5 e e outro 64 G, orçada em apenas 100 mil dólares, um custo baixo para os padrões orçamentários do cinema americano. Naturalmente, o filme não teve destaque no nicho das produções milionárias de Hollywood, lugar que constituiu sua locação, mas sim no Festival Sundance de Cinema que, desde 1978, é realizado em Utah/U.S. Na história, a transexual Sin Dee Rella, que se prostitui nas ruas de L.A, descobre, por sua amiga e companheira de trabalho, Alexandra, que seu noivo (e agenciador) a esteve traindo com uma “mulher de verdade”, evento que desencadeará várias peripécias. Se essa produção entra no campo da discussão das identidades de gênero, que não precedem à inscrição cultural do indivíduo e são, em muitos casos, socialmente controversas, que paralelo poderia ser estabelecido com o processo de produção contra-hegemônico no que diz respeito não só à temática, mas ao aparato tecnológico utilizado?

Palavras-chave: Cinema; Gênero; Identidade; Dispositivo.



Figura 1- Cartaz de “Tangerine”

Introdução

O filme *Tangerine* (EUA, 2015), dirigido por Sam Baker, nos fala de Sin Dee Rella, prostituta transexual que ao sair da cadeia, depois de uma estada de 28 dias, descobre por Alexandra, sua amiga e companheira na rua (também trans), que seu noivo e agenciador, Chester, a estivera traindo com uma “mulher de verdade”. Na sequência, a vemos em uma desenfreada busca pelos traidores, passando por grandes avenidas, ruas transversais e becos de L. A, a pé, de ônibus, sempre à sombra, embora parte dessa movimentação ocorra à luz do dia, pois, como pessoas *queers*²⁷, transgressoras que são em seu modo de existir, já estão habituadas a uma invisibilidade que é, por assim, dizer, institucional. Em sua busca pela “verdade”, arrastando, a contragosto, Alexandra, só pode se agenciar com os pequenos traficantes, que fazem de lavanderias e lanchonetes, como as lojinhas de *donuts*, seu ponto de comércio, além de taxistas. São estas pessoas que, de algum modo, lhe indicam a trilha dos precários “puteiros” em que poderá encontrar Dinah cuja condição de mulher cisgênero lhe parece tão superior à sua.

Trata-se de um filme que, sem dúvida, possibilita reflexões sobre como, numa ordem identitária compulsória, o gênero é atribuído previamente ao indivíduo em uma sociedade que exige, segundo Butler (2002), coerência total entre um sexo, um gênero e um desejo numa ordem obrigatoriamente heterossexual. E as implicações violentas desse processo emergem quando a reiteração dessas normas previamente estabelecidas patologizam identidades que fogem à ordem binária de gênero, produzida, de acordo com Butler (*apud* Salih, 2015), no campo discursivo, como se isso precedesse à inscrição cultural do indivíduo. Questões como essas talvez ganhem novas dimensões quando consideramos que *Tangerine* é uma produção independente, realizada com 3 *iphones* S5 e orçada em apenas 100 mil dólares, um custo baixo para os padrões orçamentários do cinema americano. Tanto que o filme não teve destaque no nicho das produções milionárias de Hollywood, lugar que constituiu sua locação, mas sim no Festival Sundance de Cinema, realizado em Utah/U.S, desde 1978. Isso nos leva a uma questão que constituirá a discussão central desse artigo: que interconexão existe entre a temática transgressora trazida pelo filme e seu processo de confecção alternativo, se considerarmos tanto o cinema e sua linguagem quanto o *iphone* em sua dimensão de dispositivos?

161

Dispositivos e Processos de Subjetivação

Dispositivo é um termo estratégico no pensamento de Foucault, segundo Agamben (2013), tendo aparecido em sua obra em meados dos anos 1970.²⁸ Trata-se de elementos estratégicos

²⁷ Termo que, de acordo com Butler (2002), passou por um processo de resignificação, pois antes era utilizado como “interpelação mundana de uma sexualidade patologizada”, designando os que deveriam ser repudiados no campo de uma ordem heterossexual e, posteriormente, mas que hoje comporta significações afirmativas.

²⁸ Segundo Agamben, no livro *Arqueologia do Saber* (1969), Foucault ainda não usava o termo dispositivo, mas sim o conceito “positivite” relacionado à obra de Hegel, que assim designava o elemento histórico (regras, ritos, instituições, impostos por um poder externo, interiorizado pelo indivíduo, através de crenças e sentimentos. (AGAMBEN, 2009)

que movem as relações de força condicionantes de certos tipos de saber, só se podendo falar em dispositivo quando uma relação de poder se instaura. Podemos dizer, de acordo com o referido autor, que dispositivo é a rede que se estabelece entre elementos como discursos, instituições, edifícios, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, tanto o dito como o não dito. Resulta sempre “do cruzamento das relações de poder com as relações de saber” (AGAMBEN, 2013, p.29). O dispositivo, assim, determina, modela, intercepta os seres viventes que são capturados por ele, mediando a relação dos seres com o mundo e podendo representar, muitas vezes, um forte obstáculo à liberdade humana. Falamos aqui, segundo nosso autor, da rede que se estabelece entre elementos como discursos, instituições, edifícios, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, tanto o dito como o não dito. (AGAMBEN, 2009)

Em sua genealogia, ainda para o referido autor, dispositivo tem uma forte relação com o pensamento teológico cristão, campo em que o sintagma *oikonomia* (do grego- administração da casa, gestão) teve função decisiva, pois a economia passou a o dispositivo mediante o qual o dogma trinário (AGAMBEN, 2009) e o governo divino foram introduzidos na fé cristã. Ocorreu a separação entre Deus ser e ação, entre ontologia e práxis. Em latim, *oikonomia* tornou-se *dispositio*. Para o autor,

os dispositivos de que fala Foucault estão, de algum modo, conectados com essa herança teológica, podem ser de alguma maneira reconduzidos à fratura que divide e ao mesmo tempo articula, entre Deus ser e práxis, a natureza ou a essência e a operação por meio da qual ele administra e governa o mundo das criaturas. (AGAMBEN, 2009, p.38)

E nessa separação entre Deus ser e ação, nessa separação entre ontologia e práxis, se encontra a esquizofrenia que, para pensador, é “ação sem nenhum fundamento no ser”. AGAMBEN (2013, p,) Esse conjunto de práxis e saberes que constituem uma *oikonimia*, é que governariam o pensamento do homem, constituindo seu processo de subjetivação, ou vários processos, que podem ocorrer concomitantemente como, por exemplo, usar o telefone, navegar na internet, dançar, escrever, ir ao cinema ver um filme ou vê-lo em outras interfaces (assim como produzir um filme utilizando o aparato convencional ou um *iphone*, a exemplo do que ocorre no filme *Tangerine*). Sobre o processo de subjetivação, é importante dizer que ele ocorre quando o dispositivo captura o ser vivente, orientando determinando, interceptando, controlando e assegurando seus gestos, condutas, opiniões e discursos. No entanto, essa diversidade de processos de subjetivação, marca da contemporaneidade e do desenvolvimento capitalista, pode levar “ao extremo o processo de mascaramento que sempre acompanhou toda identidade pessoal.”²⁹ (AGAMBEN, 2009, p.40)

²⁹ Ao ilimitado crescimento dos dispositivos no nosso tempo corresponde uma igualmente disseminada proliferação de processos de subjetivação. Isso pode produzir a impressão de que a categoria da subjetividade no nosso tempo vacila ou perde consistência; mas se trata, para ser preciso, não de um cancelamento ou de uma superação, mas de uma disseminação que leva ao aspecto do mascaramento (...). (AGAMBEN, 2013, p. 42)

Se não podemos escapar, no nosso cotidiano, de um corpo a corpo com os dispositivos, também compartilhamos com o autor o dilema de que também não há um meio correto de usá-los. E se a subtração deles ao uso comum ao serem consagrados a uma esfera superior e não humana do poder produz uma subjetivação, que pode chegar ao campo do assujeitamento, dessubjetivação³⁰. Restituir esses dispositivos ao livre uso dos homens, profaná-los, dessacralizá-los, provocar sua “queda”, pode, por outro lado, revelar sua potência libertadora.

Ressignificando os aparatos (restituir ao uso comum)

Walter Benjamin, em *A obra de arte na era de sua a reproduzibilidade técnica*, ao abordar questões como autenticidade, unicidade e tradição da obra de arte, apontava para o cinema, em fase, digamos assim, ainda seminal, como um produto de caráter serial que faria parte da “grande liquidação”, se reportando a Abel Gance que, em 1927, “ gritava com entusiasmo: Shakespeare, Rembrandt, Beethoven farão cinema [...] Todas as lendas, todas as mitologias e todos os mitos, todos os fundadores de religiões e as próprias religiões... esperam ressurreição luminosa, e os heróis batem em nossas portas pedindo para entrar” (BENJAMIN, 1985, p.226). Nos falava, então, de um cinema de iniciados, embora transgressor naquela dimensão, mas ainda, inegavelmente, como continua sendo, um dispositivo de difusão de valores de uma cultura hegemônica e sacralizada, sancionando sempre, de acordo ainda com Agamben (2009, p.45), “a passagem de alguma coisa da esfera do profano para o sagrado, da esfera humana à divina.”, desde que seus processos de produção requerem aparatos tecnológicos inacessíveis aos que não são contemplados com financiamentos milionários e apoio de grandes estúdios. Não tinha como prever que essas fronteiras seriam ultrapassadas e que pessoas, como dizem Martins e Batista (2012, p.101) “desprovidas de quaisquer habilidades extraordinárias” seriam hoje “sujeitos capazes de construir mundos”, poéticas próprias, a partir de um “toque virtual nalguma tela sensível”, podendo

(...) alterar a lógica do espaço tempo, fazendo emergir das profundezas do inconsciente um mundo repleto de marcas de magia que desconhece marcas de temporalidades cronológicas, fronteiras e categorias binomiais tais como sim/não, permissão/proibição, passado/futuro. (MARTINS & BATISTA, 2012, p.101)

Isso significa restituir ao uso comum o que foi colocado numa esfera de sacralidade, o que foi, segundo Agamben (2013), capturado e separado nos processos de subjetivação dos dispositivos. Martins e Batista (2012) nos falam do *jogo antropofágico no universo das imagens técnicas* cujos criadores

³⁰ O que define os dispositivos com os quais temos que lidar na fase atual do capitalismo é que estes não agem mais tanto pela produção de um sujeito quanto por meio de processos que podemos chamar de dessubjetivação [...] mas o que acontece agora é que processos de subjetivação e processos de dessubjetivação parecem tornar-se reciprocamente indiferentes e dão lugar à recomposição de um novo sujeito, a não ser de forma larvar e, por assim dizer, espectral. (AGAMBEN, 2013, p. 47)

(...) assumindo o papel de jogadores libertários, atuam no sentido de subverter a lógica do aparelho, por meio do ato intencional, em jogos lúdicos em que a magia se rende à intenção de quem a utiliza. Talvez a tão celebrada magia do cinema resulte justamente dessa condição, a de subverter o universo do qual faz parte. (MARTINS & BATISTA, 2012, p. 105)

Sam Baker, realizador de *Tangerine*, além de outros 4 filmes independentes, e com pouco dinheiro para realizá-los, é exemplo de como se pode dessacralizar o uso de dispositivos como o *iphone*, profanando o sentido das funções que costumeiramente lhes são atribuídas.

Para fazer *Tangerine*, seu quinto filme, Baker usou dois *iphones 5s's*, um 32 G e outro de 64G, além de estabilizadores de câmara porque o *iphone* é muito leve e capta qualquer movimento. A maior parte do filme foi capturada acompanhando a caminhada das personagens, incluindo cenas filmadas atrás de uma moto. Uma terceira câmara foi comprada, mas não foi usada porque sua imagem apresentava mais ruídos do que as outras duas, segundo Baker. O app que ele usou, *Filmic Pro*, permitiu uma compreensão de alta qualidade, filmando 24 frames por segundo. Apenas uma vez as filmagens feitas por Baker e Radium Cheung, seu cinegrafista, foram interrompidas devido à falta de espaço na memória do celular. Mas o componente especial que Baker diz ter possibilitado a ele produzir o filme com o visual que pretendia foi um adaptador anamórfico de lentes para *iphones*, feito pela *Moondog Lab*, que custou 160 dólares. (...) “A lente anamórfica foi a razão pela qual eu consegui seguir em frente” - disse Baker, que fez testes com outras lentes para determinar qual estética conseguiria alcançar antes de começar o filme, eu demorou um mês para ser filmado. “Sem as lentes eu não conseguiria alcançar o visual cinematográfico, é uma ferramenta incrível!” As filmagens sofreram um pesado tratamento na pós-produção, com aumento na saturação das cores e adição de ruídos digitais para dar um visual de filme. As câmeras foram a parte mais barata do pequeno orçamento do filme. Baker investiu mais em bons profissionais de técnica de som, atores, músicos e orçamento para mais locações. Ele só revelou eu havia realizado o filme com *iphones* nos créditos da *première*. As lentes anamórficas permitem aos cineastas alcançarem um *look wide-screen* em filmes de 35mm. Esse tipo de lente pode custar milhares de dólares para câmeras profissionais.³¹ (Tradução nossa)

³¹ Disponível em : <https://www.cultofmac.com/312592/filmmaker-mixed-feelings-iphone-masterpiece/>. Acesso: 14/07/2017



Figura 2- Sam Baker em ação.

O uso de dispositivos como celulares para contar histórias, na contramão de processos de dessubjetivação, como o filme brasileiro *Charlotte SP*³², realizado com um *iphone 5* pelo diretor Frank Mora, ou como o Festival do Minuto³³ (em que qualquer pessoa pode inscrever um curta-metragem ou um *frame* de um minuto) são uma indicação de que é possível explorar novas potências dos dispositivos, subvertendo, abrindo portais, criando identidades muitas vezes insurgindo-se, segundo Martins,

num trânsito intenso de fluxos de narrativas e contranarrativas cujas histórias afirmam e questionam posições e pontos de vista, defendem e denunciam, reafirmam e negam relações de poder, chocam e entediam, omitem e explicitam, dissimulam, surpreendem, assustam, divertem, sempre forjando e alimentando imaginários, integrando, no *continuum*, as dinâmicas de (re) configuração das relações identitárias. (MARTINS, ANO V)

³² Disponível em: <http://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2016/09/23/um-celular-na-mao-uma-ideia-na-cabeca.htm> . Acesso em: 14/07/2017.

³³ Disponível em: <http://www.festivaldominuto.com.br/>



Figura 3- Frank Mora na lage de sua casa , em São Paulo.

Produzir, assim, imagens e narrativas a partir de uma utilização “não autorizada” dos dispositivos tem a ver com mobilizar sentidos, investir em novas potências ou, como dizem Mossi e Oliveira (2011), ao abordarem a experiência das imagens como desvio estratégico, lançar “fios para a tessitura de nós mesmos.”

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. In: **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Tradução: Vinícius de Castro Honesko, Chapecó- S.C: Argos, 2009.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas volume I. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan- sobre los limites materiales e discursivos del sexo**. Paidós: Barcelona. 2002.

MARTINS, Alice F.; BATISTA, Noeli. CONVERSAS SOBRE IMAGENS- técnicas, jogadores libertários e o direito de brincar. In: **Interações com Visualidades em Contextos de Ensinar e Aprender**/ Raimundo Martins, Alice Fátima Martins (Orgs)- Goiânia-UFG/ FAV- 2012.

MARTINS, Alice Fátima. Cinéfilos e fazedores de cinema a contrapelo. In: **Z Cultural. Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**. Ano V. FAPERJ - CNPq

MOSSI, Cristian P.; OLIVEIRA, Marilda de O. Experienciar, suturar e sobrejustapor sentidos na teoria e na crítica da imagem: dois possíveis sentidos estratégicos. In: **Visualidades: Revista do Programa de**

Mestrado em Cultura Visual I- UFG/ FAV- v. 9 , n.1- Goiânia –GO.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. Guacira L. Lauro. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2015.

Alda Alexandre

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás, com Especialização em Cinema e Educação pela Universidade Estadual de Goiás. Mestranda em Cultura Visual, na Universidade Federal de Goiás.

Daniela Marques

Graduada em Comunicação Social- Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás. Mestranda em Cultura Visual na Universidade Federal de Goiás.

CINEMA EDUCAÇÃO

ENCONTROS
FOTOGRAFIA
CINEMA
ARTES DIGITAIS

Cinema, arte e educação profana: desarmando o dispositivo cinema na faculdade de educação.

Pedro Freitas (UNIRIO)

Resumo

O presente trabalho, parte de pesquisa de mestrado em andamento, procura construir possibilidades de profanação do cinema junto a professores em formação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Tendo como escopo teórico Giorgio Agamben, principalmente o seu livro *O Homem sem conteúdo* (2013a), foi realizada inicialmente uma investigação bibliográfica, de forma a se pensar o que seria a realização artística e cinematográfica na contemporaneidade. O ponto de partida foi o posfácio do mesmo livro, escrito pelo tradutor Cláudio Oliveira: *Da estética ao terrorismo: Agamben, entre Nietzsche e Heidegger* (1998). Partindo da concepção de terror proclamada pelo filósofo italiano e lida por seu tradutor, foi construído um debate sobre o cinema, confrontando a perspectiva de Jean-Luc-Godard sobre o que seria arte e a maneira de fazer do cinema Hollywoodiano. Em etapa posterior, através da metodologia de pesquisa participativa, foram coletados dados em campo junto a alunos de pedagogia da UNIRIO, buscando entender se esses profanariam ou não o cinema ao longo de uma disciplina semestral. Os dados, nesse momento, estão em processo de análise, mas já apontam para uma enorme riqueza nas diferentes apropriações do cinema realizadas pelos participantes.

Palavras-chave: cinema; artes; formação de professores

Introdução

O presente trabalho, parte de pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo descobrir se e como os professores em formação profanam o cinema e constroem-se como artistas ao longo de uma disciplina semestral. Para tanto, foi preciso saber como eles se relacionavam com o cinema no cotidiano, que conhecimentos eles já construíram sobre o cinema e que conhecimentos eles conseguiriam construir ao longo da pesquisa. O campo se deu durante três semanas seguidas, durante todos os dias úteis, sendo cada encontro com duração de três horas.

Agamben e o homem sem conteúdo

Agamben (2013) constrói um discurso contra a estética, fazendo notar que ela só surgiu no domínio das artes em tempos mais recentes. O saber estético tirou da arte seu conteúdo histórico, que era construir a verdade, ligar o mundo dos deuses ao nosso, para colocar o juízo estético como a única forma de julgamento artístico. Com isso, ele gerou um homem sem conteúdo, o artista que agora só tem em seu gesto de criação, sem nada de concreto para trabalhar, o julgamento do que produzir. Ao mesmo tempo, o estatuto da arte foi cindido, de um lado, o artista que incorpora o gênio da criação e, do outro, o espectador que só possui seu juízo de gosto para realizar o julgamento da obra. O artista vaga, agora, em uma total liberdade, sua “[...] inessencialidade abstrata que nadifica e dissolve todo conteúdo em um contínuo esforço para transcender e realizar a si mesma”. (AGAMBEN, p. 97).

Consequentemente, a arte foi transformada em um nada que se nadifica, sobrevivendo eternamente a si mesma, ilimitada e sem conteúdo. Ela morreu, mas morreu porque “a morte é, precisamente, não poder morrer, não poder ter mais como sua medida a origem da obra” (AGAMBEN, p.99). Assim, a arte tornou-se pura negação, ela, em sua essência, tornou-se niilista, tem o destino dos seres humanos como o nada.

Agamben coloca que a poesia foi separada da práxis quando o trabalho intelectual foi separado do manual. Indo a Platão e a Aristóteles ele define, por sua vez, a poesia como *aquilo que faz passar algo do não ser para o ser*. Sendo a técnica que permite a entrada na presença da obra, dando-lhe uma forma, pois “é precisamente a forma e a partir de uma forma que o que é produzido entra na presença” (AGAMBEN, p.105). Na contemporaneidade, a rigor desde a segunda metade do século XVIII, o modo da presença das coisas pode ser explicado como sendo dividido em dois, um sobre o estatuto da estética, a arte, e o outro sobre o da técnica, produtos em geral. A arte passou a ser identificada como fruto da originalidade ou autenticidade.

Para os gregos a verdadeira atividade produtiva estava na obra e não no artista, eles sequer separavam o artesão do artista, o que não quer dizer que não sabiam apreciar as obras e valorizá-las. Com a estética, essa relação se inverteu, a produtividade passou a ser vista no artista e não na obra, que se tornou um resíduo da genialidade daquele (AGAMBEN, 2013b).

São Duchamp e Warhol os que mais denunciaram a prisão da estética. O primeiro, através dos *ready-made*, trouxe uma obra que não fez, fruto somente de uma produção técnica, para o estatuto da arte e o segundo, leva uma obra original para a reprodutibilidade. Assim, a *pop-art*, como o *ready-made*.

A entrada no campo da estética, portanto, trouxe enormes consequências para o espectador, para o artista e para a obra. No campo do vazio o juízo estético e o prazer desinteressado do espectador conduziu a arte ao Terror. Por isso, “todos os artistas do presente, pelo menos aqueles que não caíram num formalismo retórico vazio, se tornaram Terroristas” (OLIVEIRA, 2013, p.200-201).

Há alguma saída desta prisão? Agamben (2013) diz que quando a obra é dada ao gozo estético ela deixa de trazer a presença, de constituir uma realidade. Quando ela está na dimensão do estatuto poético do ser humano ela para o instante, despedaçando o tempo linear, fazendo encontrar-se no espaço presente, “alcançando uma dimensão mais original do tempo, o homem é um ser histórico, para o qual está em jogo, a cada instante, o próprio passado e o próprio futuro”. Assim, a arte é o dom mais original dos seres humanos e observá-la é “ser lançado para fora, em um tempo mais original, êxtase na abertura epocal do ritmo, que doa e mantém” (AGAMBEN, p.164-165).

Analisando Kafka, Agambem (2013) evoca a ideia de que estamos no Juízo Universal, que o anjo da história de Benjamin já há muito está no céu, na verdade, ele sempre esteve lá.

Consequentemente, abole-se a ideia de história linear para se afirmar que estamos perpetuamente no evento fundamental da história humana, dando aos seres humanos responsabilidade pelos seus atos. Devendo a arte tornar-se transmissão, independente do conteúdo.

O que acontece é a impossibilidade de transmissão do passado e, por isso, ele cessou de ser critério para a ação e para a salvação. Assim, não há mais a possibilidade de o passado ser atualizado, como acontecia nas sociedades tradicionais, a cada ato de transmissão. Segundo Martins (2015, p. 75) “[...] o que está em jogo, na modernidade, não é mais a transmissibilidade de algo, mas a exacerbação de uma absoluta intransmissibilidade”. Isso é, agora o conteúdo a ser transmitido é sobrevalorizado, apagando o ato de transmitir em si. O que, como veremos mais a frente, tem a ver com o gesto que faz aparecer o meio em contraponto com a ideia dominante de meio, média, em que esse deve desaparecer em prol do conteúdo.

É preciso, portanto, apropriar-se da condição histórica da humanidade, saindo da ilusão do tempo linear para se resolver o conflito entre passado e presente, dando acesso “ao conhecimento total capaz de dar vida a uma nova cosmogonia e de transformar a história em mito” (MARTINS, 2015, p.183).

Trazer a arte de volta a presença, a retirar do reino estético, é uma missão quase messiânica, uma missão que o próprio Agamben entende não ser possível somente através da arte, mas que essa deve fazer seu papel largando as garantias do verdadeiro por um amor à transmissibilidade (AGAMBEN, 2013).

171

Arte por Godard/Cinema por Agamben

Jean-Luc “Cinema” Godard, como foi apelidado o cineasta, é uma das figuras mais importantes da história da sétima arte. Provavelmente o mais importante cineasta vivo, auto proclamado “um ilustre desconhecido”, e talvez o maior artista cinematográfico ainda em atividade. O que, no entanto, é arte para ele? No curta-metragem *Je Vous Salue, Sarajevo* (1993), ele define arte da seguinte forma:

[...] Pois há uma regra e uma exceção. Cultura é a regra e arte a exceção. Todos falam a regra: cigarro, computador, camisetas, televisão, turismo guerra. Ninguém fala a exceção. Ela não é dita, é escrita: Flaubert, Dostoyevski. É composta: Gweshwin, Mozart. É pintada: Cézanne, Vermeer. É filmada: Antonioni, Vigo. Ou é vivida, e se torna a arte de viver: Srebrenica, Mostar, Sarajevo. A regra quer a morte da exceção. Então a regra da Europa Oriental é organizar a morte da arte de viver, que ainda floresce.

A cultura, assim, é feita pelo sistema social e faz o sistema social vigente, produzindo e reproduzindo o status-quo. A arte por sua vez, como exceção, é o que se rebela contra a regra e por ela quer ser destruída. Por isso o cinema de Godard se coloca como uma luta contra a cultura, uma denúncia dessa cultura, uma luta, como coloca o filósofo Alan Badiou

(informação verbal), contra bad images. Briga que ele realiza a todo instante, interrogando as imagens constantemente, inclusive as que ele mesmo produz: “quais as implicações da associação entre uma imagem e outra, assim como, entre as imagens e determinado som, palavra ou voz...” (SCEMAMA, 2011, p.23).

No seu maior projeto fílmico, talvez o único como coloca Dubois (2004), *História(s) do cinema*, o cineasta aproxima-se de Duchamp pensado por Agamben, pois ao realizar um tratado sobre as histórias do cinema ele produz arte sem reinventar o conteúdo da história: “[...] compõe seu filme a partir de elementos com os quais essa já tem sido feita. Todos os documentos estão postos, como testemunhas do tempo” (SCEMAMA, 2011, p.23).

Se Duchamp realiza o read-mad trazendo para o museu o que não produziu, o colocando de cabeça para baixo e assinando com um pseudônimo, manipulando assim o objeto e seu pertencimento, Godard traz para o cinema o que ele não produziu, questionando esse produto e o próprio cinema. Há nessa construção uma evocação do passado para além do lembrar. Como coloca Scenema (201, p.25), ao falar do anjo da história de Benjamin, que olha para o passado, local de ruínas, querendo ressuscitar os mortos e reunir os vencidos, compara Godard a esse, como se ele adotasse a postura do anjo nas imagens que aparecem durante *História(s) do cinema*. Assim, entende o autor, que para o cineasta: ‘a “força fundamental messiânica” que cabe ao cinema é a de fazer reviver as imagens como se estivesse ressuscitando os mortos’ (ibidem).

Agamben (2014), em seu único texto sobre o trabalho de Godard, começa afirmando que umas das principais teses da obra deste consiste essencialmente e constitutivamente na relação história e cinema. Essa história é messiânica, não cronológica, mas uma história de salvação, em que algo tem que ser salvo. Agamben vai, inclusive, citar a fala de Godard no *História(s) do cinema* retirada de São Paulo, para nos dizer que essa concepção entende que é a própria imagem o verdadeiro elemento de Ressureição. Logo, Godard busca salvar através da imagem, ao mesmo tempo que ver a imagem significar ser salvo, o seu trabalho funciona como desvelamento do cinema pelo cinema.

É justamente a questão da ética e da política que em seu principal texto sobre cinema, *Notas sobre o gesto* (2015b), Agamben aponta como sendo o tema do cinema. Para ele o cinema está mais para a questão ética e política do que estética, isso não quer dizer que ele não esteja, sendo arte, dentro do reino estético, mas que parece evocar a ética e a política mais do que questões estéticas. O que levanta a questão ética é justamente o desvelamento do gesto através do cinema:

Se o fazer é um meio em vista de um fim e a práxis é um fim sem meios, o gesto rompe a falsa alternativa entre fins e meios que paralisa a moral e apresenta meios que, como tais, se subtraem ao âmbito da medialidade, sem se tornarem, por isso, fins. (Agamben, 2015b, p. 59)

O gesto é assim uma medialidade pura e sem fim que se comunica, uma comunicação de uma comunicabilidade, nada diz, “pois aquilo que mostra é o ser-na-linguagem do homem como pura medialidade” (idem, p. 60). Podemos ver aqui a extrema proximidade entre o que faz Godard com a imagem e o gesto, que “faz aparecer o ser-em-um-meio do homem e, desse modo, abre-lhe a dimensão ética” (idem, p. 59). Se “o cinema reconduz as imagens à pátria do gesto” (idem, p. 58), em Godard isso é aparente.

Profanar e Educar

A pesquisa não tenta encontrar a saída, mas vislumbrar a possibilidade ou não da construção de alguma rota de fuga, através do cinema, na educação. Através de uma investigação que objetiva entender diferentes formas de profanar o cinema com os futuros professores e, assim, descobrir que caminhos eles traçam para uma saída, ou não, desse inferno.

O que seria profanar? Agamben (2007) define não como secularização, que é o exercício de poder remetente ao modelo sagrado, somente deslocando o lugar de origem do poder para outro lugar. O ato profano “desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado”, sendo o oposto de sagrar, que significa retirar da esfera dos direitos humanos e consagrar aos deuses (AGAMBEN, 2007, p.61).

Ele adverte, profanar “não restaura simplesmente algo parecido com um uso natural, que preexistia à sua separação na esfera religiosa, econômica ou jurídica.” (p.66), mas, antes de tudo, faz um novo uso, brinca com a separação, colocando-se como um ato de emancipação da sua relação com a finalidade original, criando um meio puro, desativando os velhos usos e, assim, os dispositivos que produzem a separação:

Se profanar significa restituir ao uso comum o que havia sido separado na esfera do sagrado, a religião capitalista, na sua fase extrema, está voltada para a criação de algo absolutamente Improfanável. (AGAMBEN, 2007, p.64)

Agamben (2007, p.68) ainda coloca que, na atualidade, o capitalismo se porta como “um gigantesco dispositivo de captura dos meios puros, ou seja, dos comportamentos profanatórios”. Esses acabam sendo separados em uma esfera especial, como por exemplo a linguagem, que é capturada e neutralizada no que tem de mais puro, a emancipação dos seus fins comunicativos preparada para um novo uso. São os dispositivos mediáticos que acabaram por não ser mais utilizados de forma instrumental, como uma maneira de implementar a ideologia das classes dominantes, que objetivam neutralizar esse novo uso, essa nova experiência da palavra. As mídias realizam isso suspendendo o meio puro (ao qual Godard apresenta) e o exibindo o vazio, dizendo o nada, “como se nenhum uso novo fosse possível, como se nenhuma outra experiência da palavra ainda fosse possível” (2007).

O que teria a educação a ver com a profanação? Ora, profanar é restituir ao uso comum os saberes e as coisas, é desarmar os dispositivos, dando novos usos a eles. Não seria a educação comprometida com a transformação da sociedade para a construção de uma outra mais justa, igualitária e democrática, uma educação profana, mesmo que não a chame dessa forma ou não parta desse princípio? Acreditamos que sim, por isso, acreditamos que educar para a transformação, educar de forma crítica, educar para a mudança é restituir ao uso comum os saberes e as coisas, permitindo, dentro do possível, um novo uso.

Educação, cinema e arte se unem aqui no sentido de que se faz necessário entender os processos dessas três criações humanas em nossa sociedade, tanto pelos motivos já explicitados, como, comprometidos com uma educação crítica, para profaná-los. Cabe, em muitos níveis, à educação trabalhar essa restituição, pois não basta só o entendimento, é preciso reinventar seu uso. É preciso que a educação trabalhe para além do conteúdo abstrato e permita que tanto o cinema como a arte, no caso desta pesquisa, sejam “usados”, sejam, pois, feitos pelos educandos.

Metodologia

Optou-se pela utilização de uma metodologia que permitisse experimentar a percepção de ver as reações e as criações dos alunos como um processo de autoconstituição exposto em seus diversos discursos permeados pelas suas experiências, a partir da noção de que só podemos fazer experiências e não mais tê-las. O que necessitou de uma proposta metodológica mais livre, que proporcionasse uma abertura maior para que o experimentado em campo se expropriasse com honestidade na linguagem, constituindo-a como lugar intencional da verdade (AGAMBEN, 2005). Experiência, no entanto, está vinculada a imaginação e tem uma conexão intrínseca com o tempo. Isso é, era preciso que a metodologia permitisse uma relação diferente com o tempo da pesquisa: valorizando o átimo, não como ponto no tempo linear contínuo na construção de um progresso, mas procurando entender que o passado se presentifica sem ser prisão ou acúmulo de conhecimento, por isso o resgate de memórias desenvolvido (seja através das memórias dos educandos, seja através dos textos, seja através de filmes, ou de outras formas de se entrar em contato com a memória de nossa sociedade) e que do futuro não deve-se esperar um modelo exato (o que, nesse ponto, parece ser um pressuposto de qualquer pesquisa, não esperar algo que já se sabe, ou que se deseja). Assim, era preciso que a pesquisa tenta-se construir situações em que pudessem florescer o tempo parado, um tempo vivido de forma suspensa, um tempo como história, o cairós, em um processo de trabalho “[...] que, a cada instante, é capaz de parar o tempo, pois conserva a lembrança de que a pátria originária do homem é o prazer” (AGAMBEN, 2005, p. 126, grifo nosso). O prazer foi, então, uma preocupação fundamentalmente metodológica, sem ele não haveria uma possibilidade de que a pesquisa pudesse contemplar o que ela objetiva. Além disso, era de extrema importância que a imaginação dos participantes fossem levada em conta como saber,

entendida como ligadas ao conhecimento e, até mais, como condição fundamental deste (idem). Demanda que, por sua vez, trazia a ideia de desejo como pedra fundamental para o processo de pesquisa, pois fantasia e desejo são estritamente conexos. Inclusive, a fantasia é a origem do desejo e, como mediador entre objeto e ser humano, condição de apropriação do objeto desejado. (idem, p. 34-35).

Foi necessário, partindo de todos esses pressupostos, criar uma metodologia para realizar o campo de pesquisa, que se deu na forma de um curso de cinema realizado durante as férias de verão, ofertada na disciplina Imagem e Educação, da faculdade de educação da UNIRIO. A metodologia, ainda, prescindia de um processo que fugisse da exposição e se baseasse na autonomia dos educandos, criando espaços em que os participantes tivessem maior liberdade de construir suas ideias, trazendo suas opiniões, debatendo e vivenciando um processo criativo no qual a todos os saberes eram válidos.

Os trabalhos foram organizados através de dinâmicas em que se procurou a interação constante entre os educandos e a construção coletiva e individual dos saberes, nas quais os participantes mesmos coordenaram as atividades previamente programadas pelo pesquisador, dividindo distintas responsabilidades, como a organização da aula, a exposição dos saberes construídos, a avaliação do que foi realizado, dentre outras. A preocupação era que os investigados estivessem produzindo material que expressasse suas visões individuais e trabalhadas no coletivo: todo encontro acontecia um trabalho em grupos (GTs), em que realizavam-se produções coletivas partindo das memórias dos participantes confrontadas com ideias de pensadores, e registro individual do dia. Levando em conta que o universo pesquisado continha quarenta e sete participantes, o material produzido foi vasto e, como as análises vem demonstrando, rico em ideias.

175

Breve apontamento da análise

O trabalho de análise dos materiais ainda está no começo, mas o que vem aparecendo repetidamente é a ideia de alegria, diversão e satisfação por um lado e por outro o estresse e o cansaço da produção dos trabalhos. Um dos fatores para a irritação de algumas pessoas é a dificuldade em trabalhar em grupo, seja ouvindo o outro seja falando. Contudo, o mais importante foi perceber nos escritos pessoais que a relação dos indivíduos com o cinema mudou durante o campo, de tal forma, que muitos relatos parecem apontar para o acontecimento de uma profanação do cinema, pelo menos no que compreendeu o campo. Obviamente é preciso ir mais a fundo nos dados, cruzando mais informações de forma se compreender se realmente o cinema foi profanado naquele período e, se sim, que fatores foram os mais importantes.

Há, no entanto, claramente uma transformação dos educandos durante as três semanas, tanto no que consiste os saberes cinematográficos, como a relação de trabalhar em grupo. Todos os integrantes levantaram a questão da dificuldade de dialogar, de serem escutados e precisarem passar por um trabalho de paciência. Destaca-se a questão do coletivo aqui, dando uma grande importância a ela pois, profanar, como visto, é restituir ao uso comum e que os jogos

que profanam são geralmente coletivos. Acredita-se, assim, que houve uma experimentação, já que não podemos dizer que se teve uma experiência segundo Agamben (2005), do ato de ser paciente, de se pôr a ouvir o outro e do ato de pensar sobre a relação do trabalho coletivo, de pensar as formas de agir.

Voltando para o ponto específico da arte e do cinema como arte ou não, fica claro nos trabalhos que arte é vista de forma como algo que expressa e ligado aos sentimentos, característica também muito identificada na definição de cinema. Todos acabaram concluindo que tudo pode ser arte, que depende da subjetividade do espectador. Fica claro que a concepção contemporânea de estética reina nas definições, corroborando a percepção de Agamben. O cinema, então, foi entendido por muitos como arte, mas o mais importante foi que em muitos relatos apareceu um sentimento de descoberta de que o cinema poderia ser feito por qualquer um, com qualquer recurso.

Referências

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

____. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

____. O que é um dispositivo. In **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

____. **O homem sem conteúdo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

____. **Meio sem fim: notas sobre a política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

____. Cinema and History: On Jean-Luc Godard. IN: GUSTAFSSON, Henrik; GRØNSTAD, Asbjørn (orgs.). **Cinema and Agamben: Ethics, Biopolitics and the Moving Image**. Nova York, Londres: Bloomsbury Academic, 2014. p. 25-26

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

MARTINS, Ana Carolina Silva. **Uma experiência da linguagem ou infância: língua, história e arte em Giorgio Agamben**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal Fluminense.

GODARD, Jean-Luc. **Je vous Salue, Sarajevo**. [Filme; Cor-digital] Produção de Jean-Luc Godard, direção de Jean-Luc Godard. França, 1993. Digital, 2 min. color. son.

OLIVEIRA, Claudio. Da estética ao terrorismo: Agamben, entre Nietzsche e Heidegger. In: AGAMBEN, Giorgio. **O Homem sem conteúdo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 185-201.

SCEMAMA, Céline. Para onde vai Godard: na companhia de Orfeu, de Virgílio, e do Anjo da História, um olhar sobre o passado. IN: SERAFIM, José Francisco. (org.). **Godard, imagens e memórias: reflexões sobre História(s) do Cinema**. Salvador: EDUFABA, 2011. p. 21-90.

Pedro Freitas

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), orientado pela prof^a. Dr^a. Adriana Hoffman, pesquisando a relação cinema, arte e educação. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e técnico em direção de cinema. Atua como mídiaeducador e artista visual.

Por uma pedagogia da imagem focada na didática audiovisual.

Karyna Barbosa Novais (UFG)

Resumo

O presente artigo pretende realizar um diálogo sobre a possibilidade de aproximar o atual sistema educacional com as tecnologias através da narrativa audiovisual e apresentar o cenário cotidiano do modelo de escola tradicional que se encontra ainda restritamente abafada unicamente no espaço reduzido das salas de aulas. No atual estágio em que se encontra o mundo hoje, é ponto pacífico entender que os meios de comunicação através dos recursos audiovisuais desenvolvidos pela microtecnologia, tem estimulado o consumo mercadológico em massa oferecendo micros aparelhos como notebooks, celulares, smartphones, tablets, etc, atraindo seus consumidores, principalmente jovens, por meio da sedução de imagens, “na sociedade do espetáculo”, causando uma profunda transformação das linguagens. Assim, como o mundo cinematográfico mudou seu ritmo com as inovações tecnológicas, a produção de narrativas audiovisuais próprias dos alunos/as, supostamente, poderão ser o caminho para superação do desinteresse pela escola tradicional, bem como para a introdução de uma linguagem pedagógica mais atual que dialogue com uma metodologia multicultural contemplando raça, gênero, classes, etnias e identidades. Portanto, este artigo tem por objetivo apontar as dificuldades enfrentadas pela escola pública, bem como propor alternativas de superação dos problemas e apresentar um planejamento das etapas de um projeto audiovisual que pretende estabelecer a renovação de uma escola mais plural e inclusiva.

Palavras-chave: Escola; produção audiovisual; educação e diversidade.

Na sociedade contemporânea, as imagens estão em tudo que circunda nossa visão de mundo, se faz presente na televisão, nos computadores, nos celulares, nos cartazes, nos outdoors, entre outros recursos midiáticos. Crescemos entre elas, estamos superexpostas a elas. Então, porque a maioria dos profissionais de educação ainda privilegiam apenas a palavra escrita e negligenciam a possibilidade de trabalhar com recursos visuais coexistentes? Será que usos cotidianos de celulares pela maioria de alunos/as são tão perversos para a escola? Como na condição de profissionais de educação poderíamos readaptar a utilização desses recursos de microeletrônicas informatizadas a favor de uma didática interativa com alunos/as para positivar o uso da tecnologia na sala de aula?

Segundo Paula Sibilia (2012), o processo educacional que teve início sob a proteção da cultura letrada tem sofrido muitas revisões após o advento do cinema, da televisão e da internet. Os meios de comunicação e audiovisuais atraem o espectador por meio da sedução da imagem, causando uma profunda transformação das linguagens, uma crise nas Belas Artes e o surgimento da civilização da imagem.

As transformações trazidas pela tecnologia da comunicação de massa, da política internacional e a economia mundial, passam a impressão de que o Globo está se encolhendo. Fronteiras são quebradas, e as concepções de tempo e espaço se alteram, deixamos de pensar o tempo como uma extensão linear para se pensá-lo em um espaço multidimensional, onde coexistem diversos coletivos socioeconômicos. (EFLAND, FREEDMAN, STHUR, 2003).

Diante dessas novas concepções, era de se esperar que modificações no sistema educacional ocorressem, principalmente na escola pública. Porém, nossa tradicional escola pública ainda persiste num grande conservadorismo incapaz de acompanhar essas mudanças globais. Ela continua acomodada e abafada pelos avanços audiovisuais insistindo na produção de aulas retrogradadas e entediante onde a maioria de alunos/as se sentem num ambiente de obrigação prisional. No contexto das transformações globais, no cotidiano escolar a maioria de alunos/a preferem trabalhar sem a formação acadêmica tradicional, ou ficam na maior parte do tempo ociosos, como sinal protesto ao antiquado ambiente escolar. Mesmo sob argumentos de que a longo prazo a educação escolar seria um diferencial na vida do estudante, a comunicação, a tecnologia e o consumo tornam-se mais atrativas aos alunos/as do que a própria escola tradicional (SIBILIA, 2012, p.65 - 67). Os professores sofrem com o desafio de encontrar alternativas para superar o desinteresse dos alunos e a evasão escolar.

Ao longo de nossa trajetória como professora da educação básica, temos percebido o crescimento do desinteresse dos estudantes com as aulas e com a escola pública de modo geral. Nas turmas regulares do 6º ao 9º ano, já se percebe o grande desinteresse pela educação escolar tradicional. As faltas são rotineiras e comuns e as tarefas não são cumpridas como deveria. Nas turmas noturnas de Educação para Jovens e adultos o desinteresse é ainda maior. Os motivos são variados. As turmas iniciam o semestre lotadas e aos poucos vão se esvaziando. Alguns desistem porque é cansativo trabalhar de dia e estudar a noite, outros porque o lado de fora da escola é mais atraente e interessante do que a escola, ou porque vender drogas é mais lucrativo do que estudar, e há aqueles que desistem simplesmente porque acham a escola chata, não acreditam que ela possa lhes abrir portas e promover mobilização social.

Segundo Sibilía (2012), as proposições idealizadas pelo projeto de modernização da educação formal permitiriam o acesso a alfabetização e conduziriam a civilização para a era da informação, no sentido onde a humanidade se realizasse individualmente ou coletivamente. Sem as condições adequadas para se alcançar tal objetivo, o salvacionismo civilizador cederia espaço para um ensino voltado para uma educação do tipo empresarial, onde poucos leem. Assim, o uso da leitura e escrita foi alterado, tornando-se instrumentos secundários para buscar, editar e navegar na internet. Contudo, os estudantes leem, mas usam esse instrumental para realizar operações práticas. Ou seja, acabam se tornando analfabetos funcionais.

Fernando Miranda (2015) nos chama atenção para o fato de que os “educadores e educadoras sentem-se igualmente inseguros no que diz respeito à possibilidade de explorar novas modalidades de aprendizagem”. Supostamente, ainda não sabem lidar com as novas tecnologias e se incomodam com elas no ambiente escolar, rejeitando-as, principalmente nas escolas públicas. O uso do celular é proibido nas salas de aula, entretanto a proibição não impede o uso dessa tecnologia na escola. Então, se os celulares estão presentes nas salas de aula, porque não usar essa tecnologia a favor da educação? Será que não está na hora da escola pública deixar a estagnação e entrar para a era da leitura das imagens digitais?

Voltando a refletir sobre o que já foi citado no corpo deste texto, assim como o cinema mudou seu ritmo com as inovações tecnológicas, a escrita se inovou com o surgimento da internet e dos celulares, entendemos que a desatenção provocada pelo uso constante desses dispositivos em sala de aula entra em contradição com os paradigmas da escola tradicional. Em nossa maneira de ver, a didática pedagógica atualizada em conexão com a internet requer um discurso midiático de exterioridade que não se fixa. Consideramos esse recurso didático pedagógico na contramão do que é praticado pela maioria dos profissionais de educação que ainda permanecem, restritamente, apenas na tomada de leituras de um livro impresso. Compreendemos que presos apenas a esse recurso didático alunos/as não respondem às demandas de seus docentes como deveriam fazendo com que o desmantelamento da lógica disciplinar leve ao tédio, a indiferença e até a violência, destruindo o valor simbólico da cultura letrada e obrigando uns e outros a inventar alternativas de educação, para que esta, faça sentido (SIBILIA, 2012).

Segundo Raimundo Martins e Pablo Sérgio (2016), “Mensagens e imagens midiáticas se apresentam como atraente possibilidade de troca, instigando diálogos e práticas que demandam algum tipo de negociação, ajudando o indivíduo a construir maneiras de compreender, interagir e se adaptar no mundo” (MARTINS, SÉRVIO, 2016, p.245).

Talvez, esse seja o momento de reavaliar os processos de ensino aprendizagem vigentes, quebrar as regras e imposições dessa escola tradicional que conhecemos hoje. Devemos construir novos padrões para o ensino aprendizagem que avancem para além da concepção de “escola moderna”, ainda de caráter retrogrado e meramente tecnicista, cujo modelo ainda vigora, na maioria das escolas públicas na atualidade.

De acordo com Fernando Miranda (2015), “Se quisermos modificar e dar visibilidade às ações e possibilidades pedagógicas da educação da cultura visual e da arte contemporânea, devemos tomar consciência de que as instituições educativas não podem ter a pretensão de controlar os processos de ensino” (MIRANDA, 2015, p.150). No contexto em que se encontra, a crise na maioria das escolas da rede pública no Brasil, compartilhamos com o entendimento de muitos estudiosos sobre o assunto, que precisamos construir uma escola plural, que se atente para o uso das novas tecnologias, para as modificações do uso da escrita e para a produção de narrativas originais. Apostamos que a reformulação da didática pedagógica com a produção de narrativas audiovisuais próprias envolvendo alunos/as, supostamente, poderá ser um dos caminhos para superação do desinteresse pela escola tradicional, bem como para a introdução de uma linguagem pedagógica mais atual que dialogue com uma metodologia multicultural contemplando raça, gênero, classes, etnias e identidades.

Nessa linha de raciocínio, acreditamos que a possibilidade de dar respostas às questões assinaladas no início desse texto, passam pela possibilidade de interlocução dos nativos digitais com os imigrantes digitais. Os discentes de hoje, obtém acesso aos meios digitais desde

muito cedo, passam muito tempo no computador com jogos, internet, no celular, na TV, o que os tornam nativos digitais. Seus pais e professores, com menos intimidade com a internet e as tecnologias, são os imigrantes digitais. Os nativos digitais, estão acostumados a receber informações rápidas e podem ampliar as habilidades visuais em detrimento das habilidades escritas, preferem jogos a trabalho “sério”. (SIBILIA, 2012).

Em conformidade com o raciocínio dessa autora, acreditamos que poderemos, explorar essa intimidade dos nativos digitais com a tecnologia. Quem sabe não será esse o caminho para fazer a ponte entre o que os jovens se interessam e a escola. Entendemos que a construção de uma educação visual depende dessa interação que abre caminho para outras formas de se relacionar e ver o mundo, exigindo do indivíduo uma elaboração de estratégias para digerir as informações e dar sentido à experiência.

Os profissionais do ensino fundamental precisam se tornar íntimos da tecnologia afim de proporcionar aos estudantes, aulas mais interativas, que saiam do padrão escolar tradicional de leitura/escrita que ainda privilegia apenas a palavra escrita e negligencia a educação visual. Não é que a escrita perdeu seu território e sua importância, mas, ela ganhou um novo espaço e aliado no processo ensino aprendizagem, que é ser a ferramenta de interlocução entre o indivíduo, a tecnologia e a sociedade.

Em muitas escolas públicas, o regimento escolar proíbe o uso de celulares, fones e eletrônicos. Mas alunos/as usam esses aparelhos escondidos, driblando a vigilância mesmo que muito rigorosa de todo corpo profissional da escola. Na maioria das vezes, como é muito difícil controlar essa proibição e se responsabilizar pelo aparelho recolhido, algumas escolas ou amenizam a situação punindo sutilmente os infratores ou fazem vista grossa.

Em contrassenso com essa lógica, apresentamos uma proposta diferente. Em vez de proibir o uso do celular nas escolas, poderíamos fazer dele um instrumento de produção do conhecimento positivando o uso da tecnologia na sala de aula através de pesquisas na internet de textos e imagens, leitura de textos virtuais, filmagens de temas do interesse da juventude, todos os conteúdos que possibilitem interação da tecnologia com as aulas que façam sentidos aos estudantes. Dessa forma, propomos uma produção visual que faça sentido aos estudantes, não uma repetição de fórmulas prontas. Aos professores/as de artes visuais, interessa que alunos/as sejam capazes de formular e construir narrativas visuais próprias e originais, que chamem a atenção para a relação entre a imagem e a subjetividade de cada um.

No texto de Raimundo Martins e Pablo Sérvio (2016), encontramos um ponto de concordância entre Martins e Tourinho e Mitchell. Eles afirmam, que a produção de significado daquilo que se vê depende da posição do espectador no contexto que o orienta, principalmente quando levamos em consideração as relações de classes, raças, gêneros, etnias, identidades, informações e experiência cultural. Mas, ao mesmo tempo em que a cultura visual e os estudos culturais destacam a diversidade, avaliam a estética como uma construção cultural,

também informam nossos repertórios e evidenciam a necessidade de deixar de lado a ênfase no isolamento e no vazio cultural.

De acordo com Jonathan Crary (2012), a autonomia da visão alcançada no século XIX, levou a reconstrução do olhar do observador na forma como ele organiza o visível a partir de sua noção de classe. Dessa forma, propomos como uma alternativa para a construção de uma escola mais integradora e atual, a construção de narrativas audiovisuais, formuladas por alunos/as, a partir da sua realidade na escola pública, em diálogo com suas vivências e experiências cotidianas.

Afim de pensarmos na forma como professores/as usam a imagem no ambiente escolar, destacamos o que Heloisa Lins (2014) referenda, uma pedagogia da imagem. Segundo a autora, as escolas didatizam as imagens, legitimando ideias comuns que desencadeiam pensamentos e sentimentos previsíveis. O uso das imagens na escola é feito para regular olhares, para converter alunos/as em expectadores críticos. Mas, também aponta que a pedagogia da imagem pode criar brechas, trazer para o ambiente escolar imagens nobres e não nobres, visíveis e invisíveis que possam contribuir para a construção de uma memória visual distinta nas escolas.

Os educadores precisam se arriscar a olhar, devem estimular alunos/as a perceberem a reflexão e o sentimento que as imagens provocam. Nesse sentido, as imagens e a produção de um fragmento narrativo audiovisual alunos/as da escola pública, pode ter mais significado de compreensão e aprendizagem do que as aulas teóricas, longas e cansativas.

A narrativa audiovisual é o resultado da expressão do indivíduo que possibilita a compreensão da experiência do pessoal, a reconstrução do contexto, do tempo e do espaço acerca das ações vivenciadas, sobretudo com outras pessoas. A narrativa audiovisual que propomos como objeto de estudo em uma oficina para alunos/as do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, deve levar em conta o contexto e a circunstância em que nossos/as alunos/as estão inseridos, considerando também, o seu presente e seu passado. Priorizar as entrevistas com pessoas da família ou conhecidas mais íntimas, que possibilitem a construção de significados da história individual e da história social dos indivíduos ali representados. Aquilo que Martins e Tourinho (2009) consideram como deslocamentos epistemológicos, ou seja, os relatos narrativos que se fortalecem quando envolvem o leitor/sujeito, seduzindo-o a se colocar dentro da experiência narrada.

Nessa perspectiva, realizaremos uma pesquisa de campo na qual promoveremos oficinas com alunos/as da escola pública citada acima. Esta oficina terá como ponto de partida apresentação de palestras, oficinas de produção de imagem, respostas em questionários, gravação de entrevistas audiovisuais, registros de fotografias e vídeos, produções visuais na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, da cidade de Uberlândia, Minas Gerais e em locais a serem determinados de acordo com os espaços de convivência de alunos/as.

Propomos uma ação orientada que possibilite formar um grupo de alunos/as que se interessam pela temática étnico-racial. Realizaremos um recorte historiográfico sobre a temática étnico-racial e registraremos entrevistas audiovisuais com os alunos/as envolvidos e seus convidados. A esse público serão apresentados a produção visual de vários artistas com imagens, vídeos, fotografias, conteúdos teóricos, revisão de livros didáticos sobre a formação, história e a representação da população negra no Brasil de forma didática, rápida e acessível.

A realização do projeto audiovisual sobre a “Negritude seus usos e costumes”, possibilitará que o grupo de alunos/as da escola Municipal Professor Jacy de Assis da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, interaja com a temática étnico-racial, obtenham informações, levantem e supostamente solucionem dúvidas, transitem em espaços onde haja sociabilidade entre os territórios negros, afim de registrar os diálogos e interações com seus pares.

Nesta perspectiva, será proposto ao grupo, a produção de imagens audiovisuais a partir de entrevistas pautadas nas relações etnográficas como narrativas individuais, histórias de família, histórias dos espaços de resistência, etc. Também os discentes serão convidados a fazer narrativas individuais e a produzir vídeos com outras pessoas que tragam imagens que simbolizem seu cotidiano, em espaços em que ele (a) se sinta representado (a) e/ou não. Fazer uma dinâmica para identificar os temas de interesse do grupo e levantar alguns possíveis temas como: Representações do povo negro no ambiente escolar, na família, no grupo de amigos, nos espaços de lazer, nas relações afetivas, na TV, no cinema, nas revistas, e o que eles sugerirem... etc.

A produção audiovisual proposta, pretende refletir sobre a identidade negra e o imaginário coletivo sobre os negros e não negros, considerando suas experiências e vivências. O grupo produzirá as imagens utilizando os recursos do celular, em posição horizontal para se evitar conflito na montagem. Devem realizar entrevistas que possam ser classificadas de boas qualidade audiovisual, com fluência na fala e consistência no discurso do narrador. Na captação das imagens com o celular, utilizaremos a “regra dos terços”, na qual divide-se o enquadramento do dispositivo em três partes verticais e imaginárias, afim de posicionar frontalmente o entrevistado em uma das linhas da imagem para as entrevistas. Usaremos a câmera de um celular em plano aberto (contextualização), posicionado frontalmente para gravar do começo ao fim da entrevista sem cortes e outro em plano médio (descrição), posicionado 30º em referência ao sujeito entrevistado, eventualmente usaremos plano detalhe (sublinhação).

O grupo deve preparar um roteiro de perguntas, previamente debatido, para que o aluno/a entrevistador/a possa desenvolver um diálogo com o entrevistado/a. Caso seja de interesse do entrevistado/a apenas narrar um acontecimento, a narrativa audiovisual ocorrerá sem interferência do aluno/a entrevistador/a, tendo apenas um tema como norteador da narrativa. O tempo médio proposto para a narrativa audiovisual é de seis minutos. As entrevistas devem ser realizadas preferencialmente em ambiente externo e se não for possível, em ambiente interno com muita luminosidade.

O objetivo da produção é captar imagens em vídeo, realizadas por meio de entrevistas, afim de compor uma narrativa audiovisual sobre a população negra na cidade de Uberlândia, especificamente no entorno da Escola Municipal professor Jacy de Assis. Serão coletadas as assinaturas das pessoas entrevistadas por meio de documento de autorização de imagem e esclarecidas eventuais dúvidas.

A produção audiovisual será supervisionada pela professora que ministrará a oficina e em todas as outras fases. A partir da produção visual realizada pelo grupo de alunos/as, assistiremos ao conteúdo que foi produzido juntamente com o próprio grupo para pensarmos nas possibilidades de análise que os vídeos permitem. Podemos, eventualmente, editar as partes mais interessantes e fazer uma exposição dos vídeos para os próprios alunos/as do grupo e participantes.

A primeira fase desse trabalho de campo será realizada ainda no segundo semestre deste ano de 2017, afim de proceder uma formação dos discentes em uma oficina de vídeos, seguida da produção de imagens, análise coletiva da produção audiovisual na cidade de Uberlândia (MG). Todos os membros envolvidos no projeto deverão ser cadastrados na plataforma Brasil e deverão assinar um termo de consentimento pelo direito de imagem. No primeiro semestre de 2018, realizaremos uma análise geral do material produzido pelos alunos/as, com duração prevista de dois meses, e os últimos meses serão reservados para consolidação dos resultados e a redação de nossa dissertação de mestrado.

183

Considerações finais:

A escola pública de nosso tempo, se ampara na cultura letrada, privilegiando a palavra escrita tradicional, em detrimento da educação visual de caráter mais popular através da imagem. Entretanto, as transformações das linguagens que levaram a uma crise nas Belas Artes e o surgimento da civilização da imagem, proporcionou também redução das fronteiras globais e o acesso às novas tecnologias.

Os celulares tornaram-se instrumentos indispensáveis na vida de todos nós e a escrita inovou-se com o surgimento da internet. Mesmo que leitura e escrita tenham se transformado em instrumentos que auxiliam as pessoas a buscar, editar e navegar na internet, a resistência do sistema escolar tradicional quanto ao uso dos celulares no ambiente escolar continua muito intensa.

É necessário, uma reavaliação dos processos de ensino aprendizagem, no qual se avance para além da concepção de “escola moderna” estigmatizada por um pensamento elitista e conservador, ainda adotado na atualidade. A fim de construir uma escola plural e atualizada, indicamos também o uso dos celulares para a produção de um conhecimento positivado através da produção das narrativas audiovisuais, que dialoguem com uma metodologia multicultural, contemplando raça, gênero, classes, etnias e identidades.

Interessa-nos aqui, que alunos/as sejam capazes de formular e construir narrativas visuais originais que atentem para a relação entre a imagem e a subjetividade de cada um, diante de sua experiência cultural. Uma pedagogia da imagem que permita criar brechas, contribuir para a construção de uma memória visual distinta nas escolas. A produção audiovisual proposta pelas oficinas, pretende refletir sobre a identidade negra e o imaginário coletivo sobre os negros e não negros, considerando suas experiências e vivências. Assim, o resultado de nossa pesquisa de campo através da oficina audiovisual, será o ponto de interlocução entre a escola, temática étnico-racial e nossa dissertação.

Referências

CRARY, J. A modernidade e o problema do observador. In: CRARY, J. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p.11-32.

EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STHUR, Patricia. Teoría posmoderna: cambiar concepciones del arte, la cultura y la educación. In: _____. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003, p. 39 – 92.

LINS, H. A. de M. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 245- 260, Março, 2014.

MARTINS, Raimundo.; SÉRVIO, Pablo. Reflexões sobre Cruzamentos entre Imagens, Mídia, Espetáculo e Educação a partir da Cultura Visual. In: Martins, R. e Tourinho, I. (Orgs.) **Culturas das Imagens – desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2016 (2a edição revista e ampliada), p. 245-274.

_____.; TOURINHO, Irene. Pesquisa Narrativa: concepções, práticas e indagações. In: **Anais do II congresso de educação, arte e cultura**. p. 1-12, – CEAC, Santa Maria, 2009.

MIRANDA, Fernando. Fora de Controle: acontecimentos e aprendizagens na cultura visual e na arte contemporânea. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual – aprender... pesquisar... ensinar...** Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p. 147-164.

SIBILIA, Paula. O desmoronamento do sonho letrado: inquietação, evasão e zapping. In: SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes – a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 63-79.

Karyna Barbosa Novais

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual na linha Culturas da Imagem e Processos de Mediação (c), na Universidade Federal de Goiás. É graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (MG, 2003), e Artes Visuais também pela Universidade Federal de Uberlândia (MG, 2011). Tem pós-graduação lato sensu em Educação, História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade Católica de Uberlândia (MG, 2007).

JC, a tampa e a cultura visual.

Bruno Eduardo Morais de Araújo (UFG)

Resumo

Este texto busca lançar alguma luz sobre as repercussões da produção audiovisual marginal feita para a internet por jovens da periferia brasileira, com a alta acessibilidade de dispositivos que permitem a produção de conteúdo audiovisual, como celulares e câmeras amadoras. Estamos vivenciando uma explosão das narrativas oriundas dos jovens das periferias, que ganham espaço cada vez maior na internet para discutir assuntos de seus interesses, contar suas histórias e manifestar suas vozes. Estimulados pelo barateamento do acesso à internet, bem como das tecnologias audiovisuais, o jovem está cada dia mais encorajado a participar ativamente da produção de vídeos na internet. Seja por meios documentais ou ficcionais, este indivíduo está se representando no mundo digital com maior frequência. Nesse contexto surgem novas questões que urgem por debate e aprofundamento. Do que tratam essas narrativas? Como o jovem se relaciona com essas imagens? Proponho então um rápido apanhado sobre as realizações audiovisuais produzidas por jovens com poucos recursos materiais que conseguiram alçar algum reconhecimento nas redes sociais, seja em visualizações ou em repercussão, seguido de algumas considerações sobre o assunto tendo como ponto de partida os estudos da cultura visual e seu posicionamento perante essas imagens que são popularmente tidas como “menos nobres”.

Palavras-chave: cultura visual; audiovisual; redes sociais.

A sociedade passou por sensíveis mudanças nos últimos anos graças à internet, e muitas questões sobre essas mudanças no campo das visualidades ainda carecem de atenção, como é o caso dos vídeos que são disponibilizados nas redes digitais pelos jovens de realidade periférica. Filhos de uma geração que teve pouco, se algum, contato com máquinas de fotografar ou filmadoras agora produzem e consomem vídeos e imagens incessantemente. Essas narrativas visuais marginais por vezes conseguem mais visibilidade na rede que aquelas feitas de maneira profissional com recursos incomparavelmente maiores. Esse artigo tece alguns comentários e observações acerca do contexto dessas produções, bem como sobre seus produtores.

A sociedade tem intensificado cada vez mais a comunicação por meio de imagens graças à popularização de aparelhos digitais e da rede mundial de computadores, que se torna mais acessível aos menos favorecidos financeiramente. Por meio de celulares, tablets, computadores pessoais, dentre outros dispositivos, a sociedade passa dia após dia a consumir mais imagens digitais. Atualmente mais de 300 horas de vídeo são disponibilizadas na plataforma *Youtube* a cada segundo, batemos a marca de um trilhão de fotos tiradas anualmente em dispositivos móveis e somente no Facebook são vistos mais de dois milhões e meio de vídeos a cada minuto, e estas imagens passaram a surgir principalmente de jovens periféricos que alguns poucos anos atrás não teriam acesso aos meios de produção e veiculação da imagem.

Ao tratar de jovens procuro não me ater a um entendimento restritivo de juventude (ou juventudes), uma vez que conceituar a juventude depende de vários contextos (classe, gênero, religião, localização geográfica, entre outros) que podem alterar quem e quando se deixa de ser jovem (OLIVEIRA, 2015). Afirmar então que jovens são aqueles que estão em idade escolar,

ou que são os que ainda não constituíram família, ou qualquer outro parâmetro que seja, inevitavelmente tende a incidir em muitas exceções. De igual maneira conceituar periferia também se faz um trabalho complicado, uma vez que a fronteira entre o centro e a periferia é mais comumente difusa que nítida. Apesar de tratar no texto de alguns exemplos localizados geograficamente nas favelas de capitais como São Paulo e Rio de Janeiro, o que é dito se aplica de igual modo a qualquer situação análoga de criação e distribuição de vídeo localizada em qualquer espaço periférico contemporâneo.

Entender como se dão essas significações visuais é uma questão central para os estudos da cultura visual. Segundo Paulo Knauss (2008, p.108): “inicialmente, pode-se caracterizar uma definição abrangente que aproxima o conceito de cultura visual da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais...” por “observa-se que a emergência do conceito de cultura visual e a projeção do campo dos estudos visuais representam o reconhecimento de novas possibilidades de estudo da imagem e da arte, colocando a visualidade no centro da interrogação”. Desta forma, os estudos da cultura visual enfatizam que o ato de ver é cultural, dando enfoque não às questões de forma, cor e composição, mas sim ao contexto social onde a imagem se insere (TOURINHO, 2011). Tratamos então a imagem não como agente inócuo na vida cultural da sociedade, mas como uma parte importante no cotidiano que merece a devida atenção e constante esforço em ser compreendida em seu contexto.

O estudo aqui apresentado pode ser caracterizado no âmbito da cultura visual, que se cerca de estudos advindos de outras áreas, como a antropologia, sociologia, os estudos culturais, feministas, educacionais e também abraça “abordagens híbridas, diversificadas, ecléticas, podendo utilizar elementos práticos e empíricos, bem como perspectivas teóricas e criativas” (TOURINHO, 2011, p.13), gerando uma torrente de abordagens diferentes para encarar a contemporaneidade e a “tendência moderna de figurar ou visualizar a existência” (MIRZOEFF, 1999, p.5).

Os estudos da arte canônica geralmente são excludentes com as formas de expressão visual periféricas, privilegiando as visualidades que surgem de e para as elites. A cultura visual se empenha em abrir diálogos com as visualidades marginalizadas, bem como os repertórios imagéticos contemporâneos. A imagem publicitária, os grafites urbanos, as visualidades regionais e o cinema industrial são temas recorrentes na cultura visual. Esses temas são abordados graças à quebra dos paradigmas modernos das artes visuais, que defendem que existe um padrão universal, mensurável, de gosto, que entendem as obras de arte como parte de um progresso linear e constante de evolução histórica, que é quase que exclusivamente branco, masculino e norte-americano ou europeu (HEARTNEY, 2002 p.67). O paradigma moderno começa a ser desconstruído a partir de meados do século XIX (CANCLINI, 2005) por meio de novas perspectivas para se encarar a realidade difundida por autores como Marx, Nietzsche, Freud entre tantos outros.

É a partir da cultura visual que este artigo aborda os vídeos oriundos das periferias, que uma vez lançados em redes digitais conseguem atingir públicos outros, criando repertórios visuais próprios e abrindo espaços para se discutir a vivência daqueles que não se encontram no centro das narrativas tradicionalmente hegemônicas na sociedade contemporânea. Por vezes essas narrativas atingem indivíduos não periféricos, gerando diálogos até então inéditos entre questões geográficas, de classe, gênero, entre outras.

A sociedade atual expõe os jovens a uma gama inédita de repertórios identitários, de modo que esses jovens acabam por acostumar-se a transitar dentre estes repertórios de maneira espontânea, indo e vindo do contexto escolar, familiar, grupal, digital, entre outros e absorvendo os valores estéticos e éticos de cada um desses contextos. Essa sociedade multiambiental ou multicontextual, conforme defende Aguirre (2009, p.160), potencializa a fragmentação identitária destes jovens. Esta fragmentação identitária é um aspecto da sociedade contemporânea que merece a devida atenção e análise.

Sem dúvida, entre os espectadores não há identidades monolíticas únicas, ou fixas. Ao contrário, nos mais diversos contextos, as audiências estão envolvidas em referenciais identitários múltiplos, a partir dos quais se relacionam com as narrativas cinematográficas (MARTINS, 2014).

Falamos então em dar enfoque maior aos produtos culturais e visuais com os quais os jovens possuem maior contato justamente por impactarem mais no cotidiano. Não se trata de desvalorizar a arte canônica, mas de dar maior ênfase e espaço no para que essas outras visualidades marginalizadas possam ter espaço também no imaginário dos jovens. Dito isto, a Cultura Visual foca sua atenção em entender os eventos visuais que acontecem hoje (TOURINHO, 2011, p.12).

Proponho que nos aproximemos da obra de arte, não como um texto cifrado, que poderemos chegar e desvendar, mas como um condensado de experiência gerador de uma infinidade de interpretações, porque a essência e o valor da arte não estão nos artefatos em si, mas na atividade experienciada, através da qual foram criados e são percebidos e utilizados. (AGUIRRE, 2009 p.168)

É importante ressaltar que a cultural abrange várias modalidades de pensamento a partir do olhar. Uma delas é o “ser visto”, que não se restringe ao vermos nossa própria imagem, mas sim engloba toda uma gama de diferentes maneiras de se entender visualizado através de outras imagens, de ser visto culturalmente (TOURINHO, 2011, p10). Se questionar sobre o “ser visto” é uma questão central quando abordamos o modo de interação que os jovens possuem atualmente, já que estes jovens se projetam e se veem representados em toda uma gama de visualidades por meio das quais não apenas se comunicam, mas se identificam e se apropriam. São imagens embaixadoras, que surgem para representar conceitos, grupos, ideologias, identificações, entre tantas outras possibilidades.

Devemos considerar que “são muitos os lugares de aprendizagem e, hoje, a escola não é mais o espaço privilegiado para tal” (TOURINHO, 2009, p.13), portanto partimos do pressuposto

que cinema, vídeos publicitários, novelas, vídeos de redes sociais, entre outros, são espaços de aprendizagem, onde valores, ideias e conceitos são reforçados constantemente e que merecem atenção e valoração quando o assunto é educação.

Recentemente esforços em utilizar a imagem como uma ferramenta dialógica entre indivíduo e realidade social têm sido empregados por educadores, muitos deles guiados pelas diretrizes da Cultura Visual. As imagens sempre foram vistas com desconfiança, já que de alguma forma não são “reais”, mas uma possível manipulação da realidade feita para enganar. A tradição platônica é especialmente crítica com as imagens, desde o mito da caverna que salienta as imagens não são necessariamente reflexos da verdade. A escola encara as imagens com especial descrença, que são então condenadas por distrair o intelecto, levando a caminhos não essenciais, e no caso do cinema, por ser um caminho de perversão criminal (LINS, 2014). Entendemos então o espaço escolar como uma extensão da vida do jovem, que pode ser encorajado a perceber essas imagens de maneira mais crítica, já que “*olhar criticamente se converteu em um desejo expoente/sinônimo de liberação, pois ver o que outros não veem, libera e faz desenvolver outras perspectivas*” (LINS, 2014).

JC, a Tampa e o Passinho do Romano

Para tratar das visualidades periféricas caras aos jovens utilizaremos alguns exemplos de narrativas visuais que são oriundas do *Funk*. Ocasionalmente o *Funk* consegue sair do morro e atingir a o grande público, geralmente perdendo parte de sua potência ao normatizar seus artistas e obras para agradar às demandas do mercado: as *funkeiras* alisam seus cabelos e passam por procedimentos cirúrgicos, os *funkeiros* que aparecem na mídia geralmente são belos garotos loiros de olhos azuis, as letras, agora censuradas para vender mais, perdem seu caráter obsceno e contraventor.

Dentre os sucessos de *Funk* que atingem grandes massas podemos pegar o exemplo do diretor Konrad Cunha Dantas, mais conhecido pelo nome artístico de KondZilla. O paulista de menos de 30 anos de idade possui uma gravadora e produtora de vídeos especializada em *Funk*, seu selo é sinônimo de sucesso: em junho de 2017 seu canal no *Youtube* possuía a marca espantosa de mais de 7 bilhões de visualizações e 16 milhões de inscritos, com uma média mensal de 750 milhões de visualizações. Seus clipes possuem características recorrentes: rapazes com pesadas correntes de ouro, carros caros, roupas e bebidas de grife e belas jovens dançando. São exemplos de visualidades que se tornam cada vez mais recorrentes no imaginário juvenil, reforçando estereótipos, e percepções em seu público. No cenário atual, falar em *Funk* é falar dos clipes musicais que lançam as músicas para fora das periferias, alcançando visibilidade global.

Ocorre que nem sempre a produção audiovisual decorrente da cultura *Funk* segue os passos dos clipes de alto orçamento feitos por profissionais: mais comumente são ideias simples,

rápidas, feitas com escassos recursos na intenção de alavancar um *hit*, tendo em vista a importância da associação de música e vídeo. Podemos citar Mc Bin Laden, que lançou seus vídeos na plataforma Youtube. A princípio o conceito era simples: um celular na mão, vários garotos fazendo *beatbox*³⁴ *diferentes e sincronizados enquanto Mc Bin Laden canta seus versos. Seu canal oficial no Youtube contava com mais de 13 milhões de visualizações em meados de 2017. O Youtuber Fezinho Patatty conseguiu atingir a marca de 50 milhões de visualizações em um vídeo único com uma ideia das mais simples: dançar seus passos de Funk. Não havia cenário, tampouco figurino. No vídeo, cujo cenário é uma parede encardida, o garoto, de bermuda, tênis, boné e agasalho dança o chamado *Passinho do Romano*. O canal de Patatty orgulhosamente ostenta a marca de mais de meio bilhão de visualizações, número que mesmo os grandes canais de astros globais, com todo mecanismo de publicidade que possuem, têm dificuldade de alcançar. Patatty se tornou produto cultural, sendo convidado para participar de inúmeros clipes de *Funk* e de cantores de outros estilos, como Malu Magalhães, além de ser figura recorrente em programas de TV aberta.*

Apesar de ser fácil encontrar os canais e vídeos das produções que surgem nas periferias e atingem visibilidade, mapear as pequenas produções anônimas pode ser uma tarefa muito difícil, uma vez que guiados pelo sucesso de alguns ícones que atingem os holofotes, multiplicam-se os usuários das redes que enviam suas narrativas para as mídias sociais. Conforme aponta Alice Martins “a popularização dos aparelhos digitais, equipados com recursos para capturar e editar imagens fixas e em movimento, viabilizou que um número crescente de pessoas produza suas próprias narrativas” (MARTINS, 2014). Estamos falando então de um fenômeno que é dependente do barateamento do equipamento necessário para se produzir uma obra audiovisual: não muitos anos atrás o equipamento necessário para filmar e editar um filme amador inviabilizaria qualquer uma dessas produções periféricas, enquanto que hoje em dia a maioria dos celulares permitem filmar, editar e adicionar efeitos especiais.

Atualmente, chama a atenção como, de modo crescente, comunidades consideradas periféricas têm se apropriado dessas tecnologias de produção audiovisual para produzir suas próprias narrativas, ou narrativas dos seus próprios pontos de vista... Dos pontos de vista hegemônicos, o cinema tem contado as histórias dos vencedores (mesmo quando não sejam histórias sobre vencedores...), pronunciadas por aqueles que detêm o poder. Diante disso, as comunidades periféricas que se apropriam dos recursos técnicos e da linguagem do cinema podem gerar contranarrativas, num esforço para ajustar parâmetros e abrir espaços a outras narrativas, as narrativas daqueles cujas vozes têm sido pouco ouvidas, quando tenham sido pronunciadas. (MARTINS, 2014)

E mesmo aceitando que a quantidade de produções é grande demais para se mapear, existem outros fatores que dificultam perseguir esse tipo de narrativa. Aumentaram em proporção e

³⁴ Beatbox são sonorizações feitas com a boca para imitar o som de instrumentos musicais, principalmente a percussão. Essa prática é oriunda do rap e serve até hoje para acompanhar os cantores quando não está disponível nenhum instrumento ou aparelho eletrônico. Essa prática foi incorporada ao funk de maneira que alguns trechos são gravações de Beatbox.

número vídeos enviados para as redes sociais que possuem caráter documental do cotidiano dos usuários: são vídeos de festas, encontros, conversas, brincadeiras, entre outros. Essa modalidade de produto audiovisual não é nova, mas explodiu em tempos recentes pela facilidade de acesso à rede e aos aparelhos móveis, bem como a facilidade de produção: basta ligar a câmera e passar o resultado para as redes sociais, sem necessidade de edição ou de logística prévia. Esses vídeos que contam sobre o dia a dia dos jovens, sobre seus costumes e cultura merecem a devida atenção, já que denunciam muito sobre o modo vigente de se relacionar com imagens dos outros e de nós.

Para abordar o tipo de narrativa audiovisual fictícia usaremos o exemplo do vídeo “UÉ JC PEGA A TAMPA AE VIADO”, disponível no Youtube. Trata-se de uma cena de 30 segundos onde o personagem Pivet prega uma peça em seu amigo JC. O vídeo, que conta com cortes e edição (e uma continuação com efeitos no melhor estilo Georges Méliès), possui mais de dois milhões de visualizações e dezenas de releituras e reapropriações feitas por outros usuários em forma de vídeos, textos e até jogos eletrônicos. É uma narrativa curta, amadora e que não almeja outra intenção que não o riso. Porém o curto vídeo fala muito sobre o tema aqui abordado, e mostra o desejo de se comunicar por imagens, de fazer cinema mesmo sem nenhum contato prévio com a prática de fazer cinema.

São milhares de *uploads* diários de jovens que tentam atingir o sucesso em visualizações de Pivet, Fezinho Patatyy e Kondzilla, alguns anônimos o suficiente para ter público superior a algumas dezenas de pessoas quando muito. Algumas vezes não passam de pequenos relatos do dia-a-dia, dos jogos eletrônicos que praticam, dos lugares que frequentam, de danças, piadas, conversas, medos e amores. E é importante entender a que as narrativas se propõem e como elas se encaixam junto às outras narrativas que já temos intimidade, uma vez que:

As teorias do cinema também não estão concluídas: precisam ser esgarçadas, abertas, revistas e atualizadas à luz das transformações pelas quais passam esses modos de produzir e veicular histórias contadas com imagens sonorizadas em movimento. (MARTINS, 2014)

É vital então ampliar o leque de possibilidades audiovisuais a serem consideradas como relevantes em nosso cotidiano, pois algumas que eram completamente ignoradas na última década já possuem lugar de destaque na percepção cultural dos jovens e possuem a capacidade de acender debates e mudanças no modo que estes jovens encaram suas realidades.

Trata-se então de uma proposta onde o jovem consiga se ver representado nas narrativas audiovisuais e consiga se posicionar criticamente sobre elas, trata-se da questão do ver e ser visto, onde o “ser visto” se trata da comunidade/cultura na qual o expectador está inserido, como ele se entende enquanto parte de um grupo e como ele entende que os de fora o percebem, de modo que este jovem possa repensar suas produções em uma perspectiva mais abrangente do ponto de vista cultural e social.

Tendo em vista o que foi exposto até aqui, é interessante criar um paralelo entre a produção desses jovens, muitas vezes periféricos, com a educação que os mesmos recebem, entre os filmes que não conseguem abrir diálogo com eles e os vídeos que falam sobre eles.

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, eles operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p.30-31)

Mais que uma recomendação de produção audiovisual, estamos falando sobre uma proposta de conteúdo crítico que utiliza como intermediário os meios audiovisuais, permitindo que jovens possam expressar suas vivências e saberes sem medo de não estarem se adequando a um modelo daquilo que deve ser assistido ou do que se deve produzir para assistir com base em valores elitistas. Trata-se principalmente de esclarecer que periférico não implica em inferioridade.

No contexto contemporâneo, em que as relações das redes digitais se tornam progressivamente mais relevantes e se fazem cada vez mais por imagens, é indispensável se atentar às vozes e visualidades que partem das zonas periféricas, pois estas já começam a se infiltrar profundamente em camadas sociais que eram, até então, imunes à cultura dos desfavorecidos. A juventude, grande responsável por essas narrativas que fogem da periferia e se incutem no *mainstream*, passa por vezes despercebida de sua potência de se fazer ver e ouvir, acostumada ainda com velhos axiomas de uma época onde o poder midiático repousava nas mãos de uma elite que ignorava os que estavam do lado de fora de seu círculo de interesses. Propomos então, maior atenção com essas imagens e esses jovens, para que lhes sejam atribuídas as devidas legitimidades e relevâncias.

191

Referências

- AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação na Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.
- CANCLINI, N. G. Quem fala e em qual lugar: sujeitos simulados e pós-construtivismo. In: **Diferentes, desiguais e desconectado: mapas da interculturalidades**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HEARTNEY, E. **Multiculturalismo pós-moderno**. São Paulo: Cosac Naif, 2002.
- KNAUSS, P. **Aproximações disciplinares: história, arte, imagem**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 151-168, dez. 2008.
- LINS, H. A. de M. (2014, março). **Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares**. Belo Horizonte: Educação em revista. 2014.
- MARTINS, A. F. Becos e trânsitos entre escola e cinema. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Pedagogias**

Culturais. Santa Maria: Editora UFSM, 2014

MIRZOEFF, N. **An Introduction to Visual Culture.** New York, EUA: Routledge. 1999

OLIVEIRA, A. A. M. **Na terra da luz: o sol nasce para todos, mas a sombra é para poucos! Projetos de vida e campos de possibilidades dos jovens das classes populares** – Fortaleza – CE. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2015.

TOURINHO, I. “Ver e ser visto na contemporaneidade. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso?”. In: **Salto para o futuro/TV Escola. Cultura Visual e Escola.** Ano XXI, Boletim 09, Agosto 2011.

<https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2015/09/30/big-data-20-mind-boggling-facts-everyone-must-read/#5ed92fc117b1> . Acessado em 22/06/2017

DANTAS, C. K. Canal Kondzilla. **Youtube.** Disponível em <https://www.youtube.com/user/CanalKondZilla> . Acesso em 03/07/2017.

LIMA, J. C. S. Canal MC BIN LADEN OFICIAL. **Youtube.** Disponível em <https://www.youtube.com/channel/UCMLdgo2EZgygU8htVU0HtGA> . Acesso em 03/07/2017.

UÉ JC PEGA A TAMPA AE VIADO. **Youtube,** 02/09/2014. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=zToskSKV7vg> . Acesso em 02/07/2017.

Bruno Eduardo Morais de Araújo

Graduado em Artes Visuais – Design Gráfico e mestrando no Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes da Universidade Federal de Goiás, atuando na linha de Culturas da Imagem e Processos de Mediação.

Por um cinema que pensa: singularidades sonoras do filme-ensaio.

Ana Paula de Aquino Caixeta (UEG), Rafael de Almeida (UEG)

Resumo

Avaliando a potência designada à voz em assumir o papel de materializadora da intenção reflexiva exigida pelo ensaio como forma fílmica, o presente artigo visa ponderar acerca dos seus possíveis posicionamentos dentro de tal estética. Tomando como pressuposto a importância da mesma para a constituição dos filmes-ensaio, questiona-se o que aglutina os conceitos de voz metacrítica (RASCAROLI, 2009), voz heteroglóssica (LUPTON, 2011) e voz pneumática (SIEREK, 2007) fundados em torno à voz-over ensaística e seus comportamentos diversos. Parte-se da hipótese de que os conceitos gerados por esses autores tendem a concordar com uma postura metamórfica assumida pela voz-over ensaística, com relação aos seus diversos comportamentos e usos práticos, gerada a partir de uma pretensão de legitimar o processo reflexivo como um produto do pensamento. Metodologicamente nos amparamos em uma revisão bibliográfica focada nesses três autores, compreendendo a importância de relacionar tais teorias, fundadas através de alicerces mais amplos referentes ao ensaísmo fílmico e voz no cinema.

Palavras-chave: Filme-ensaio; som; voz; voz-pensamento

1. Introdução

Considerar o espectador e viabilizar a construção de um possível diálogo entre ele e o filme é uma das características recorrentes aos filmes-ensaio. Tal premissa leva os realizadores a elaborarem seus discursos, os quais são, muitas vezes, extremamente dotados de subjetividade e os assumir como o desenvolver de uma reflexão. Como consequência disso, é comum que encontremos nos filmes ensaísticos uma voz-over subjetiva que segue apartada das imagens e pode assumir diversos tons, do sarcástico ao melancólico. Todavia, é habitual a diversas dessas obras que a voz-over soe de forma intimista e/ou convidativa, elemento cujo mérito se dá pela tão almejada aproximação ao espectador.

Avaliando a potência designada à voz em assumir o papel de materializadora dessa intenção reflexiva, o presente artigo visa ponderar acerca dos seus possíveis posicionamentos dentro do filme-ensaio. Tomando como pressuposto a importância da voz para a constituição desses filmes, questiona-se o que aglutina os conceitos de voz metacrítica (RASCAROLI, 2009), voz heteroglóssica (LUPTON, 2011) e voz pneumática (SIEREK, 2007) fundados em torno à voz-over ensaística e seus comportamentos diversos.

Parte-se da hipótese de que os conceitos gerados por esses autores tendem a concordar com uma postura metamórfica assumida pela voz-over ensaística, com relação aos seus diversos comportamentos e usos práticos. Gerada a partir de uma pretensão de legitimar o processo reflexivo como um produto do pensamento. Isto é, a reflexão em seu estado mais bruto, inacabado e ainda turvo.

Metodologicamente nos amparamos em uma revisão bibliográfica focada nesses três autores, que se dedicaram a investigar as especificidades da voz no filme-ensaio, compreendendo a

importância de conectar tais teorias que foram fundadas através de alicerces mais amplos, referentes aos ensaísmo fílmico e voz no cinema. O que justifica a estrutura incorporada por este artigo, que passa por uma reflexão mais geral, responsável por esclarecer as relações mais evidentes da voz no filme-ensaio; aprofunda nas vococêntricas; e direciona-se para um levantamento de características em comum e díspares dessas teorias, tentando assim estabelecer um diálogo entre três conceitos diferentes que falam de uma mesma voz.

2. A voz do filme-ensaio

A introspecção de um indivíduo vem a ser, na maioria dos casos, um reflexo de suas experiências vividas cotidianamente em arenas públicas. Dessa forma, o ensaísmo fílmico apodera-se dessa projeção reflexiva do sujeito como matéria prima, e se propõe a desenvolver uma “representação abstraída e exagerada do eu em um mundo experiencial encontrado e adquirido por meio do discurso do pensar em voz alta” (CORRIGAN, 2015, p. 19). Portanto, a materialização fílmica do processo do pensar, apesar de lidar diretamente com a subjetividade, não se internaliza e relaciona apenas com o eu que se propõe a refletir. Pelo contrário, aspira pela formulação de um diálogo aberto ao público.

Em termos de linguagem cinematográfica, o “pensar em voz alta” e a postura dialógica almejada pelos filmes-ensaio se concretizam através dos artifícios da voz-over. Por definição de Stella Bruzzi (2000), a voz-over é uma banda sonora extra diegética adicionada a um filme, seja documentário ou ficção.

No geral, a voz-over fornece *insights* e informações que não estão disponíveis imediatamente dentro da diegese, mas, enquanto que em um filme de ficção a voz-over é tradicionalmente a de um personagem na narrativa, em um documentário, a voz-over é comum ser a de um narrador desencarnado e onisciente (BRUZZI, 2000, p. 40, trad. nossa).

Por questões históricas e estéticas próprias à constituição do documentário enquanto domínio, relaciona-se a voz-over documental à “voz de Deus” que, além das características anteriormente citadas, geralmente pertence a um eloquente narrador masculino que disserta fazendo pleno uso da retórica, a fim de explicitar e convencer o público com o seu ponto de vista. Contrariando essa perspectiva, a voz-over ensaística tem em comum com a “voz de Deus” apenas esse comportamento considerado *acusmático*, termo utilizado por Chion (1999) para se referir aos sons que são ouvidos, porém não vistos. No mais, a voz-over utilizada nos filmes-ensaios se porta de maneira bastante distinta.

Pensando nas especificidades que caracterizam as vozes no cinema, podemos afirmar que a da voz do ensaio fílmico é assumida pelo sujeito enunciador criado pelo próprio autor extratextual, isto é, o realizador. Costuma ser conjugada em primeira pessoa e não se priva de adotar tons mais afetuosos, o que lhe confere um caráter confessional e vai à contramão do rigor ditatorial

da “voz de Deus”. Apesar disso, reconhecemos tratar-se sobretudo de uma voz acusmática, nos termos propostos por Chion, em que a imagem *ainda-não-vista* desse sujeito narrador que responde pelo realizador, pode ser revelada a qualquer instante em seus materiais fílmicos, capturados em primeira mão ou de arquivos pessoais. Seguindo apartada das imagens, essa voz “íntima, porém clara” é capaz de argumentar sem autoritarismo (WEINRICHTER, 2007, p. 29, trad. nossa), o que torna possível a construção de um discurso interlocutório capaz de envolver cineasta e espectador.

A potência da voz-over em filmes que pretendem se assumir ensaísticos é bastante latente, ao ponto de autores como Phillip Lopat assumirem como elemento primordial para a constituição e classificação dessa estética cinematográfica. Lopat (2007) formula uma espécie de “receita”, que sugere em 5 passos o que é indispensável para um filme-ensaio.

Segundo Lopat (2007), portanto, o filme-ensaio deve: 1) conter palavras em forma de texto; 2) esse texto deve ser bem falado; 3) representar uma única voz; 4) possuir um discurso delineado sobre um problema; 5) transmitir algo mais que informação, assumindo um ponto de vista pessoal. Em seu “ingrediente” final, o autor afirma que é fundamental que a linguagem do texto seja a mais eloquente, interessante e bem redigida possível. Ironicamente, o resultado final da receita parece ser algo com o mesmo sabor da “voz de Deus”, mas em uma embalagem diferente. Isto é, em sua tentativa de valorizar a voz no filme-ensaio, o autor acaba retirando uma de suas características principais: a liberdade com relação aos rigores formais. Apesar disso, seu firme posicionamento diante da força da voz-over, em detrimento da banda imagética, nos serve como evidência do papel fundamental cumprido pela voz na construção de obras ensaísticas.

Motivados por essa questão, pretendemos prosseguir com o mapeamento do que tendemos a conceber como as vertentes vococêntricas do filme-ensaio. Como já adiantamos, nossa intenção é verificar o que aproxima os conceitos de voz metacrítica (RASCAROLI, 2009), voz heteroglóssica (LUPTON, 2011) e voz pneumática (SIEREK, 2007). Todos estabelecidos a partir de estudos sobre a voz-over ensaística. Sendo assim, nos propomos a adensar em autores que menos que delimitar obrigações e prescrições para a voz, esboçam seus possíveis comportamentos.

3. Vertentes vococêntricas ensaísticas

A partir do distanciamento proposital estabelecido pelos traços acusmáticos da voz ensaística, que narra o filme sem a obrigatoriedade de justificar sua presença através da banda imagética, Rascaroli inicia a formulação de seu conceito de *voz metacrítica*. De tal maneira, a autora apresenta outra forma de distanciamento extremamente necessária na construção de um filme-ensaio, a do realizador de seu material fílmico.

Na verdade, generalizando um pouco, pode-se argumentar que a voz-over do filme-ensaio, em geral, pode ser descrita como metacrítica e metahistórica. Mesmo aqueles cineastas ensaísticos que produzem suas próprias imagens, em vez de usar materiais de arquivo, de fato, ao sobrepor um comentário, distanciam-se das imagens e as examinam, quase “encontrando” e apresentando-as de novo, como objetos pré-existentes (RASCAROLI, 2009, p. 72, trad. nossa)

Ao descrever a voz ensaística como sendo metacrítica ou metahistórica, a autora refere-se ao seu perfil analítico e reflexivo, tanto com relação às experiências do sujeito ensaístico em arena pública, quanto aos materiais fílmicos. Para que o realizador consiga tal efeito em sua narrativa, é necessário que o mesmo se desapegue dos significados e relações prévios com os materiais, ainda que estes sejam de arquivos pessoais. Dessa forma, encontrará novos sentidos possíveis para aquelas imagens e/ou áudios e só assim poderá ressignificá-los a favor do discurso pretendido. O que nos remete ao movimento de “voltar a ver” proposto por Weinrichter (2007), em que essas imagens e sons são percebidos em segundo grau, com distanciamento e acuidade de quem não está sobre o efeito de um primeiro contato.

Essa voz não terá nenhum compromisso de tecer comentários fidedignos ou apresentar suas clarezas, pelo contrário, ela é um instrumento livre para a construção de uma reflexão aberta e inacabada. No caso dos filmes-ensaio, temos uma voz-over altamente mutável que assume suas incertezas e inconstâncias como qualidade, não negando a possibilidade de criar informações fictícias sobre os materiais em prol da elaboração do discurso. Como resultado desse comportamento, temos a possibilidade de instigar o público, induzindo-o a estranhamentos, questionamentos e até mesmo tensões, elementos os quais engendram a abertura para o diálogo.

Dedicando-se à compreensão da voz no filme-ensaio, Catherine Lupton, assim como Laura Rascaroli, também considera importante que o discurso seja construído de formas variadas, como meio de abalar a unicidade de uma voz autoritária indesejada pelo realizador ensaísta. Com tal premissa, ela formula o conceito de voz heteroglóssica:

O que me interessa nesses filmes é um estilo distinto de comentário em voz-over, que eu chamo heteroglóssica, que corrói por dentro a autoridade notória da “voz de Deus” singular e onisciente do narrador documental. Isso é possível por meio da multiplicação de narradores ou personas que fornecem o comentário, adiando ou deslocando o que eles têm a dizer em formas variadas de discurso indireto – como a carta, a citação, a recordação ou a conversa – que afirmam seu status ficcional ou, pelo menos, ontologicamente ambíguo em relação às pessoas reais (inclusive e especialmente ao realizador) e fomentando indeterminações, tensões e desacordos entre eles (LUPTON, 2011, p. 159-160, trad. nossa).

Lupton apresenta seu conceito já fazendo um contraponto à “voz de Deus”, considerando que ao filme-ensaio se faz necessário o comportamento metamórfico desapegado de autoridade. Quando o narrador modula o tom da própria voz e tece comentários que transitam entre

uma postura analítica, afetuosa, confessional ou assume o discurso indireto, falando por outro personagem, ele multiplica a si mesmo e também suspende seu compromisso com a veracidade dos acontecimentos, moldando os materiais fílmicos a favor do seu discurso. Essa postura múltipla é altamente duvidosa e questionável, pois evidencia a possibilidade de manipulação por parte do realizador, tornando-se estopim de uma abertura necessária para convocar a participação mais ativa do espectador.

Karl Sierek (2007) avalia a potência da voz ao considerar que, invés de atuar com gestos imagéticos, ela lida com conceitos e, dessa forma, formula discursos. Partindo das possibilidades que a voz pode lidar com os conceitos, ele então sugere a forma pneumática. *Pneuma* vem do grego e significa sopro, por tal pressuposto o autor conceitua:

Já antes de expressar alguma coisa, a voz “pneumática” tem essa pesada “essência”, o status do Todo-Poderoso que fala do além. Ela pretende insuflar amor e vida e fornecer às imagens, sempre subjetivas, essa solidez e esse sentido unificador do qual elas se vêm privadas, especialmente quando atravessam as fronteiras da ficção (por exemplo, em filmes-ensaio). Segundo se alega, ela conceitua as imagens e finge protegê-las contra a sua interpretação arbitrária. Dito isto, finge e daí obtém o seu fascínio sedutor. (SIEREK, 2007 p. 177, trad. nossa)

A voz pneumática, assumindo seu aspecto de sopro ou ar, é capaz de tornar o desejo de discurso do realizador mais difuso, ameno e, dessa forma, torna-se mais sedutora. É através dessa voz que o discurso em um filme-ensaio pode, por meio da articulação da linguagem audiovisual, se passar por incerto, errante e inconcluso, por mais que ele seja fruto de uma sentença minuciosamente calculada.

No caso específico dos filmes-ensaio, mesmo caminhando totalmente apartada das imagens, a voz ensaística sugere possíveis relações com as mesmas. Como elucidado anteriormente a partir do conceito de voz acusmática de Chion, essa relação entre sonoro e imagético é de poder e posse, onde uma pode conter a outra. O que Karl Sierek propõe com a voz pneumática é que a mesma toma o poder e a posse das imagens, agregando-lhes um sentido, mas de maneira totalmente sutil, quase imperceptível. Isso se torna possível através das formas de pronúncia, da modulação do timbre.

Compreende-se que, ao filme-ensaio, a dose sutil de autoridade se faz necessária, como sugerido por Phillip Lopat, pois sem ela o filme corre o risco de parecer “lamentável e simplesmente patético, perdendo assim o direito de que lhe prestem atenção” (2007, p. 67, trad. nossa). Mas também a autoridade, se excessiva e explícita, torna-se característica da “voz de Deus” e quanto mais próxima dela, mais distante fica da possibilidade de projetar dúvida e dar brechas para o espectador questionar a narrativa. Por isso Karl Sierek não dispensa o uso da voz pneumática em filmes ensaísticos, mas aconselha o uso regrado, assim como as duas autoras anteriormente citadas também aconselham que o uso das vozes por elas propostas não seja excessivo.

4. Conclusão

Como resultado do levantamento realizado anteriormente, nota-se que as três vertentes vococêntricas do filme-ensaio analisadas, em graus diversos e de distintas formas, fazem menção às características próprias da “voz de Deus”. A voz metacrítica e a voz heteroglóssica vão contra sua onisciência e autoridade enunciacional; já a voz pneumática se assume como a transmissora de um discurso, com uma pitada de autoridade velada por tons suaves e afetuosos, mas também vai contra a “voz de Deus” ao discordar de sua postura singular e imutável, já indicando como sendo essencial uma mescla de comportamentos.

Todas as três teorias, de certa forma, também dialogam com a noção de voz acusmática de Chion. Por este viés, o comportamento de *acousmetre*, com a corporalidade suspensa e com a eminência de ser ou não revelada, garante à voz-over ensaística a possibilidade de ressignificação dos materiais fílmicos a favor do discurso pretendido.

A fluidez dos conceitos em detectar diversos comportamentos possíveis para a voz-over ensaística consolida sua característica metamórfica, seu desejo de se portar como uma voz-pensamento. “É porque, a fim de pensar, nós multiplicamos a nós mesmos, criando diálogos interiores e relações imaginárias com outros que fazem parte da nossa consciência em evolução do interior e do mundo.” (LUPTON, 2011, p. 164-165, trad. nossa). Sendo assim, a voz-pensamento torna-se múltipla e altamente mutável. Com a leveza de se desprender dos rigores formais, se permite transitar entre a poética e análise, dúvida e certeza, fabulações e verdades, liberdade e autoridade, permite-se até tomar pra si a imagem e outras vozes.

Essa voz, que própria do filme-ensaio, se pensada graficamente dentro de um filme não seria uma reta constante, mantendo-se a mesma do início ao fim, mas sim uma curvatura bastante oscilante com características e funções variadas. Podemos então pensar os conceitos anteriormente citados – voz metacrítica, voz heteroglóssica e voz pneumática – não como sendo vozes distintas e isoladas, mas sim como elementos que compõe uma única voz, a voz-pensamento. Elas se aglutinam em prol da materialização do processo de pensar dentro do filme que se pretende ensaio, agregando ao mesmo esse caráter de reflexão bruta.

Referências

CHION, Michel. **The voice in cinema**. New York: Columbia University Press, 1999.

CORRIGAN, Timothy. **O filme-ensaio: Desde Montaigne e depois de Marker**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

LUPTON, Catherine. Speaking Parts: Heteroglossic voice-over in the essay-film. In: KRAMER, Sven; TODE, Thomas (Org.). **Der Essay film: Ästhetik und aktualität**. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2011.

LOPATE, Philip. A la búsqueda del centauro: el cine-ensayo. In: WEINRICHTER, Antonio (Org.). **La forma que piensa: tentativas en torno al cine-ensayo**. Pamplona: Gobierno de Navarra, 2007.

RASCAROLI, Laura. **The personal camera: subjective cinema and thees say film**. New York: Wallflower Press, 2009.

SIEREK, Karl. Voz, guía tú en el camino. El lado sonoro del ensayo fílmico. In: WEINRICHTER, Antonio (Org.). **La forma que piensa**: tentativas en torno al cine-ensayo. Pamplona: Gobierno de Navarra, 2007.

STELLA, Bruzzi. **New Documentary**: A Critical Introduction. New York: Taylor & Francis Group, 2000.

WEINRICHTER, Antonio. Un concepto fugitivo, notas sobre el film-ensayo. In: WEINRICHTER, Antonio (Org.). **La forma que piensa**: tentativas en torno al cine-ensayo. Pamplona: Gobierno de Navarra, 2007.

Ana Paula de Aquino Caixeta (Ana Paula Akino)

Graduada de Cinema e Audiovisual, é discente de Iniciação Científica desenvolvendo pesquisa relacionada à voz no filme-ensaio. Dirigiu os curtas-metragens *Canvas* (2014), *Ensaísmos* (2016) e *Tanto de Mim* (2016). Já trabalhou como assistente de júri na 16ª Goiânia Mostra Curtas, assistente de produção no 4º Icumam Lab e foi monitora no II Pirenópolis Doc.

Rafael de Almeida

Realizador e pesquisador de Cinema e Audiovisual. Doutor em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Professor efetivo do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - UFG.

CINEMA, CINEMAS

ENCONTROS
FOTOGRAFIA
CINEMA
ARTES DIGITAIS

Imbilino vai ao cinema: O processo de criação do vídeo-documentário sobre o cinema de Hugo Caiapônia.

Samuel Peregrino (UEG), Marcelo Henrique da Costa (UEG)

Resumo

Este trabalho, pretende fazer uma breve análise sobre o processo de realização do documentário biográfico “Imbilino vai ao cinema”, gravado no final de 2016 e que aborda os métodos de produção cinematográfica de Hugo Caiapônia, nome artístico de Hugo Batista da Luz, cineasta, ator e criador do personagem Imbilino. O produto audiovisual a ser discutido, foi resultado de um projeto teórico-prático realizado no Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e selecionado no edital Curtas Universitários 2016/2017, promovido pelo Canal Futura com a Associação Brasileira de Televisão Universitária (ABTU) e a Rede Globo.

Palavras-chave: cinema; Goiás; Hugo Caiapônia; Imbilino.

A 318 quilômetros de Goiânia, na cidade de Caiapônia, nasceu o caipira Imbilino, personagem que protagoniza as tramas de Hugo Caiapônia, nome artístico de Hugo Batista da Luz, o cineasta que já rodou cinco longas-metragens gravados sem recursos públicos, lotando as salas de cinema por onde passa.

Os filmes de Imbilino, interpretado por Hugo Caiapônia, 57 anos, retrata o sertanejo do interior de Goiás de uma forma bem humorada e simples. Hugo já rodou seus filmes em mais de 100 cidades do Estado, lotando ginásios, teatros e salas de cinema por onde passa, além de vender seus DVD's em bancas de revistas e pela internet. Hugo Caiapônia faz seu cinema artesanalmente, independente de editais públicos de fomento à cultura. Ele já conseguiu gravar cinco longas-metragens com a colaboração da família, amigos e do primo e diretor Haroldo de Andrade. Convidando para o elenco, moradores das locações no interior de Goiás, Hugo foi cativando seu público, desejosos para se verem na tela grande do cinema, nas produções assumidamente caseiras, desse contador de piadas do sudoeste goiano que se tornou em um fenômeno popular e fazedor de cinema.

201



Figura 1 - Bastidores da gravação do documentário “Imbilino vai ao cinema”
Fonte: Fotografia de Ana Paula Akino.

Nosso interesse em Hugo Caiapônia surgiu em 2013, por meio do jornalista e gestor cultural Carlos Brandão, o qual nos apresentou alguns filmes em DVD do matuto Imbilino. Na Semana do Audiovisual da UEG em 2014 tivemos a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente em uma palestra promovida pelo Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás. Nesse evento também se encontravam o diretor de seus filmes e primo, Aroldo de Andrade, e a professora Alice Fátima Martins, pesquisadora no projeto *Outros fazedores de cinema*. Hugo Caiapônia falou sobre os métodos de produção e distribuição de seus filmes, que se distancia das formas usuais utilizadas pelo segmento independente que, via de regra, depende quase que exclusivamente dos mecanismos de incentivos públicos para a produção e rentabilidade dos filmes.

Na pesquisa, que se desdobrou no documentário que apresentamos, propomos investigar como se dá o processo de realização de Hugo Caiapônia, como funciona seu método de produção e quais mecanismos lhe diferem dos outros meios de se fazer cinema, já que seu modelo é dessemelhante dos utilizados na maioria dos grandes centros de produção, nos quais, em muitos casos, se pratica um tipo autoral de cinema e/ou com destinação comercial. Nessa proposta de estudo buscamos estabelecer essas relações com vistas à aproximação entre a liberdade criativa e a independência econômica a partir das experiências cinematográficas de Hugo.



Figura 2 – Mesa de Redonda na Semana do Audiovisual da UEG em 2014.
Fonte: Acervo fotográfico do Curso de Cinema e Audiovisual da UEG.

Toda essa inquietação resultou na produção do documentário “Imbilino vai ao cinema” que se propôs ao deslocamento, partindo da capital de Goiás, Goiânia, que possui uma cena cinematográfica em processo de fortalecimento graças aos recursos de editais de incentivo e patrocínio cultural, e seguiu em direção a um cinema praticamente colaborativo e artesanal, feito no interior do estado, que toma a forma de longas-metragens e ainda garante circuitos de exibição com direito a numerosas plateias.

Aonde vocês querem chegar com isso?

Pretendemos compreender o modo como a produção audiovisual de Hugo Caiapônia opera fora do mainstream³⁵, dos circuitos de festivais e salas comerciais de cinema, sendo que, ao mesmo tempo, lota ginásios, teatros e salas improvisadas nas exibições de seus filmes, no interior do Estado de Goiás. Nessa perspectiva, considerando a natureza experimental deste projeto de pesquisa, e as dificuldades para se produzir cinema independente no Brasil, como realizar um documentário que trate sobre um cineasta goiano que dribla esse contexto atual, apresentando sucesso de público e bilheteria sem se valer de mecanismos de fomento público?



Figura 3 - Cena do documentário *Imbilino vai ao cinema* (2017).
Fonte: Acervo pessoal do autor.

203

Optamos por não traçar paralelos com outras produções nacionais, tampouco questionar os atributos (ou falta deles) técnicos, estéticos e/ou artísticos das produções de Hugo Caiapônia, mas sim, traçar relações de sua obra junto à seu público, buscando entender como se dá o grande apelo popular de seus filmes e o envolvimento da comunidade, participando como atores e figurantes em seus longas-metragens. Procuramos identificar nesse documentário, hipóteses que possam evidenciar a força do público para o trabalho desenvolvido por Hugo Caiapônia; quais são os motivos do grande apelo popular de seus filmes? Como se dá essa interação do público com a obra de Hugo?

E o suporte teórico?

No artigo “Nem de centro, nem de borda: outros cinemas e seus fazedores” da Professora Alice Fátima Martins, buscamos a reflexão sobre ideias e noções acerca do denominado cinema de

³⁵ **Mainstream** é um conceito que expressa uma tendência ou moda principal e dominante. A tradução literal de **mainstream** é “corrente principal” ou “fluxo principal”. Em inglês, main significa principal enquanto stream significa um fluxo ou corrente.

borda e as narrativas produzidas nestas produções. Como acontece o processo criativo através desta “estética periférica” e suas principais características dentro da ideia de “margem”. A atuação destes outros “fazedores de filmes” e sua localização dentro das bordas, através da reflexão sobre conceitos estabelecidos, como ressalta a autora neste trecho:

Tanto nas análises queensem (mesmo quando pretendam ressaltar qualidades e potencialidades) numa estética da periferia, ou no cinema de bordas, a base sobre a qual são formuladas é o binômio centro-periferia, ou centro-borda. E a referência à periferia ou à borda é feita desde, ou a partir de um centro. (MARTINS, 2016, p.21)



Figura 4 - Bastidores da gravação do documentário “Imbilino vai ao cinema”.
Fonte: Acervo pessoal do autor.

É na investigação e questionamentos da condição de bordas que baseamos o eixo da pesquisa, trazendo a discussão para a obra de Hugo Caiapônia, nosso objeto de estudo, e expoente desta abordagem. Fato que engloba o papel deste realizador dentro desta discussão e na construção da ideia concebida sobre esta maneira de produzir, distribuir e pensar neste modelo específico de cinema. Em consonância com o pensamento de Martins:

Hugo Caiapônia constrói o argumento, escreve o roteiro, cuida da produção, dá vida à personagem principal, o Imbilino. A direção dos filmes e edição são feitas por Aroldo de Andrade Filho, com cuja parceria conta desde o primeiro trabalho. Depois de pronto o filme, Hugo Caiapônia cumpre extensa programação para exibi-lo em espaços improvisados, em cidades onde não há salas de cinema: salões paroquiais, pontos de cultura, salas de escola, salões de festa, ginásios, dentre outros, recebem milhares de pessoas para verem as sagas do caipira goiano. (MARTINS, 2016, p.25)

O livro “Cinema de Bordas2”, coletânea de artigos organizada por Gelson Santana, foi material para o entendimento das nuances presentes na produção dentro das condições de “orçamentos baixíssimos, falas regionais, atores amadores”, onde o conceito de gênero cinematográfico, Paracinema e outros tantos conceitos foram abordados. Além do consenso entre os pesquisadores sobre a importância do receptor.

Já no livro “Introdução ao documentário” de Bill Nichols, analisamos a significância do documentário como “representação auditiva e visual de uma parte do mundo”:

Eles significam ou representam os pontos de vista de indivíduos, grupos e instituições. Também fazem representações, elaboram argumentos ou formulam suas próprias estratégias persuasivas, visando convencer-nos a aceitar suas opiniões. Quanto desses aspectos da representação é fundamental para o documentário. (NICHOLS, 2005, p.30)

Nichols aponta quais elementos distingue um documentário de outras obras audiovisuais e aponta o direcionamento tipológico do qual o documentário em discussão se propôs. Vimos os tipos de documentários, divididos por estilos de abordagem e estética audiovisual. Nos baseamos nessa obra para a proposta de direção e fundamentação teórica para as escolhas artísticas e técnicas para nosso documentário. Essa e várias outras reflexões éticas foram importantes para estabelecermos parâmetros que pudéssemos nos guiar no processo de filmagem, para que conduzíssemos com naturalidade sutil tudo o que prevíamos na pré-produção, inclusive as questões para os entrevistados.

Já o artigo “O documentário como gênero audiovisual”, escrito pela professora visitante da Universidade Federal do Pernambuco, Cristina Teixeira Vieira de Melo (2002), nos apontou quais elementos distinguem um documentário de outras obras audiovisuais. Neste trabalho, Melo afirma que há características próprias do documentário, como exemplo, o caráter autoral, a criatividade no processo de montagem:

O gênero documentário não pode ser definido a partir da presença de determinados enunciados estereotipados ou de tipos textuais fixos (narração, descrição, injunção, dissertação). No entanto, não temos dúvidas de que o documentário é um gênero com características particulares, e que são essas características que nos fazem apreendê-lo como tal” (MELO, 2002, p. 24).

O artigo também discute sobre a aproximação do documentário com o jornalismo, a crença de que o conteúdo revelado pelo documentário teria um status de verdade, diferente de uma ficção:

Como em outros discursos sobre o real, o documentário pretende descrever e interpretar o mundo da experiência coletiva. Essa é a principal característica que aproxima o documentário da prática jornalística. (MELO, 2002, p. 28)

Porém a autora informa que “um documentário não é um espelho fiel da realidade, pois é apenas um recorte de uma realidade mostrada pelo realizador da obra, “no entanto, não devemos esquecer que qualquer relato (independentemente de sua natureza) é sempre resultado de um trabalho de síntese, que envolve a seleção e a ordenação de informações.” (MELO, 2002, p. 28). Utilizamos como referência o artigo de Melo, no período de montagem do filme, nas escolhas éticas das imagens escolhidas, no sentido de que, nossa proposta, desde o início, não foi estabelecer críticas ou comparações sobre a obra audiovisual do personagem principal, mas sim, refletir e comparar diferenças de seus métodos de realização. Baseando-se nessa reflexão sobre a reordenação e síntese do material já gravado, tendo como base

teórica, o texto de Melo, e entendendo que o documentário não pode ser reflexo fiel da realidade observada, fizemos nosso pequeno recorte do processo de feitura dos filmes de Hugo Caiapônia, tendo seu crivo na escolha do primeiro corte.

Na dissertação de mestrado de Arnaldo Salustiano Moura, que trata sobre a representação do caipira na produção audiovisual goiana, analisando quatro obras produzidas por Hugo Caiapônia, entre o período de 2005 e 2011, são observadas e estudadas características do personagem Imbilino e elementos da cultura caipira, da paisagem e da ruralidade presente no filme. Esta obra nos ajudou a compreender as o porque da grande aceitação e popularização do personagem Imbilino, criado por Hugo Caiapônia. Diz Moura:

Ao longo do tempo, o termo “caipira” tornou-se polissêmico, uma vez que múltiplas e diferentes representações foram construídas tendo como referente o povo caipira. Tais representações geraram um caloroso e interminável debate, cujos argumentos eram vazados em termos de apologias e preconceitos e registrados partir de vários olhares (literatura, audiovisual, imprensa, produção científica) (MOURA, 2015, p. 6).

Moura nos traz uma compreensão maior sobre as obras fílmicas de Hugo Caiapônia, o poder que as mesmas tem de dialogar com um público do interior, seu poder de representatividade, ao contar os causos populares e lendas conhecidas pelas aventuras do matuto Imbilino e atrair esse público que muitas vezes se faz presente como figurantes ou coadjuvantes dessas obras. Ele diz que “a cultura caipira foi construída à margem dos relatos históricos narrados pela historiografia; foi construída por meio das tradições locais, orais, de memórias seculares” (MOURA, 2015, p.85). o que confirma o grande apelo popular que Hugo constrói, ao reviver e dar continuidade à essas tradições, usando agora, o cinema e a internet como meios poderosos de alcance.

206

A feitura do documentário

Inicialmente, o documentário se propôs ao modo participativo, onde, segundo Bill Nichols, “o mundo histórico prevê o ponto de encontro para os processos de negociação entre cineasta e participante do filme.” (NICHOLS, 2005, p.162). Dessa forma, pretendeu-se inserir num cotidiano de produção, o convívio de Hugo Caiapônia e sua equipe e, a partir daí, extrair depoimentos, além de outras informações não-orais possíveis através dessa inserção no mundo dos personagens. Com a intenção de fugir dos riscos que o modo participativo pode gerar com relação ao exagero de entrevistas e depoimentos, o que cairia no indesejado efeito das “cabeças falantes”, buscamos hibridizar o filme com outros formatos de documentários possíveis para atingir a estética desejada. O modo observativo agrega ao documentário a possibilidade de construção da noção de “atores sociais”, onde a diminuta população local torna-se um personagem só e, ao retratar esse cotidiano pacato dos mesmos e fazer um contraponto com as sessões lotadas dos filmes de Imbilino, podemos construir uma nova significação que

discorre por si só sobre o interesse dessas pessoas nesse cinema em específico. Para que isso se concretizasse, durante o dia houve filmagens em planos bem abertos que acentuassem bastante a paisagem com uma movimentação reduzida de pessoas, dando ênfase na questão de uma população pequena.

Durante as sessões dos filmes do matuto Imbilino em Caiapônia, tivemos planos mais fechados, no público, onde as coisas tomaram um ritmo mais frenético, mesclando as percepções e concretizando a ideia de uma cidade que se une e se movimenta em torno desse cinema. Também prezamos por mesclas do modo poético entre as demais imagens, por meio de filmagens que retratasse a transição entre o urbano e a vida pacata do interior em Caiapônia e que foram responsáveis por respiros necessários para reflexões, preenchidos e intensificados por sons ambientes, sem melodramatizar com trilhas musicais. Dessa forma, além da carga poética, tais inserções também colaboraram com o discurso proposto anteriormente, transmitindo a sensação de esvaziamento do interior.



Figura 5 - Cena do documentário *Imbilino vai ao cinema* (2017).
Fonte – Acervo pessoal do autor.

Eleição e justificativa para as estratégias de abordagem

Deslocamento do urbano rumo ao interior: Pretendeu-se gradativamente evidenciar a transição de Goiânia para Caiapônia, usando a inserção de uma realidade paralela à do costume, a descoberta que se forma em um novo território desconhecido por quem faz o filme. Tal representação se concretizou através de planos sequenciados das ruas na cidade, da estrada, das placas, até a chegada à Caiapônia. Planos de dentro do carro, transmitindo sensações de ³⁶*roadie movies*, que, no entanto, não se sustentou por todo o filme, mas sim apenas como uma apresentação que nos conduz à vida interiorana e histórias que rondam Imbilino.

³⁶ Gênero cinematográfico que tem como objetos centrais para sua narrativa e categoria, a estrada, o veículo e uma jornada do personagem. Para muito nasceu com o filme *Easy Rider* (Dennis Hopper, 1968).

A população local: atores sociais e indicativos da fama de Imbilino: A população teve dois papéis no documentário. O primeiro diz respeito ao modo poético, no qual ficaram encarregados por assumir a posição de atores sociais, onde apareceram em planos ou muito distantes ou muito próximos, que dificultam a identificação e corroboram com a construção do discurso de que a cidade, que convive com a escassez de população, gera grande movimentação em torno das exibições dos filmes de Imbilino. O segundo papel ficou por conta de entrevistas que questionaram: Quem é Imbilino? Quem é Hugo Caiapônia? Extraído de pessoas aleatórias da cidade, depoimentos que comprovem sua fama local. Essas entrevistas foram feitas no centro da cidade, optando por uma variação de pessoas (adultos, idosos, jovens e crianças) em planos médios e logo após foi feito um retrato em movimento dos mesmos.

O cotidiano de produção: relações com equipe e familiares: Acompanhamento de Hugo Caiapônia em seu cotidiano de produção, contato com familiares e equipe. Conversas registradas por duas câmeras, uma fixa, privilegiando os integrantes da família ou equipe que deram seus depoimentos acerca das produções dos filmes em planos médios. Outra câmera, em movimento captando detalhes de movimentação e locação. Aqui a intenção foi retratar a relação das pessoas próximas à Hugo com seu trabalho.

A euforia da exibição: comprovação do sucesso e fama de Imbilino em Caiapônia: O ritmo que permanecia de leve a moderado até então toma frenesi no momento da exibição do filme de Imbilino com a presença do mesmo. Câmera fixa no registro do público chegando ao teatro e câmera em movimento, acompanhando Hugo e Imbilino se interagindo com seu público nos intervalos das sessões. Prezou-se também pelo registro das expressões do público com relação ao filme, principalmente as risadas.

De especialistas a entusiastas: Alice, Marcelo e Brandão: A entrevista se fez necessária, para agregar ao filme outro olhar, mais específico e entendido de cinema e que também se posiciona fora do meio onde aqueles filmes se fazem e circulam. Eles foram posicionados na rua do lazer, no centro de Goiânia e outra na casa de Carlos Brandão. As entrevistas foram feitas em planos médios com a iluminação natural.

“Imbilino vai ao cinema” Uma produção audiovisual independente

A vida de Hugo Caiapônia, o cineasta criador do matuto Imbilino vai às telas de cinema no documentário “Imbilino vai ao cinema” dirigido por Samuel Peregrino, com produção do Coletivo Cabeça de Câmera, com recursos no valor de 6 mil reais conseguidos para a realização do documentário, através do projeto “Curtas Universitários” desenvolvido pelo Canal Futura em parceria com a ABTU e a Globo Universidade. Orientado pelo professor Marcelo Costa da Universidade Estadual de Goiás (UEG), o projeto foi selecionado entre os 20 propostas audiovisuais de todo o país para ser exibido em 2017 pelo Canal Futura e pelas TVs parceiras da Associação Brasileira de Televisão Universitária (ABTU).



Figura 5 - Cartaz do documentário *Imbilino vai ao cinema* (2017).

209

Seleção em festivais

- FUBA - Festival Universitário Baiano de Arte e Cultura - 2017 (BA);
- 10ª Bienal da UNE - 2017 (CE);
- Mostra Sesc de Cinema - 2017 (GO);
- 3ª Mostra Pajeú de Cinema - 2017 (PE);
- 17ª SeIS - Semana de Imagem e Som - 2017 (SP).
- III Pirenópolis Doc - Festival de Documentário Brasileiro - 2017 (GO)

O documentário sobre a vida de Hugo Caiapônia estreou em junho na televisão no Canal Futura e está disponível na internet no site www.futuraplay.org

Considerações finais

As questões levantadas e as observações feitas nas páginas precedentes servem para analisar a atuação cinematográfica de Hugo Caiapônia no documentário Imbilino vai ao Cinema, ator, produtor e empresário que conseguiu desenvolver autonomia especial dentro da produção e distribuição de seus filmes nacionais com auto-suficiência econômica. Nos seus primeiros longas-metragens nunca se utilizou de incentivo algum do Estado estabelecendo, mais que uma auto-sustentação, um modelo bastante lucrativo de produção e distribuição de filmes. Como fundamentos de compreensão de mundo que desenvolveu estão seu histórico de vida e as influências artísticas recebidas. Em seus filmes, o universo caipira, do trabalhador matuto, aparentemente ingênuo. Através de seu personagem Imbilino, Hugo retomou tradições da cultura goiana, ganhando aceitação de seu público, demonstrando assim que seus filmes não se encontram na borda senão no centro de sua própria existência e difusão.

Referências

MARTINS, Alice Fátima. **Nem de centro, nem de borda: outros cinemas e seus fazedores**. Goiânia. 2016. p. 19. (Coleção Desenredos; vol. 10) Disponível em: <http://ebooks.fav.ufg.br/livros/10livro/capitulo3.html>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MELO, Cristina Teixeira Vieira. O documentário como gênero audiovisual. **Comun. Inf.**, v. 5, n. 1/2, p.25-40, janVdez. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/viewFile/24168/14059>. Acesso em: 24 de abr. 2017.

MOURA, Arnaldo Salustiano. **Dos dois lados da tela: Cultura caipira, paisagem e ruralidade no cinema de Hugo Caiapônia (2005-2011)**. Disponível em: http://www.cdn.ueg.br/source/teccer/conteudoN/4829/DISSERTAO_ARNALDO.pdf Acesso em: 24 abr. 2017.

NICHOLS, Bill. Introdução ao Documentário. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas. SP: Papyrus, 2005.

SANTANA, Gelson (org.). **Cinema de bordas 2**. São Paulo: Ed. a lápis, 2008.

Samuel Peregrino

Estudante de Cinema, servidor público, produtor no Coletivo Cabeça de Câmera e roteirista no projeto CriaLab da UEG. Dirigiu os curtas-metragens: “Dejejum” (2014), “Ensaio sobre um fim de mundo” (2016) e “Perambulação” (2017), em parceria com Jô Levy e Gabriel Newton criou a websérie experimental “Koan” (2015) do projeto de extensão da TRAMA.

Marcelo Henrique da Costa

Doutorando em Arte e Cultura Visual e mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais (UFG). Diretor de Comunicação Institucional da UEG. Membro da SOCINE e sócio do INTERCOM. Pesquisador e extensionista da produção audiovisual com mídias móveis e de cunho experimental. Professor titular do curso de Cinema e Audiovisual (UEG).

O cinema de Martins Muniz: colaboração e resistência.

Renato Cirino (UFG), Paulo Passos de Oliveira (UFG)

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre os conceitos de colaboração e resistência no âmbito da realização cinematográfica do cineasta goiano Martins Muniz no contexto de atuação do Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema. Um dos elementos que operam no bojo dos conceitos apresentados diz respeito às Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs que, no caso das ações de produção cinematográficas do cineasta, atuam na mudança do suporte material fílmico – a película fílmica – para o suporte digital tornando o processo de realização acessível. Essa é uma das condições básicas para a sobrevivência do Sistema, pois o custo tem influência direta na maneira de se atuar no espaço de realização que acontece fora dos circuitos hegemônicos de circulação, realização e produção cinematográfica, como que em um processo de guerrilha. Outra condição que determina a sobrevivência do coletivo de realização cinematográfica é a circulação e distribuição dos filmes que, por meio do YouTube, uma plataforma de compartilhamento de vídeos, Muniz e o Sistema tornam acessíveis as narrativas fílmicas realizadas pelo grupo. Hoje o Sistema conta com mais de 57 mil visualizações de seus vídeos ao todo. Anteriormente, os filmes eram exibidos em espaços privados ou eventos de baixa circulação de pessoas.

Palavras-chave: Martins Muniz; cinema; cinema artesanal; resistência; colaboração.

Introdução

O cineasta Martins Muniz e o coletivo de realização cinematográfica Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema (2011) atuam na perspectiva da manifestação de um cinema artesanal onde seja possível “aprender a fazer cinema brincando” (MUNIZ, 2017). Assim, o grupo surge na tentativa de transformar as suas narrativas do cotidiano em narrativas cinematográficas, que não obstante serem manifestações culturais representativas para a comunidade, passam ao largo das estruturas e abordagens típicas dos circuitos hegemônicos e formais de exibição e realização cinematográfica.

A partir do cenário descrito, surge a inquietação em pensar como esse “cinema artesanal” (2017) sobrevive ao contexto permeado pelos espaços mercadológicos e pelos espaços elitizados, incluindo os espaços acadêmicos e cânones da arte, e, consegue assim, se fazer presente e acessível. Para tal, participamos enquanto pesquisadores-realizadores de algumas produções do coletivo Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema (2011).

O contexto das vivências e experiências adquiridas com a participação na realização do filme *A Última Bandeira* (2016a) nos direcionou à reflexão sobre cinema colaborativo e coletivo e o conceito de resistência no âmbito de um processo artístico, no caso, o cinema artesanal praticado pelo grupo.

Vamos fazer filme, cambada! - Martins Muniz, o hipnotizador e encantador de passarinhos selváticos

Os atores gargalham ao término de uma piada na intenção de relaxar e descontrair o set de filmagens. Ao passo que transitam os curiosos com olhar atento àquela aglomeração de pessoas, uma figura se destaca ao estar circundada por uma ciranda de gente. As mãos trêmulas dele rasgam os papéis em uma operação milimétrica. O roteiro, agora em pedaços, é reestruturado a dar sentido à narrativa. Os fragmentos são entregues aos atores: *vamos filmar, cambada!* – Diz enfático o cineasta Martins Muniz.



Figura 1: Martins Muniz orienta os atores para a marcação no set de filmagens.
Fonte: Renato Cirino

Aos setenta anos Martins Muniz opera no set de realização cinematográfica como um maestro que rege uma orquestra. O comportamento observado acontece no âmbito da realização do filme *A Última Bandeira* produzido em 2016 pelo Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema, afetivamente apelidado de *Sistema* – nomenclatura utilizada nesse texto – pelos membros que integram o grupo, e dirigido por Martins Muniz.

Martins Muniz representa a manifestação de um cinema que conta histórias do povo para o povo. Nesse sentido, o produto fílmico, peça fundamental de uma produção cinematográfica hegemônica, é relegado aos planos de baixa prioridade. Não há interesse em se pautar por alguma referência estética normativa, por mais que existam algumas características das produções *hollywoodianas* em seus filmes. Assim, o motivo pelo qual suas produções e realizações acontecem é pela possibilidade de materializar histórias possíveis, tangíveis.

O filme *A Última Bandeira* (2016a) nasce no contexto de coletivização e colaboração em parcas condições de realização cinematográfica. As funções de direção, roteirista e produtor executivo foram assumidas por Muniz. O restante da equipe se voluntariou para ocupar as posições técnicas e cênicas do filme.

O diretor de fotografia foi o proprietário da câmera filmadora e conseqüentemente ocupou também o cargo de cinegrafista. A esposa de Muniz, Vagna Muniz, foi a figurinista e diretora de arte. Entre os atores estão aqueles com formação de base formal junto com pessoas da comunidade que atuavam pela primeira vez. O papel que nos coube foi o de *fotografia still* para registrar em imagens fotográficas a realização cinematográfica. Cada um contribuindo com equipamentos próprios.

O processo de realização do filme culminou na criação de um espaço de aprendizagem coletiva já que vários sujeitos assumiram papéis para os quais não teriam qualquer tipo de orientação ou formação. Ao passo que as cenas foram gravadas, Muniz ensinava comportamentos e ações cênicas para os atores iniciantes. O mesmo comportamento é relacionado à produção e ao diretor de fotografia, quando o mesmo é orientado a construir planos e realizar movimentos de câmera. Esse momento da realização cinematográfica é, na perspectiva de Muniz, o que possibilita que histórias do cotidiano possam de alguma forma se materializar. Para tal exercício, Muniz cria o grupo Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema (2011).

A concepção básica que constitui esse grupo de realização cinematográfica é que o “aprender a fazer cinema acontece fazendo cinema” (MUNIZ, 2016b). Para Muniz, a sobrevivência das narrativas cotidianas transformadas em narrativas cinematográficas, depende da capacidade dos sujeitos em contar suas histórias. Em um esquema de rodízio, os integrantes da equipe de realização do filme *A Última Bandeira* experimentaram mais do que uma função no ato de fazer cinema. Uma integrante, por exemplo, atuou enquanto atriz e produtora. Nas cenas em que não atuava, ela produzia.

Essa é a estratégia adotada por Muniz para tornar operante a máquina de realização cinematográfica. A iniciativa permite com que todos os membros da equipe possam realizar tarefas ou atividades de pessoas que, por ventura tenham faltado, suprimindo eventuais necessidades no set de filmagens. Um dos atores interpretou vários personagens, pois pessoas que haviam se comprometido a participar não estiveram presentes no momento da filmagem. O diretor em conjunto com a equipe utilizou artifícios para “mascarar” a ausência desse ator e tornar as imagens verossímeis. Para Muniz, o importante era terminar o filme.

Assim, a premissa de atuação do grupo dirigido por Muniz é que toda história pode e deve ser contada, independente do resultado estético ou da “qualidade” da imagem. O filme em análise retrata a investida de Bandeirantes (PACIEVITCH, 2011) na exploração do território goiano no início do século XVIII e os desdobramentos de explorar terras ocupadas por indígenas no Estado de Goiás.

Por se tratar de um filme de época, certas condições são necessárias com a finalidade de garantir o mínimo de veracidade na representação cênica e cenográfica. A forma e a condição de resolver essa questão imagética é que revela o lugar de realização do filme de Muniz enquanto produto de um “cinema artesanal” (MUNIZ, 2017). Portanto, este conceito, o de cinema artesanal, é voltado para o *modus operandi* e não necessariamente opera em detrimento de uma baixa qualidade imagética determinada pelas condições técnicas.

Destarte, abordar o status da qualidade da imagem é necessário já que o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs (CIRINO, 2013) possibilitou a criação de narrativas imagéticas com alta qualidade técnica (MARTINS, 2013). A indústria cultural (ADORNO, 2008) em uma abordagem simples, permeada pelas regras do mercado, opera para que sejamos todos produtores de imagem em potencial e que assim possamos também consumir tais imagens. Para isso, basta ter posse de um dispositivo com câmera que o sujeito está habilitado a navegar e inundar o universo das imagens técnicas (FLUSSER, 2008).

O acesso a equipamentos de cinegrafia e edição são algumas das condições para a sobrevivência do Sistema e de praticamente qualquer grupo que opere no objetivo de realizar cinema. O Sistema iniciou suas atividades no ano de 1999 (SATLER, 2016, p. 180) com o objetivo de inscrever um filme no I Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental – FICA (ESTADO DE GOIÁS, 1999). Nesse período, o aparato utilizado para a produção do filme já consistia em um equipamento de gravação em fitas magnéticas.



Figura 2: Muniz opera uma câmera mecânica ArriFlex 16mm na década de 70. Em pé, Naves Ximenes, atua enquanto foquista.

Os filmes eram realizados em câmeras com suporte para fitas magnéticas do tipo S-VHS, VHS, Betacam e por último, sistema ainda utilizado pelo grupo, a Mini-DV. Sem acesso a equipamentos e material de consumo barato, Muniz afirma não ser possível fazer cinema,

pois as produções são onerosas. Inicialmente, na década de 70, o cineasta goiano rejeita as “tecnologias” com receio de que a qualidade das imagens pudesse ser inferior, entretanto, hoje ele se arrepende de não ter adotado a tecnologia à época afirmando que perdeu um tempo precioso para realizar filmes.

Muniz relembra como era trabalhar com o equipamento em película fílmica, a forma tradicional de fazer cinema, antes do acesso a dispositivos domésticos e mídias de baixo custo:

[...] a câmera era muito grande e necessitava de no mínimo duas pessoas para trabalhar com ela. O sistema da câmera 35mm [ou qualquer câmera que opere com fita fílmica como na Figura 2.] consistia em um processo mecânico que fazia 24 fotos por segundo gravados no negativo. Como ela [a câmera] fazia muito ruído era necessário utilizar uma caixa para suprimir o som do obturador. Não tinha margem para erro. Com o digital é muito mais fácil. Se você errar pode voltar na fita e gravar de novo. Sem falar que você faz tudo direto na câmera, som e tudo. Por isso que a tecnologia é boa [...] hoje com o celular todo mundo filma e eu acho muito bonito isso, o meu neto com três anos de idade consegue filmar. (MUNIZ, 2017)

O diferencial, portanto, foi transferido da esfera técnica para a esfera simbólica. A técnica pode ser compreendida enquanto recursos para captação e edição dos elementos audiovisuais – imagem e som. Enquanto o simbólico consiste na estrutura da narrativa, ou seja, em como contar histórias.

O que surpreende o público, portanto, não é tanto a captação de imagens *perfeitas* (ESPINOSA, 1969), pois os dispositivos mais simples estão habilitados a capturá-las nas mais altas definições de qualidade estabelecidas pelo mercado cinematográfico, mas a capacidade e na maneira de se narrar as histórias projetadas em telas cinematográficas.

Em contraposição aos filmes produzidos nos circuitos hegemônicos de produção e realização cinematográfica, a saber, *Hollywood* e o *cinema europeu*, o filme *A Última Bandeira* é realizado na premissa do Cinema Artesanal, pois é pautado por narrativas cotidianas acessíveis ao povo e possibilitadas pelo próprio povo sem compromisso com o mercado ou os espaços intelectualizados (MUNIZ, 2017). Assim, o conceito de Cinema Artesanal neste caso, pode ser verificado tanto na atuação da comunidade em contar a sua história, ou ao menos, expor a maneira que “enxerga” a história.

Outro elemento que compõe esse conceito é a condição e a forma na qual o filme foi realizado. No caso do *A Última Bandeira*, as ações de realização são correspondentes ao cinema de guerrilha. Esse tipo de realização consiste na solução inteligente de problemas durante o processo de construção fílmica considerando os recursos disponíveis. Normalmente, em produções de cinema de guerrilha, o orçamento é escasso ou nulo. Os equipamentos são da própria equipe e consistem basicamente em dispositivos de captura de imagens (uma câmera).

O papel da equipe é fundamental na realização das atividades do Sistema já que não é disposto

de muito tempo para produzir o filme. Dessa forma, podemos conceber que a colaboração é uma característica marcante nas produções do grupo goiano.

Sem grande aporte financeiro ou estrutura, o processo de participação colaborativa demarca as funções das pessoas e a maneira como elas interagem em todas as etapas de realização das narrativas cinematográficas. Todo mundo deve “aprender fazendo”. A pesquisadora Thaís Torácio afirma que

[...] trabalhos colaborativos pressupõem funções definidas (diretor, ator, dramaturgo etc.), então durante o processo de criação os atores trazem cenas, textos, anseios pessoais e estes materiais vão sendo lapidados textualmente pelo dramaturgo e cenicamente pelo diretor. Se pensarmos em termos de cinema, seria algo como o que acontece no momento da montagem, quando diretor e montador lapidam o material que foi trazido pelos atores e/ou filmado, ou quando o material proveniente de improvisações é reescrito e organizado por um roteirista e depois filmado já com um roteiro elaborado.

Tanto no teatro como no cinema colaborativo, o material é construído pelos atores juntamente com o diretor e vice-versa, havendo discussões sobre a estética e a temática, entre outros. (TORÁCIO, 2014, p. 01)

É possível evidenciar, portanto, a diferença entre os conceitos colaboração e coletivo ao analisarmos a forma como o grupo opera. Quando se inicia o processo de realização cinematográfica, em um primeiro momento a se pensar a etapa de produção em si, as atividades são majoritariamente colaborativas, com os papéis bem definidos de atuação para cada membro. Há quem dirija, filme, produza, atue etc.

Na etapa de pós-produção constituída principalmente pela montagem, o processo é dividido entre colaboração e coletividade, pois são negociadas as condições que interferem nas características estéticas e da narrativa do filme em que muitas vezes o papel definido na primeira etapa deixa de existir e todo mundo passa a “montar” o produto fílmico. Essa relação pode se tornar conflitante, pois devemos considerar que as discussões coletivas ocupam um tempo e uma disponibilidade escassa dos membros para um cinema baseado nos moldes de uma realização cinematográfica de guerrilha.

Assim, uma característica constante em obras propiciadas pelo cinema de guerrilha é a potencialização do tempo de realização dos filmes. Geralmente os filmes são feitos com menos de uma semana, e normalmente produzidos (filmados) nos finais de semana devido a disponibilidade de recursos humanos. O filme de Muniz foi realizado nos dias 27 e 28 de fevereiro de 2016 com uma equipe técnica composta por quatro pessoas e aproximadamente 11 atores.

A locação, o ambiente onde serão filmadas as cenas, deve atender alguns requisitos. Preferencialmente é um espaço público que não requeira qualquer tipo de investida financeira ou espaços cedidos sem custo. Espaços externos, com incidência de luz natural são eventualmente mais escolhidos por permitir filmagens sem equipamentos de iluminação. As filmagens de A Última Bandeira foram iniciadas às 09h e foram finalizadas às 17h nos dois dias

para aproveitar a luz natural.

Após a conclusão do processo de realização cinematográfica, os produtos fílmicos do Sistema passam pelas etapas de distribuição, circulação e acesso. Como essas narrativas ocorrem fora dos espaços hegemônicos relacionados ao cinema, elas só sobrevivem quando disponibilizadas em canais de livre acesso ao público. Os espaços mais comuns são as exibições privadas, os festivais de cinema independentes como o Festival Internacional do Filme Documentário e Experimental (FRONTEIRA FESTIVAL, 2015) e de uma forma geral, a internet. O festival citado anteriormente dedicou uma programação integral para os filmes de Martins Muniz realizados até à época.

O Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema encontrou na plataforma de compartilhamento audiovisual YouTube (SISTEMA COOPERAÇÃO AMIGOS DO CINEMA, 2011) a oportunidade para manter seus filmes disponíveis e acessíveis. Ao todo estão disponibilizados 15 filmes totalizando mais de 57 mil visualizações ao longo de cinco anos de existência do acervo na plataforma. Tão importante quanto a disponibilidade dos filmes está a preservação da memória do grupo que não possui autonomia limitada para produzir os filmes em mídia física como DVD ou *Blu-Ray*.

Os processos e narrativas visuais do Cinema Artesanal em *A Última Bandeira* contemplam todas as etapas da realização cinematográfica: pré-produção (etapa de organização anterior à filmagem), produção, pós-produção (edição), distribuição e circulação. Entretanto, o produto fílmico só é possível quando há participação coletiva e colaborativa da comunidade envolvida.

A estrutura dessa atuação coletiva e colaborativa remete ao pensamento de resistência dessas narrativas cotidianas. A participação de forma colaborativa e coletiva incide diretamente na possibilidade de resistir e se fazer presente em meio às narrativas hegemônicas. As atividades do Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema exigem de seus membros uma postura ativa para que seja possível realizar cinema. Tal postura corrobora o pensamento de Canclini (2013) já que pensar resistência

[...] implica una reflexión sobre la actividad de los destinatarios de las acciones artísticas - no siempre consumidores sino partícipes en la producción: prosumidores [grifo nosso]. Conduce a las interacciones sociales en un tiempo en que cualquiera pueda generar y difundir imágenes en su cámara, su teléfono móvil y difundirlas en Youtube. Lleva a repensar qué entender por espacio y circuito público, cómo se forman comunidades interpretativas y creadoras, otros modos de establecer pactos no sólo de lectura, como dicen los estudios de recepción literaria, sino de comprensión, sensibilidad y acción. (2013, p. 8)

A premissa que conduz essa característica de realização cinematográfica do cinema de guerrilha e do Cinema Artesanal, o cinema sem compromisso com a perfeição segundo Muniz(2017), é baseada no processo colaborativo e coletivo, pois sem essa estrutura não seria possível com que cada um pudesse “contar a sua história” (*A ÚLTIMA BANDEIRA*, 2016a) .

Considerações finais ou *bora fazer mais um filme?*

O conceito Cinema Artesanal, enquanto uma classificação para produtos fílmicos cinematográficos, pode ser compreendido a partir de uma perspectiva simbólica, já que a definição pertence à ordem das possíveis narrativas no cinema. Assim, o filme de Martins Muniz, *A Última Bandeira*, como relatado no manifesto de Espinosa (1969) na época pré-revolução cubana, opera como foco de resistência para as narrativas do cotidiano, para as histórias dos sujeitos comuns. É uma das formas de colocar em evidência as histórias feitas pelo povo.

Destarte, o processo de realização de Muniz culmina no ato revolucionário do cinema de guerrilha. Nesse sentido, o processo só é sustentado se for estruturado em uma produção de fato coletiva e colaborativa. Por isso, a intervenção dos sujeitos é fator imprescindível para tecer a malha invisível das narrativas imagéticas. Em ato de equidade, Muniz convida todos os participantes a editar o filme em conjunto e assim coletivamente decidir a “maneira” que o filme é construído.

Esta operacionalização adotada por Muniz e típica do cinema de guerrilha é revolucionária, pois opera na contramão do sistema e das regras dos circuitos de realização cinematográfica hegemônicos. A diferença principal entre esses dois espaços de atuação é que, um exige um direcionamento mercadológico ou a necessidade de ser reconhecido por instituições da área do cinema como o Festival de Cannes (FESTIVAL DE CANNES, 2017), e o outro, ser reconhecido pela possibilidade de contar as histórias dos sujeitos envolvidos na narrativa.

Portanto, a proposta do cineasta Martins Muniz com toda a sua produção cinematográfica, neste caso representada pela análise dos processos e da narrativa visual do filme *A Última Bandeira*, é fazer com que as pessoas possam se manifestar por meio do cinema. Para tal, a escolha pelo método do cinema de guerrilha embasado na condição do Cinema Artesanal, faz com que o sujeito se volte para a aquisição de experiências e vivências sem se frustrar com as questões estéticas.

Referências

ADORNO, T. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2008.

A ÚLTIMA Bandeira. Direção: Martins Muniz. Goiânia: Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema, 2016. Mídia digital (48 min). Som, colorido, ficção. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pSVpTNAa41o&list=PLDAA9A4D8B1B6C333&index=11>>. Acesso em: 18 maio. 2016

CANCLINI, N. G. ¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia? **REVISTARQUIS**, v. 2, n. 1, 2013.

CIRINO, R. **Brinca_Comigo: os sujeitos imagéticos e suas sensibilidades projetadas**. Dissertação de Mestrado—Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013.

ESPINOSA, J. G. **POR UN CINE IMPERFECTO**. Disponível em: <<https://sergiotrabucco.wordpress.com/2007/08/07/por-un-cine-imperfecto-julio-garcia-espinosa/>>. Acesso em: 5 maio. 2016.

ESTADO DE GOIÁS. **FICA – Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental**, 1999. Disponível em: <<http://fica.art.br/>>

FESTIVAL DE CANNES. **Festival de Cannes**. Disponível em: <<http://www.festival-cannes.com/fr/>>. Acesso em: 22 maio. 2017.

FLUSSER, V. **Universo Das Imagens Tecnicas - Elogio Da Superficialidade**. Edição: 1 ed. São Paulo: Annablume, 2008.

FRONTEIRA FESTIVAL. **Cadmus e o Dragão - Martins Muniz e o Sistema Cooperação Amigos do Cinema**. Disponível em: <<http://www.frenteirafestival.com/pt/noticia/197/mostra-cadmus-e-o-dragao-martins-muniz-e-o-sistema-cooperacao-amigos-do-cinema>>. Acesso em: 18 maio. 2016.

MARTINS, A. F. **Catadores de sucata da indústria cultural**. Goiânia, Goiás, Brasil: Editora UFG, 2013.

MUNIZ, M. **Entrevista: quando tudo começou**, 5 out. 2016b.

MUNIZ, M. **Entrevista: Martins Muniz e o Sistema Cooperação Amigos do Cinema - tecnologias e história**, 4 jul. 2017.

PACIEVITCH, T. **História de Goiás**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/historia-de-goias/>>. Acesso em: 23 maio. 2017.

SATLER, L. L. **Tramas formativas em audiovisual: a minha ação docente à luz de experiências audiovisuais coletivas**. Tese—Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 7 mar. 2016.

SISTEMA COOPERAÇÃO AMIGOS DO CINEMA. **Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema**. Streaming de Vídeos. Disponível em: <<http://www.youtube.com/playlist?list=PLDAA9A4D8B1B6C333>>. Acesso em: 3 maio. 2017.

TORÁCIO, T. DE A. P. G. **Quando o processo colaborativo transborda na estética cinematográfica**. Dissertação de Mestrado—São Paulo: Universidade de São Paulo, 4 nov. 2014.

219

Renato Cirino

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG). Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás.

Paulo Passos de Oliveira

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCOM/UFRJ). Tecnólogo em Cinema e bacharel em Comunicação Social/Jornalismo.

O cineasta sertanejo Josafá Duarte: usos e apropriações do blog e do YouTube para exibição de filmes.

Paulo Passos de Oliveira (UFG), Renato Cirino (UFG)

Resumo

Este artigo apresenta narrativas de vida e trabalho do produtor, roteirista, cineasta e ator Josafá Ferreira Duarte, agricultor morador do distrito de Salgado dos Mendes, município de Forquilha, localizado na zona norte do estado do Ceará. Partindo do conceito de antropologia digital, desenvolvido por Daniel Miller, e do método netnocêntrico, e dialogando com autores da antropologia, investiga as apropriações que este cineasta faz do blog Forquilha Cinecordel e do YouTube, na divulgação do seu trabalho. Para a realização deste artigo foram realizadas três entrevistas: a primeira, presencial, foi gravada em áudio, em agosto de 2013; a segunda, gravada por telefone, em maio de 2016; a terceira, presencial, gravada em vídeo, em janeiro de 2017. Foram tomados como objeto de investigação o blog Forquilha Cinecordel e as páginas de Josafá Duarte e de seu colaborador Ronaldo Roger no YouTube. Desprovido de recursos financeiros e instrumentais, sem formação técnica e teórica em cinema e distante dos grandes centros produtores de audiovisual, o trabalho de Josafá mostra a proliferação de signos e as mudanças nos regimes de visualidades que, proporcionadas pela cultura e pelas novas tecnologias, transcenderam o sertão de Salgado dos Mendes.

Palavras-chave: Josafá Duarte; antropologia digital; netnografia.

1. Apresentação: antropologia, cultura, etnografia, netnografia e narrativa de vida

A antropologia costuma ter a cultura como campo de investigação, e enfoca as diferentes formas de representação desempenhadas pelos atores sociais. Para Geertz (GEERTZ, 1989), o estudo sobre a cultura aparece “não como uma ciência experimental em busca de leis gerais, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. Dessa forma, cultura aparece como um texto a ser lido, que admite uma flexibilidade de interpretação, o que se compreende como “descrição densa”, ou seja, interpretar e promover uma leitura que o meu “outro” faz da cultura da sociedade em que está inserido (GEERTZ, 1989).

Enquanto que no território do mundo natural a pesquisa antropológica é conhecida como etnográfica, a pesquisa específica realizada na Internet é conhecida como netnografia – que estabelece um trocadilho entre etnografia e a “net”, termo que inglês significa “rede”.

Para Miller (MILLER; HORST, 2015), o universo digital representa a continuidade do mundo material, e não imaterial. Este universo material mantém a qualidade da tradição antropológica tradicional. Miller (MACHADO, 2015) destaca que os estudos no âmbito da antropologia digital revelam que o individual aparece cada vez mais subordinado ao social, e estes não estão em lados opostos.

A netnografia não tem o objetivo de retratar de maneira fidedigna uma dada realidade, mas uma descrição na tentativa de compreensão do olhar do “outro”, que passa por um componente tecnológico. Fazer o trabalho etnográfico tradicional, ou netnográfico, pressupõe

o desenvolvimento da alteridade do pesquisador, a intenção de compreender o discurso enunciado pelo sujeito da investigação (KOZINETTS, 2014).

Miller (MACHADO, 2015) explica que existem apropriações na Internet, que são feitas dessas ferramentas digitais de comunicação. Para tratar das apropriações, Miller e Madianou (MILLER; HORST, 2015) criaram o termo *polimídia* em 2012. Este conceito “exemplifica conectividade interna em relação a comunicações pessoais. Não podemos facilmente tratar cada nova mídia independentemente já que elas formam partes de uma ecologia de mídia mais ampla [...]” (MILLER; HORST, 2015).

Este artigo investiga como o agricultor e cineasta Josafá Duarte, morador da pequena localidade de Salgado dos Mendes (município de Forquilha, Ceará) utiliza as tecnologias digitais, no caso o blog Forquilha Cinecordel e dois canais no YouTube, de forma polimidiática para dar visibilidade à sua obra. Para tanto, sob o prisma metodológico, utiliza o recurso da narrativa de vida em uma abordagem etnográfica e netnográfica.

Ouvir Josafá evidenciou que sua história é inseparável do contexto social que o conduz a realizar seu cinema. A linguagem também foi entendida como veículo que dá entrada ao entendimento sobre questões sociais, mas ainda sobre a compreensão do sujeito Josafá, em toda sua idiossincrasia, em tom polissêmico (SUÁREZ, 2017).

Para o sociólogo Wright Mills (1965), é possível estabelecer uma relação entre as biografias individuais e os processos históricos, e este não é um privilégio dos cientistas sociais, mas uma das características dos artistas e de suas obras. Os indivíduos são condicionados pela vida social, mas não ficam inertes diante dela.

Dessa forma, foi possível relacionar os usos que Josafá faz da tecnologia digital, em especial o blog e da plataforma YouTube a fim de visibilizar suas narrativas.

2. Vida e trabalho de Josafá Duarte

Josafá Duarte se define como um “trabalhador rural”. Aos 57 anos, de Salgado dos Mendes, pequeno distrito com pouco mais de 500 moradores, pertencente a Forquilha, localizada na zona norte do estado do Ceará, é responsável pela realização de mais de 25 filmes de ficção, entre curtas, médias e longas-metragens, a maioria gravada em equipamento amador, produzida com poucos recursos financeiros.

O trabalho desenvolvido por Josafá faz parte de um contexto contemporâneo. O barateamento do custo de dispositivos audiovisuais tem permitido o surgimento de realizadores oriundos de grupos sociais desfavorecidos materialmente, que não tiveram formação educacional no campo audiovisual, e que moram em localidades carentes de equipamentos culturais (MARTINS, 2013).

Para compreender o contexto de produção audiovisual de Josafá Duarte, é necessária a articulação com sua militância política. No fim dos anos 90, período em que viveu na periferia de Fortaleza, Josafá ingressou no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com o apoio dessa organização, cadastrou 40 famílias que viviam em condições precárias na sua comunidade e, em seguida, começou a procurar fazendas que tivessem o perfil de desapropriação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá).

Em 1997, o grupo liderado por Josafá ocupou a fazenda Lagoa Grande, no município de Pentecoste, aproximadamente 100 km de Fortaleza. No ano de 2002, devido a ameaças de morte recebidas de ex-funcionários da fazenda, a pedido da direção do Incra no Ceará, Josafá ficou sob proteção da Polícia Federal por dez dias. Após esse período retornou a Salgado dos Mendes.

A volta à sua terra natal revelou a Josafá a triste realidade política: ausência do poder público, evidências de compra de votos, etc. O cinema que Josafá pratica está intimamente ligado às causas políticas. Em 2006 Josafá começou a fazer filmes espontaneamente, como forma de procurar conscientizar politicamente os moradores de Salgado dos Mendes.

Noélia Duarte, esposa de Josafá, é sua principal colaboradora direta: atua nas produções, prepara lanches, costura figurino, e outros afazeres que se fizerem necessários. Noélia é uma das componentes do coletivo Cinecordel, nome que homenageia os livretos de histórias populares presentes no interior do Ceará. Josafá também já escreveu pequenos cordéis inspirados nas histórias de seus filmes: O homem que queria enganar a morte e A sogra e o lobisomem são dois exemplos de filmes que geraram cordéis.

Buscando capacitação, Josafá cursou aulas de roteiro, câmera e edição, na sede de Forquilha e no município vizinho de Sobral. Atualmente, Josafá chega a realizar quatro produções por ano.

Os filmes costumam ser lançados de forma festiva em algum espaço público na comunidade, que pode ser a parede de uma igreja ou a única quadra poliesportiva do distrito. Depois, são feitas cópias vendidas a preço quase de custo. Entretanto, com a possibilidade de fabricação de cópias a partir de DVDs, as produções do cineasta de Salgado dos Mendes acabam sendo multiplicadas e vendidas por camelôs. Mas não são negociadas apenas por vendedores informais de Forquilha. Os filmes de Josafá, atualmente, podem ser encontrados em bancas de Sobral, na capital Fortaleza, e em vários estados da Federação, como Tocantins, Maranhão, Piauí e Pernambuco, somente para citar alguns. O filho do produtor de cinema, que é caminhoneiro, encontrou um DVD de um filme de Josafá disponível para venda em uma banca de jornal de Pernambuco. Josafá não se sente incomodado com a pirataria (OLIVEIRA; MARTINS, 2017).

A postura proativa de Josafá permitiu o surgimento de outros cineastas na sede de Forquilha e em Salgado dos Mendes: Aureliano Shekinah, Ronaldo Roger e Paulo Talentos são exemplos. Eles costumam trabalhar coletivamente e já conseguiram repercussão na cidade. Em fevereiro de 2014 realizaram, com apoio da Secretaria de Cultura do município, o I Festival de Cinema

de Forquilha, evento em que Josafá recebeu os troféus Barriga de Ouro de Melhor Diretor e Melhor Filme. O festival já teve três edições em anos consecutivos e, em todas, Josafá ganhou prêmios.

O trabalho de Josafá realizado em sua comunidade repercutiu para além dela. O cineasta Rosemberg Cariry (Corisco & Dadá, 1996) conheceu o cineasta de Forquilha e, desta amizade, surgiu um novo colaborador. Cariry emprestou equipamento profissional – câmera, luzes e gravador de áudio digital – para que Josafá pudesse fazer o filme *Cadê meu zóculos* (2015). “O curta foi agraciado com o prêmio do júri popular do V Festival Brasileiro do Cinema Digital em Jijoca de Jericoacoara, no Ceará [...]. Este filme [...] virou longa-metragem e foi exibido pela primeira vez em 2016 na televisão aberta – TV Diário, [...] disponível no Ceará.” (OLIVEIRA; MARTINS, 2017).

3. Blog Forquilha Cinecordel e Canais no YouTube: os filmes de Josafá Duarte no universo digital

A exibição da produção de Josafá Duarte vai além da apresentação pública em Forquilha, e dos festivais e mostras. No ano de 2010, com a colaboração de Ronaldo Roger, Josafá criou o blog Forquilha Cinecordel, no qual divulgava notícias relativas ao seu trabalho no cinema, bem como dos diretores de Forquilha. O blog também permite acesso a trailers e a alguns filmes completos. Embora ativo, o blog Forquilha Cinecordel não é atualizado desde 14 de maio de 2015.

O blog, contração do termo *weblog* (diário de rede), é uma ferramenta pessoal de comunicação e postagens de conteúdo – música, filmes, fotos, mapas, etc. – na Internet. Mais básico que um *website*, o blog permite a comunicação de microconteúdo interativo e a troca de comentários de quem não é o responsável por ele (MONTARDO; PASSERINO, 2006). Os blogs passaram a ser utilizados para diversos fins, como zines, diários, e ferramenta de divulgação de elementos culturais.

O blog de Josafá pode ser categorizado como de gênero. O objeto das postagens é o cinema feito por Josafá e de seus colaboradores. A palavra que batiza o blog aparece escrita de diferentes formas: Cinecordel (a forma mais repetida), CineCordel e Cine Cordel. Para efeito de unificação, optamos pela primeira forma, que une as palavras: Cinecordel.

Dentre as postagens, aparece apenas o universo do cinema de Forquilha, em especial das produções realizadas por Josafá Duarte. Além de filmes completos, o blog apresenta trailers, capas de DVD de filmes, still de gravações, e notícias do mundo do cinema de Forquilha, como a que trata da visita do cineasta cearense Rosemberg Cariry a Salgado dos Mendes (postagem de 8 de junho de 2014). Outra postagem que merece destaque é a presença de uma equipe de jornalismo da TV Cidade, afiliada da Rede Record no Ceará, na segunda-feira, 18 de novembro de 2013, que gravou reportagem com Josafá para o programa Riquezas do Ceará. Ao acessar

o blog também é possível encontrar os filmes *O casamento de Vicência* (2011), *Cadê meu zóculos* (2015), *Por debaixo dos panos* (2010) e *a A velha debaixo da cama* (2013).

Outra ferramenta digital aliada na publicização da obra de Josafá Duarte é o YouTube (2005). Ela é a mais conhecida plataforma de vídeos em todo o mundo. A origem do nome vem do inglês “you” (você) somado a “tube” (tubo), parte constituinte dos antigos televisores, e que acabou virando gíria para designar este aparelho. A plataforma permite que o material postado seja incorporado em outras ferramentas, como blogs e sites.

De acordo com site Alexa, YouTube influenciou culturalmente os países onde está presente. No Brasil, é o quarto site mais visto, ficando atrás do *Google.com* na terceira posição, Facebook e *Google.com.br*, que lidera o ranking. O site também causou grande impacto social em todo o mundo.

Durante alguns anos, os filmes de Josafá ficaram hospedados no canal pertencente a Ronaldo Roger, chamado Filmarte Filmes (ROGER, 2017b). Hoje, Josafá possui seu próprio canal (DUARTE, 2016b).

Sobre o YouTube, cabe narrar uma curiosidade. Em entrevista feita no mês de maio de 2016 (DUARTE, 2016), por telefone, a esposa de Josafá, Noélia Duarte, interrompeu nossa conversa para informar que o canal via internet pagou a Josafá 100 dólares convertidos em reais depois que *Por debaixo dos panos* (DUARTE, 2010) – que os camelôs do Ceará rebatizaram com o título *Zé das Cachorras* – atingiu mais de 100 mil visualizações. Josafá não havia lembrado de contar a novidade (OLIVEIRA; MARTINS, 2017).

224

De todos os trabalhos de Josafá Duarte postados no YouTube, o mais popular é *O homem que queria enganar a morte* (2014). Este filme passou de um milhão de visualizações em fevereiro de 2017, enquanto estava hospedado no canal da Filmarte Filmes (ROGER, 2017b). Na época, quase 3.700 pessoas avaliaram o filme: 3.164 pessoas marcaram positivamente, enquanto que 494 não gostaram. Ao todo, o canal Filmarte Filmes possuía, em fevereiro, 3.223 inscritos. Também em fevereiro de 2017, *Por debaixo dos panos* (2010) tinha mais de 156.000 visualizações.

Os comentários presentes no espaço da Filmarte Filmes destinado a *O homem que queria enganar a morte* (2014) eram extremamente positivos. Era possível verificar recados de migrantes desta região do Brasil, provavelmente moradores de cidades do Sudeste, dizendo que mataram a saudade de suas cidades de origem assistindo ao filme de Josafá.

Em janeiro de 2017, havia 18 vídeos postados na categoria *Uploads* da Filmarte Filmes, sendo seis filmes completos realizados por Josafá, entre curtas, médias e longas-metragens. Esse total representa pouco menos de 1/4 do total de filmes realizados por este cineasta: *Cadê meu zóculos* (2015), *O homem que queria enganar a morte* (2014), *Pássaros fantasmas* (2014), *A sogra e o lobisomem* (2013), *A velha debaixo da cama* (2013) e *Por debaixo dos panos* (2010).

Quando os filmes de Josafá deixaram de ser publicados no canal de Ronaldo Roger e passaram a ser veiculados em canal do próprio diretor, há pouco mais de um ano, a contagem de visitantes recomeçou. Em 17 de junho de 2017, há apenas três filmes de Josafá Duarte hospedados em seu canal: *Escapei fedendo* (2017), com 382 visualizações, *Oligarquias* (2016), com 144 visualizações, e *Cadê meu zóculos* (2015), com 138 visualizações. Além dos dois filmes completos, há os trailers dos filmes *A velha debaixo da cama* e *Oligarquias*.

É importante informar que há filmes de Josafá hospedados em outros canais. O homem que queria enganar a morte (2014), que atingiu mais de um milhão de visualizações enquanto estava hospedado na Filmarte Filmes, pode ser visto no canal Ednaldo008 (2015), onde conta com 9.387 visualizações em 17 de junho de 2017. O filme está disponível neste canal há um ano, que faz parte de uma *playlist* do canal de Josafá Duarte. O mesmo filme também pode ser encontrado no canal do programa *Curta Ceará*, da TV Assembleia Ceará, no YouTube. Curiosamente, o filme foi postado com o título errado: *O homem que tentava enganar a morte* (TVASSEMBLEIACEARA, 2011). O número de visualizações desse filme no canal da TV Assembleia Ceará é de 810.360, total contabilizado desde o dia em que foi postado, em 03 de setembro de 2015.

4. Considerações finais

Nos filmes do sertanejo Josafá Ferreira Duarte estão refeitas diversas formas de representação social, presentes em grupos e lugares. E permitem, sobretudo, a sua reinvenção: a reinvenção de seu modo de ser, o desejo de viver e de permanecer em som, imagem e movimento, na transcendência que somente é possível com as artes da reprodutibilidade técnica, no sentido que nos foi fornecido por Walter Benjamin (1990). Assim se expressa o ato de fabular e reinventar.

Longe de ser estanque, o que é denominado popular pulsa nas relações cotidianas e nas produções coletivas, cujas tecnologias são transmitidas no tempo e no espaço. A cultura popular faz-se absorvendo e aglutinando outras formas de tecnologias, materiais e padrões, antes inacessíveis aos homens do povo (CHARTIER, 1995).

Hoje, na contemporaneidade no interior do Ceará, a cultura popular é permeada pela midiaticização de veículos como rádio, TV e, mais recentemente, a internet. Neste sentido, obedecendo à lógica e à dinâmica da própria cultura, o que é popular transforma-se em algo novo, apropriando-se de padrões estéticos, signos e discursividades camaleônicas, proporcionados por ferramentas da Internet, como blogs e canais do YouTube.

As exposições públicas nas praças e quadras de Forquilha, e em Salgado dos Mendes, ganharam capilaridade, e multiplicaram-se nas mãos dos vendedores de DVD pirata; depois, viajaram em bytes da Internet, atingindo um contingente muito maior de pessoas. O reconhecimento dos elementos culturais dos filmes de Josafá e de seus colaboradores chega a nordestinos e não-nordestinos em todo o Brasil.

O blog Forquilha Cinecordel (ROGER, 2017a) concentra informações noticiosas, que vão além da exibição de teasers, trailers e filmes completos. O abandono dessa mídia, em maio de 2015, interrompeu a continuidade de informações sobre todo o universo de produção cinematográfica de Josafá – e, por associação, de Forquilha – que permitem acesso a um arquivo histórico sobre as produções realizadas pelo coletivo Cinecordel. As informações do blog tornaram possível a costura do mosaico de vida expresso na narrativa da segunda parte deste artigo. O blog traz, ainda, uma riqueza imagética, que permite conhecer mais profundamente o cinema de Forquilha: eventos, capas de filmes, registro de filmagens, etc.

O YouTube não deve ser pensado como uma mídia dissociável do blog Forquilha Cinecordel. No blog a plataforma de filmes é referenciada permitindo acesso aos vídeos. Portanto, o YouTube pode ser acessado por dentro do blog. Este é um dos elementos que compõe o caráter polimidiático da conectividade, ao qual se referem Miller e Horst (2015).

O YouTube se tornou, então, uma fonte forte de divulgação do trabalho dos cineastas populares. Em 2016, este canal assumiu um importante papel de exposição de novos trabalhos de Josafá. Ainda durante a conversa por telefone, sem adiantar maiores detalhes, o cineasta de Salgado dos Mendes informou que havia idealizado e começara a gravar uma série específica com cinco episódios para o YouTube (DUARTE, 2016). Em 2017, o projeto da *webserie* continua (DUARTE, 2017a).

Embora Josafá não tenha postado seus filmes com este fim, na relação financeira criada pelo YouTube, a quantidade de exibições garante recompensa em dinheiro. A pequena verba – que não cobre os custos da produção – revela que os filmes de Josafá têm agradado os internautas que frequentam o YouTube.

Para além da intenção inicial de “conscientizar politicamente” os membros de sua comunidade, os filmes de Josafá Duarte são apropriados por gente que talvez nem saiba onde está localizado o município de Forquilha. Os filmes mesmos são apropriados por aqueles que assistem de acordo com seus próprios referenciais, que são diferentes de quem vive na região de Forquilha.

Esta simples observação aponta para outra direção: rompe com antigos preconceitos sobre o isolamento do homem do sertão, e revela que a cultura atinge um grau de complexidade maior. Costumamos associar o interior do Nordeste aos regimes de manifestação cultural mais tradicionais, no âmbito da cultura popular, mas os moradores de Salgado dos Mendes, hoje, estão tão conectados quanto qualquer morador de qualquer local do Brasil.

Referências

A SOGRA e o lobisomem. Direção: Josafá Ferreira Duarte. Forquilha: Cinecordel, 2013. Mídia digital (49 min). Som, colorido, ficção. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LVB0StuABPg>>. Acesso em: 15 jun. 2017

A VELHA debaixo da cama. Direção: Josafá Ferreira Duarte. Forquilha: Cinecordel, 2013. Mídia digital (58 min). Som, colorido, ficção. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y8pN9V58z1Y>>. Acesso em: 15 jun. 2017

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, L. C. (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990. p. 209–240.

CADÊ meu zóculos. Direção: Josafá Ferreira Duarte. Forquilha: Cinecordel, 2015. Mídia digital (20 min). Som, colorido, ficção. Disponível em: <<http://cinecordel.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2017

CHARTIER, R. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Revista Estudos Históricos**, v. 8, n. 16, p. 179–192, 1 dez. 1995.

DUARTE, J. F. **Por debaixo dos panos.** Cinecordel, 2010. Disponível em: <<http://cinecordel.blogspot.com.br/2014/07/por-debaixo-dos-panos-ze-das-cachorras.html>>

DUARTE, J. F. **Josafá Ferreira Duarte: depoimento [mai. 2016]**. Entrevistador: OLIVEIRA P.P.. Forquilha, 2016. Telefone.

DUARTE, J. F. **Josafá Ferreira Duarte: depoimento [jan. 2016]**. Entrevistador: OLIVEIRA P.P.. Forquilha, 2017a. Vídeo digital.

DUARTE, J. F. **Josafá Ferreira Duarte - YouTube.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCwMp-cuZSo2EpQxAYJCXd-g>>. Acesso em: 16 jun. 2017b.

OLIGARQUIAS. Direção: Josafá Ferreira Duarte. Forquilha: Cinecordel, 2016. Mídia digital (24 min). Som, colorido, ficção. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eUXflvsn4P0>>. Acesso em: 17 jun. 2017

ESCAPEI fedendo. Direção: Josafá Ferreira Duarte. Forquilha: Cinecordel, 2017. Mídia digital (24 min). Som, colorido, ficção. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n5NrHlhhgIM>>. Acesso em: 16 jun. 2017

EDNALDO. **Ednaldo008.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCYyW3wcOfCYKR07hnt5qW2A/about>>.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 03–21.

KOZINETS, R. V. **Netnografia. Realizando pesquisa etnográfica online.** Edição: 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

MACHADO, M. Daniel Miller: “A antropologia digital é o melhor caminho para entender a sociedade moderna”. **Z Cultural: Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**, v. 2, n. 1, semestre de 2015.

MARTINS, A. F. **Catadores de sucata da indústria cultural.** Goiânia: UFG, 2013.

MILLER, D.; HORST, H. O digital e o humano: prospecto para uma antropologia digital. **Revista Parágrafo**, v. 3, n. 2, p. 91–111, 2015.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MONTARDO, S. P.; PASSERINO, L. M. Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações. **Revista Novas Tecnologias da Educação**, v. 4, n. 2, Dezembro de 2006.

O HOMEM que queria enganar a morte. Direção: Josafá Ferreira Duarte. Forquilha: Cinecordel, 2014. Mídia digital (58 min). Som, colorido, ficção. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FGbuqe5abWw&index=1&list=PLaUxa8JP7r0dOp3QIZqpl_69EcxxdA357>. Acesso em: 15 jun. 2017

OLIVEIRA, P. P. DE; MARTINS, R. O cineasta sertanejo Josafá Duarte: narrativas de vida e obra no contexto contemporâneo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 2, n. 4, p. 88–100, jan. 2017.

PÁSSAROS fantasmas: uma aventura na selva. Direção: Josafá Ferreira Duarte. Forquilha: Cinecordel, 2014. Mídia digital (26 min). Som, colorido, ficção. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VaVahZkX8u4>>. Acesso em: 15 jan. 2017

PRADO, D. **O casamento de Vicência** Cinecordel, 2011. Disponível em: <<http://cinecordel.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2017

ROGER, R. **FORQUILHA CINECORDEL.** Disponível em: <<http://cinecordel.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2017a.

ROGER, R. **Filmarte Filmes - YouTube.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCpLSfDQ3x-qx5g5VgRK9BBg/feed>>. Acesso em: 16 jun. 2017b.

SUÁREZ, D. H. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer. In: MARTINS, R. T., Irene; Souza, Elizeu Clementino (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** 1. ed. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2017. p. 9–12.

TVASSEMBLEIACEARA. **CURTA CEARÁ | O Homem que tentava enganar a morte,** 1 abr. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Almlq-T_rso>. Acesso em: 17 jun. 2017

YOUTUBE. **YouTube.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Paulo Passos de Oliveira

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCOM/UFRJ). Tecnólogo em Cinema e bacharel em Comunicação Social/Jornalismo.

Renato Cirino

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG). Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás.

Las niñas de la guerra. Um combate contra o esquecimento desde as artes digitais.

Juan Sebastián Ospina Álvarez (UFG)

Resumo

Las niñas de la Guerra é uma série de animação em rotoscopia que conta histórias de meninas e adolescentes sobreviventes do conflito armado colombiano consolidado entre guerrilhas, paramilitares e pelo próprio exército. Durante seus mais de cinquenta anos de história esta guerra, em suposto estado de finalização, tem operado de duas formas: sequestrando, humilhando e assassinando sujeitos e, também, sem ser menos grave, apagando as histórias de quem combateram, resistiram e, nos melhores casos, conseguiram sair com vida desses embates. Conforme os capítulos do seriado vão passando aparecem histórias unidas por um fato que, por meio das artes digitais e os fazeres do cinema, é trazido a tona: o que aconteceu e acontece com as meninas da guerra na Colômbia? Deste modo, neste artigo apresento algumas perspectivas sobre duas questões principais: o papel da mulher no conflito armado enquanto tema de produção em um país onde se engendram centenas de materiais sobre violência e os quais estereotipam as tensões na América Latina e, por outra parte, as artes visuais digitais enquanto veículo para formalizar memórias abrandadas pelo próprio conflito e pelos esforços governamentais por superar uma guerra ainda sem ponto final e sem créditos de encerramento.

Palavras-chave: las niñas de la guerra; artes visuais digitais; guerra; memória; narrativas.

Narrativas colombianas além dos filmes sobre o Pablo Escobar...

Falarmos e adentrarmos nas produções audiovisuais produzidas na Colômbia e sobre a Colômbia significa, quase de forma inequívoca, depararmos com uma importante quantidade de materiais que tem como eixo discursivo o conflito armado, as pelejas pelo controle do narcotráfico e as quadrilhas de sicários. Séries espalhadas pelos canais fechados de televisão nacionais, internacionais e aplicações para à internet como Netflix, Youtube, entre outros, têm levado para fora do país produções que contam desde perspectivas, muitas vezes limitadas, a vida e obra do narcotraficante Pablo Escobar, guerrilheiros, sicários, sicárias e prostitutas.

As mulheres representadas nestas peças habitualmente correspondem às esposas, amantes e ajudantes dos guerrilheiros, policiais e narcotraficantes. Nas longas-metragens e séries que abordam a vida de mulheres envolvidas no narcotráfico e na prostituição, lastimosamente, são motivados estereótipos de mulheres altamente sexualizadas e produzidas corporalmente para garantir seus objetivos de venda de drogas, assassinatos e trabalhos sexuais. As personagens colombianas destes filmes são as famosas *femme fatales* que obedecem ao padrão masculinizado do cinema comercial e também, por que não, de grande parte do cinema. Stacey Alba D. Akar (2007, apud. LANDER, 2007) nesse sentido aponta que,

enquanto representação do feminino desde uma perspectiva do homem, a *femme fatale* reside não nas ações da mulher mas sim nas percepções masculinas dela, o medo que produz, e uma posterior necessidade de eliminá-la (p. 129, tradução própria)

De acordo com a autora, nos últimos anos têm se criado uma onda de produções audiovisuais colombianas que configura o que ela chama de Narcorrealismo (ALBA D. SKAR, 2007), isto é,

histórias que contam as vidas de jovens sicárias e sicários que em sua maioria são representados na cidade de Medellín, capital do estado de Antioquia onde nasceu e operou de modo ativo o já conhecido por muitos Pablo Escobar. São muitos os filmes, seriados e documentários nacionais e estrangeiros que têm como protagonista a Pablo Escobar, contudo, não os listarei neste texto como forma de mostrar a evidente rejeição que muitos de nós, colombianos, sentimos por estas histórias limitadas e limitantes do aparecimento de outras vozes dessa confusão toda.

Embora os filmes e produções audiovisuais colombianas que têm ganhado maior visibilidade no exterior correspondem às histórias sobre o conflito armado e o narcotráfico, estudos como os realizados por Jerónimo Rivera Betancur e Sandra Ruiz Moreno (2010) mostram que estes assuntos explícitos só ocuparam aproximadamente 13,4% da produção nacional até o ano de 2006, cifra surgida de um estudo que levantou os longas-metragens feitos na Colômbia desde a década de 1920. Por outra parte, na década de 1990 só 1% do consumo de cinema na Colômbia correspondia a produções nacionais, cifra que mudou substancialmente nos próximos anos tendo para 2006 uma porcentagem de 13,88%. Ainda, de acordo com autores,

estudar a imagem como um modo de representação da realidade nos possibilitará aproximarmos da construção de imaginários culturais sobre o sujeito colombiano que desde o cinema se encenam e que, possivelmente, podem agir como um espelho invertido, que impacta na realidade a partir da simulação das imagens. Este espelho pode nos restituir uma imagem que talvez não seja de nosso agrado como nação, mas que sem dúvida poderia nos ajudar a entender melhor nossa condição de sujeitos nacionais (RIVERA BETANCUR e RUIZ MORENO, 2010, p. 505, tradução própria)

230

Filmes como *María Ilena eres de Gracia* (2004) de Joshua Marston, além dos problemas derivados das guerras e o narcotráfico, colocam em xeque assuntos que têm a ver com a posição subjugada da mulher latino-americana. Embora que as imagens apresentadas pelas mídias envolvem principalmente homens combatendo, as mulheres que fizeram e fazem parte das guerrilhas, grupos de paramilitares, policiais e populações afetadas somam milhões. Do mesmo modo que acontece com outro tipo de opressões sociais, a guerra não pondera o papel importante da mulher em sociedades como as latino-americanas, pelo contrário, as submete enquanto objeto e moeda de troca. Esta condição corrobora como “a recepção do espetáculo do poder e o castigo jazem em um processo de reestabelecer o domínio de estruturas tradicionalmente masculinas e burguesas” (ALBA D. SKAR, 2007, p. 124, tradução própria).

Outros filmes como *Los Colores de la Montaña* (2010) de Carlos César Arbeláez têm procurado mudar os já batidos protagonistas das histórias carregadas de sangue e, por meio do que poderíamos chamar de inocência das crianças, representar o conflito vivenciado pelos “colombianos de a pé”, expressão que traduzo grosseiramente para dizer pessoas do comum, nas montanhas e florestas colombianas. Quiçá o material audiovisual que mais guarde relação

com a série animada *Las niñas de la Guerra* (Figura 1), não só pela temática mas também pela técnica, seja o documentário *Pequeñas Voces* (2011) dos diretores Jairo Eduardo Carrillo e Óscar Andrade, animação digital que descreve a visão das crianças colombianas sobre o conflito entre o governo e as forças à margem da lei, no caso particular as guerrilhas e os paramilitares.



Figura 1. Cartaz da série animada.

Fonte: <http://www.eltiempo.com/contenido///entretenimiento/cine-y-tv/IMAGEN/IMAGEN-15544441-2.jpg>

O que aconteceu e acontece com as meninas da guerra na Colômbia?

“La guerra las adoptó, a otras las raptó y a todas les enseñó una forma de crecer” com essa frase se apresenta o seriado (*Las Niñas de la Guerra*, 2015), palavras que envolvem os modos como as meninas da guerra terminaram envolvidas no conflito e aprendendo dele, desde as coisas mais atrozés até as coisas mais simples da subsistência. Em entrevista realizada pelo ViveLab ou *Laboratorio de Contenidos Digitales*, o qual faz parte do Ministério das Tecnologias da Informação e das Comunicações da Colômbia, uma das ex-combatentes e agora participante da produção da série conta:

Eu ingressei nas FARC – Forças Armadas e Revolucionárias da Colômbia – não só pelo fato de gostar das armas, mas sim porque eu achava que eles lutavam por algo que valesse a pena, uns ideais, mas quando tu entras lá te deparas com outra realidade, com outros pensamento. Decidi desistir porque não era o que realmente eu queria e o que pensei que era (MIN TIC, 2016, tradução própria)

Ainda que existam esforços por oferecer narrativas de mulheres que transgridem certas situações da cotidianidade, da sua condição feminina e subseqüentes opressões, na maioria dos casos, o olhar dos diretores reforça algumas armadilhas do poder patriarcal. Poderiam ser aproveitados outros fatores de tempo e espaço que enriqueçam as representações das chamadas vítimas da guerra, claramente circunstâncias como a desterritorialização e o

abandono do campo, que antes era sua fonte econômica primária, criam outros conflitos e tensões que encrudelecem a guerra. Por outra parte, existe ainda um tipo de receio por parte de roteiristas, produtores e diretores, principalmente nos nacionais, de incluir temáticas que mostrem o conflito além do já exibido, isto é, um conflito com bases econômicas, sociais, políticas, morais e de discriminações a todo nível, entre elas discriminações raciais, geopolíticas e de gênero.

Entre os anos de 1999 e 2014 foram recebidas pelo ICBF – Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - pelo menos 5.660 crianças desmobilizadas das guerrilhas e grupos de paramilitares. Em Manizales, cidade onde residem Jaime e Yoleiza, os diretores do seriado, pelos menos 40 menores participam anualmente dos processos de reinserção e por meio deste programa têm acesso a aulas de expressão corporal, competências cidadãs, dança, fotografia e animação. Foram justamente essas aulas as que deflagraram na criação do projeto de animação hoje premiado tanto dentro como fora do território colombiano.

Para analisar essa empreitada de não esquecermos quem foram e são as meninas da guerra tomo emprestado e adapto o instrumento de análise de materiais visuais (**Figura 2**) desenvolvido por Gillian Rose (2001), para marcar, desse modo, um possível percurso de apreciação do seriado que leve em conta os três eixos que a autora cunhou: contexto da própria imagem, contexto da produção e contexto da recepção, sendo que os três estão atravessados por três esferas que permitem uma maior particularização dos elementos: esfera social, esfera compositiva e esfera tecnológica.

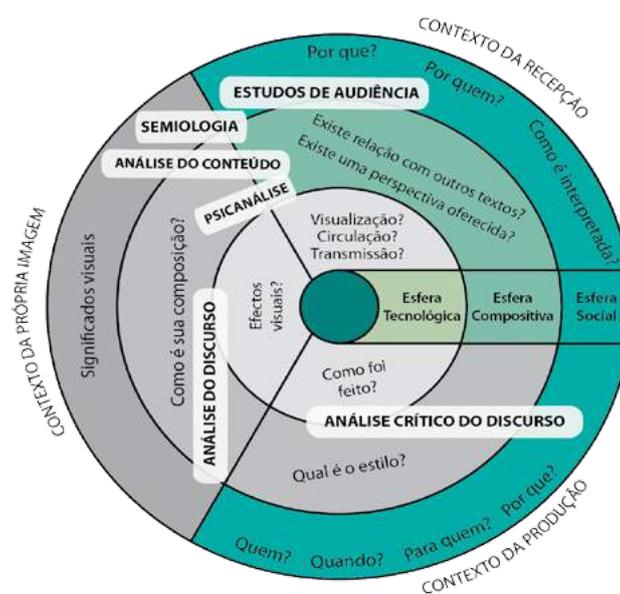


Figura 2. Contextos, esferas e métodos para a interpretação de materiais visuais
 Fonte: Juan Sebastián Ospina (2016) com base em Gillian Rose (2001).

Começamos pelo contexto das próprias imagens e seus tópicos. Quando pensados desde a esfera social os significados visuais, e mais do que somente visuais audiovisuais, as imagens das guerras nos remetem a cenas viscerais, fortes e de sofrimento do mais puro, mas na série *Las Niñas de la Guerra* este tipo de circunstâncias são poetizadas, no sentido vago da palavra, fazendo com que os horrores dos abusos advindos do conflito sejam passados nas telas sem aquela angústia dos registros que já abarrotam os noticiários e informes diários da imprensa nacional e internacional, imagens que poucas vezes têm incluído as consequências da guerra na vida das colombianas, das idosas, adultas, adolescentes e meninas que formam mais da metade da população na Colômbia.

Sobre a composição das narrativas, cada capítulo contém a narração de uma ex-combatente do conflito armado. As histórias foram coletadas pelos diretores quem também escreveram os roteiros da série animada. No momento da realização do seriado as meninas que emprestaram seu relatos já se encontravam em processo de desmobilização, isto é, estavam acolhidas em albergues de proteção e reinserção tanto escolar quanto social. Nas palavras de um dos seus diretores, Jaime César Espinosa Bonilla, *Las niñas de la Guerra*,

Conta as circunstâncias em que um grupo de meninas que pertenceram ao programa do governo chamado de Hogar Tutor, um projeto do Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, crianças que vêm reinsertadas de grupos armados à margem da lei e fazem parte de um projeto de restituição de direitos e parte desse processo de restituição de direitos o formulamos nós como uma possibilidade de se expressar, de contar suas histórias. Elas em uma parte do processo, voluntariamente, decidiam contar sua história, quando elas entendiam o valor de contar essas histórias, a importância que outros jovens escutassem aquilo para que não se vinculassem com grupos armados ou a importância que o restante da sociedade colombiana entendesse o que lhes tinha acontecido a elas para que as aceitaram melhor no processo de reinserção, então elas se sentavam e nos contavam as histórias (MIN TIC, 2016, tradução própria)

233

No que corresponde a sua composição, efeitos visuais e sua relação com a esfera tecnológica, a realização dos capítulos deste seriado foi encarada pela equipe usando técnicas como a rotoscopia e animação em 2d, ao meu ver uma estratégia tanto estética como ética, pois desse modo é possível proteger as identidades visuais e vozes das atrizes e atores, na maioria dos casos pessoas sem formação cênica, os chamados atores naturais. A produção é feita com menos fotogramas dos acostumados para ser passados em vídeo, utilizam somente 12 fotogramas que proveem das fotografias tomadas aos atores e atrizes que fazem parte do projeto para depois digitalizá-las.

O segundo eixo do instrumento para análise corresponde ao contexto de produção. Em primeira instância, no que condiz à esfera social, vale destacar que este seriado foi escrito por dois colombianos, Jaime César Espinosa Bonilla que é professor na área de imagem em movimento da Universidade de Caldas e Yoleiza Toro Bocanegra, dançarina e pesquisadora da mesma instituição. Seguramente tanto Jaime quanto Yoleiza têm assistido durante toda

sua vida a crueldade da guerra na Colômbia, mas enquanto pessoas que moram atualmente em uma cidade pouco golpeada pela violência armada e contam com formação na área de cinema, conseguem enxergar neste temática um assunto para levantar memórias, fazendo com que as meninas da guerra não sejam só vítimas e vitimárias, mas sim representações de colombianas que lutam, também, por causas pessoais e sociais.

O estilo que apresenta a série se assemelha com minidocumentários de corte etnográfico, pois as histórias de vida representadas permitem que se reconheçam causas, consequências e por menores da vida de ex-guerrilheiras e ex-paramilitares. O assunto não fica só nos embates sangüinários entre o exército e o grupos à margem da lei. Deslocamentos forçados, fome, abusos sexuais, trabalho escravo, pobreza extrema e discriminação de gênero atravessam o que *Las Niñas de la Guerra* têm para nos contar.

Uma forte inspiração para os diretores encontra-se no documentário animado *Valsa com Bashir* (2008) do diretor Ari Folman, quem recria, por meio de várias técnicas digitais, a guerra do Líbano no ano de 1982 e da qual foi vítima. Desse modo a esfera tecnológica, pensada desde a realização do material, pode ser balizada nas artes digitais. Os capítulos têm, na sua maioria, uma duração de pouco mais de sete minutos que para ir ao ar implicam vários dias e meses de produção no *Laboratorio de Imagen Móvil* coordenado por Jaime César. Nele se reúnem os atores, ensaiam as cenas para depois serem fotografados pela equipe de produção que trabalha desenhando sobre as fotos. Depois de fazer as montagens visuais, o material é enviado para a produtora em Bogotá onde as misturam com os áudios também gravados neste setor da Universidade de Caldas. Um fato muito interessante é que nas últimas temporadas, algumas das meninas que compartilharam suas histórias, trabalharam no desenho e animação da série.

O último eixo de análise e talvez um dos mais interessantes para pensar neste texto corresponde ao contexto da recepção, pois um dos assuntos que mais me chama a atenção são as tensões e possíveis mudanças nos olhares de quem assistem e refletem sobre essa guerra que nos envolve, nos aprisiona e que ao mesmo tempo nos dota de estórias, histórias e memórias particulares. Em depoimento oferecido ao Ministério das Tecnologias da Informação e as Comunicações da Colômbia, a ex-combatente já citada acima aponta o seguinte: *“Me parece importante o projeto Las Niñas de la Guerra porque nele se recapitula toda uma história de sofrimentos e de coisas muito feias”*. Por sua parte, na mesma entrevista o diretor Jaime César salienta que: *“estes processos tentam reconstruir a memória da guerra, mas problematizando-a, analisando-a, oferecendo às pessoas, ao público, elementos que lhes permitam julgar e entender o que foi que aconteceu”* (MIN TIC, 2016, tradução própria).

Nos depoimentos acima se resume, de algum modo, a relação da esfera compositiva com a perspectiva oferecida pela série, procura-se com o material audiovisual da série passar às espectadoras e espectadores uma parte de história opacada pela crueza das imagens que

interessavam para as mídias sensacionalistas e servidoras dos governos e grandes empresas, ao final a guerra é um negócio, uma condição na qual os poderes muitas vezes entorpecem as possíveis saídas. Guerra, assim como uma boa parte do cinema, também é sinônimo de um negócio altamente patriarcal onde as mulheres são silenciadas, apagadas e violentadas para cumprir os objetivos que permitam manter vitorioso um dos bandos. De acordo com Stacey Alba D. Skar (2007) as narrativas sobre a guerra e o narcotráfico têm a ver com os interesses “da própria classe privilegiada (nacional e internacional) que despreza a pobreza e a violência representada, realidades – por sua vez – aumentadas pelo consumo globalizado e as dependências” (p.125, tradução própria). Sobre esse assunto, Jerónimo Rivera Betancur e Sandra Ruiz Moreno (2010) adicionam que,

A violência pela violência, como rasgo mais característico do conflito, faz pensar por um lado que o imaginário cinematográfico construído sobre a violência de modo geral é muito mais sólido e incisivo que o do conflito como tal e, por outro lado, que todos os atos violentos, inclusive os que podem ser apresentados nos filmes de outras temáticas, são generalizados sem evidenciar claramente as causas e consequências (p. 508, tradução própria)

Tendo feito o anterior percurso pelo instrumento desenvolvido por Gillian Rose (2001), coloco em evidência não somente alguns elementos técnicos mas também assuntos de corte social, político e cultural que desde as artes visuais podem ser trazidos à tona. Empreendimentos estes que não permitem que as imagens viscerais das mídias e filmes produzidos na Colômbia e, principalmente, sobre a Colômbia, junto com o iminente processo de pós-conflito, apaguem trechos importantes nessa guerra de todas e todos, uma guerra que teve uma gênese intelectual e camponesa, mas que no final acabou virando o próprio martírio dos pensamentos diversos, das moradoras e moradores do campo, das mulheres que choraram e ainda choram seus filhos, maridos, familiares e suas próprias tragédias.

É importante salientar que o seriado é transmitido por *Señal Colombia*, um canal de televisão nacional que reúne produções de corte cultural e programas voltados para a educação em diversas áreas, seu foco não são as grandes audiências, mas sim o público interessado e na medida do possível reverberador dessas outras estórias e histórias. A chegada de *Las Niñas de la Guerra* até a programação do canal deveu-se à premiação e financiamento recebida pelo edital *CREA DIGITAL*. Por sua vez, as transmissões neste espaço televisivo lhe permitiram ser nominada e ganhar o *Premio India Catalina* como melhor produção animada da Colômbia. Cabe destacar que este prêmio é outorgado durante a semana em que acontece o maior festival de cinema do país, o *FICC – Festival Internacional de Cine de Cartagena*. O Apoio do Ministério das Tecnologias da Informação e as Comunicações da Colômbia e o edital *CREA DIGITAL* têm sido de grande importância para o desenvolvimento, financiamento e avanço da série de animação.

Um combate contra o esquecimento desde as artes digitais...

O passo pela guerra lhes deixou às meninas marcas físicas e mentais muito fortes, o passo pelos albergues para menores novas esperanças e novas amizades, o passo pelo projeto oportunidades de lançar suas memórias ao campo do público e, além do mais, o interesse pela produção e reprodução de histórias da guerra colombiana e por quê não de um novo realismo mágico criado por essas novas gerações. Um realismo que a diferença do *Macondo* de Gabriel García Márquez tem um chão manchado por sangue. “*Meu sonho é concluir meus estudos e fundar minha própria creche onde eu possa ajudar muitas crianças e elas consigam crescer num ambiente saudável*” (MIN TIC, 2016, tradução própria), aponta uma das protagonistas de *Las niñas de la Guerra*, a mesma que já tem feito trabalhos como ilustradora na série. Quem sabe nesta creche as imagens sejam ferramentas para produzir conhecimento, memória, para brincar e rodar a bola de outros tempos.

Em termos butlerianos, não só devemos estar atentos da criação e consumos de novos conteúdos, mas sim trabalhar com as interpretações das velhas e novas histórias e histórias trazidas por culturas visuais altamente comerciais, patriarcais e despreocupadas com a quebra de estereótipos colocados sobre sujeitos, situações e sociedades (BUTLER, 2015). Lembremos também que tanto a violência e as guerras quanto as imagens destas nos definem como sujeitos, definem nossos temores, nossas memórias, nosso estar no mundo. *Las niñas de la guerra* (2015), narrativas audiovisuais sobre a guerra na Colômbia, especificamente sobre as meninas que fizeram e fazem parte deste conflito, são oportunidades para compreender os embates de maneira menos politizada e, além disso, um convite para tomar outras armas, as armas de produzir imagens, sons, histórias, memórias, outros sentidos.

236

Referências

ALBA D. SKAR, S. El narcotráfico y lo femenino en el cine colombiano internacional: Rosario Tijeras y Maria Llena eres de gracia. **Alpha**, Osorno, v. 1, n. 25, p. 115-131, dezembro 2007.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARO SUÁREZ, Rafael. Serie animada relata el drama de los menores reclutados. **El Tiempo**, Bogotá, 10 de abril de 2015. Disponível em: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15544436>. Acesso em: 16 de julho de 2017.

LAS NIÑAS DE LA GUERRA. Direção: Yoleiza Toro Bocanegra e Jaime César Espinosa Bonilla. Produção: Carlos Smith. [S.l.]: HIERRO animación, Señal Colombia, Universidad de Caldas, Centro Atico PUJ. 2015.

LOS COLORES DE LA MONTAÑA. Direção: Carlos César Arbeláez. [S.l.]: El Bus Producciones. 2010.

MARÍA LLENA ERES DE GRACIA. Direção: Joshua Marston. Produção: Paul S Mezey. [S.l.]: HBO Films, Journeyman Pictures. 2004.

MIN TIC. ViveLab. Laboratorio de Contenidos Digitales. **Las Niñas de la Guerra**, Bogotá, 3 outubro 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DKs4X-IAMM0>>. Acesso em: 15 julho 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DKs4X-IAMM0>. Acesso em: 15 de julho de 2017.

OSPINA ÁLVAREZ, J. S. **Conversações hipervisuais: vamos falar sobre visualidades e masculinidades.** Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 130. Material de Qualificação, Pós-graduação em Arte e Cultura Visual. 2016.

PEQUEÑAS VOCES. Direção: Jairo Eduardo Carillo e Óscar Andrade. Produção: Jairo Eduardo Carillo; Óscar Andrade, *et al.* [S.l.]: E-NNOVVA / RCN CINE, CACHUPEDILLO CINE, JAGUAR TALLER DIGITAL S.A. 2011.

RIVERA BETANCUR, J.; RUIZ MORENO, S. Representaciones del conflicto armado en el cine colombiano. **Revista Latina de Comunicación Social**, Canarias, n. 65, p. 503-515, 2010.

ROSE, G. **Visual Methodologies.** Londres: SAGE Publications, 2001.

VALSA COM BASHIR. Direção: Ari Folman. Produção: Ari Folman; Serge Lalou, *et al.* [S.l.]: Les films d'Ici. 2008.

Juan Sebastián Ospina Álvarez

Doutorando em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, mediante bolsa CAPES PEC-PG. Mestre em Design e Criação Interativa e bacharel em Design Visual pela Universidad de Caldas na Colômbia. Integrante dos grupos de pesquisa Cultura Visual e Educação (FAV-UFG) e DICOVI (Universidad de Caldas). Pesquisa nas áreas de gênero, design e cultura visual.

LABORATÓRIO DE ANTROPOLOGIA VISUAL

ENCONTROS
FOTOGRAFIA
CINEMA
ARTES DIGITAIS

Tópicos, reflexões e práticas para análise e avaliação de filmes etnográficos.

José da Silva Ribeiro (UFG/BR, UAb/PT)

Resumo

Várias associações científicas internacionais e cineastas antropólogos abordaram questões relacionadas à análise de filmes etnográficos, sua avaliação e integração no trabalho acadêmico. Destes, destacamos a Sociedade Francesa de Antropologia Visual (FVAS), a American Anthropological Association e os antropólogos Bob White, Colette Piault e David MacDougall, estes cineastas e professores de antropologia visual / filme etnográfico. Tendo feito durante algumas décadas pesquisa em antropologia visual e tendo sido convidado a falar sobre a integração de filmes etnográficos em trabalhos acadêmicos e sobre a revisão de filmes em festivais de cinema e de filmes etnográficos, é meu dever contribuir para a sistematização de informações e do pensamento acerca de tais questões.

Palavras-chave: Filme etnográfico; Documentário; Análise de filmes; Avaliação; Integração no trabalho acadêmico.

Introdução

Somos frequentemente questionados sobre como analisar um filme, um documentário, um filme etnográfico quer no trabalho realizado com os estudantes quer nos trabalhos de pesquisa ou nos júris de avaliação de provas de mestrado, doutoramento, HDR ou nos festivais de cinema. Sempre se foram encontrando critérios consensuais para esta complexa tarefa. Para o Festival Internacional de Cinema do Recife³⁷ elaborei seis tópicos a ter em consideração: 3 tópicos referentes ao conteúdo ou relacionados com a de ordem temática: Relevância do tema, pesquisa etnográfica, argumento /narrativa e 3 de ordem formal ou estética: fotografia/ imagem, som, edição/montagem e a necessário ligação entre os dois tópicos.

239

Para uma primeira sistematização

A necessidade de estabelecer critérios levou-me a procura-los nas trocas de informação e práticas diversas com colegas com idênticas preocupações. As primeiras trocas de informação foram com Bob White³⁸ da Universidade de Montreal, há uma década. Bob White apresenta aos estudantes preciosas indicações práticas: “Notas para um diário de bordo de um filme”: algumas destas notas são práticas como indicação dos materiais necessário (caderno de

³⁷ Refiro-me ao VI Festival Internacional do filme Etnográfico do Recife, realizado de 16 a 19 de novembro de 2015 dirigido pelo antropólogo Renato Athias da Universidade Federal de Pernambuco – <https://www.ufpe.br/filmedorecife/>. Consultado e março de 2016

³⁸ Bob White é professor titular do Departamento de Antropologia da Universidade de Montreal, diretor do LABRRI – Laboratoire de recherche en relations interculturelle, investigador do CERIU – Centre d’ études e de recherches intenationales e do GIERSA – Groupe interuniversitaires d’études e de recherches sur les sociétés africaines. Desde 2003 que acompanhei os seus Atelier en Film Ethnographique (Penser/ Faire/Filmer) e uma intensa troca de materiais de formação. Duas questões principais, colocava na abertura deste curso: Quels sont vos modèles pour faire un film ethnographique? Quels seront vos critères de décision dans la conception du projet?

campo e caneta) e a necessidade de não escrever os diários³⁹ à mão ou de ter em conta boas práticas - exemplos de outros estudantes ou de autores que publicaram seus diários de bordo. Apresenta também alguns tópicos para comentar um filme: Propõe em primeiro lugar um ponto de vista “objetivo” - comentar alguns aspectos técnicos e estéticos: quem é o público do filme? A mensagem do filme é aberta ou fechada? Minha reação é semelhante á de outros espectadores? Como é construído o olhar (uso da câmara) – tomar atenção às tomadas de vista (plano, enquadramento, duração, plano sequência)? e os movimentos de câmara – velocidade, direção, panorâmica, travelling, utilização ou não do tripé, plano sequência? Como é que estes elementos fazem parte da mensagem do filme? O som acompanha as imagens, está diretamente ligado às imagens? Qual o papel da música no filme? E do silêncio? O ritmo da música e das imagens e da montagem estão em consonância? Qual o tom e a autoridade da narração? O narrador é onisciente? Conta-nos alguma coisa nova? Conta algo da sua experiência de campo – do fora de campo e da interlocução com as pessoas filmadas? Será que há uma diferença entre as vozes no filme e a voz do filme?

Bob White no seu guia de orientação dos estudantes pergunta-se, “mas porquê ser objetivo?” E comenta que a melhor forma de comentar um filme é explorar a vossa reação emocional ao filme: “Confie nos vossos instintos. Uma reação emocional (sobretudo face a um filme “científico”) é potencialmente reveladora. Por que é que vocês gostam de algumas mensagens ou imagens e não de outras? Vocês questionam-se para identificar a bagagem cultural e pessoal que trazem para a experiência de cine-espectador. Será que este filme vos faz pensar em qualquer coisa na vossa vida ou experiência pessoal?” Porque é que o filme perturba, agrada, nos faz rejeitar ou aderir aos acontecimentos e situações expostos no filme? Estas notas e comentários não devem ser muito longos, mas devem evitar em absoluto o resumo do filme e a análise detalhada de um conceito teórico.

Bob White dá em seguida algumas pistas para um guia de acompanhamento de filmes etnográficos lembrando, porém que um bom guia de acompanhamento tem suas limitações e que o filme etnográfico também as tem na medida em que não é capaz de “dar todas as informações relativas ao contexto histórico e político do sujeito apresentado... um filme tem de ser limitado no tratamento do seu tema e coerente na sua estrutura”. Aconselha que não encham o filme com narrações e com informações textuais que deixem isso para a escrita e para o guia de acompanhamento do filme e que cuidem a escrita de modo a ser fácil de seguir e interessante de ler de forma a criar o gosto de participação dos espectadores. Recomenda alguns elementos importantes para este guia de acompanhamento: quadro conceptual, contexto etnográfico, suporte analítico, exercícios pedagógicos, pistas de pesquisa.

Quadro conceptual antropológico. Neste capítulo do guia de acompanhamento torna-se necessário identificar a temática e a problemática abordada no filme e os conceitos antropológicos que as sustentam e, conseqüentemente a necessária revisão dos conhecimentos

³⁹ Ver a distinção entre notas de campo e diário de campo em Ribeiro, 2004: xx

antropológicos para encontrar o enquadramento da problemática ou à questão antropológica que dê força /relevância à temática do filme e sua fundamentação antropológica - “textos em antropologia que vos marcaram mais... a forma de enquadrar o tema e de o tornar etnográfico”.

Contexto etnográfico. O acontecimento central do filme tem um contexto em que se realiza. Bob White indica alguns potenciais tópicos: Região geográfica (municipal, regional, nacional, internacional); Breve olhar sobre a situação política (colonialismo, sistema político atual, participação política, etc.); Breve olhar sobre a situação económica (sistemas de troca, indústrias locais, agricultura, etc.); Elementos da organização social (sistema de parentesco, práticas religiosas, ritos de ciclo de vida); Elementos importantes da paisagem cultural (línguas, performances, práticas identitárias, etc.). Recomenda o destaque a dar aos elementos mais pertinentes para o tema escolhido e a contenção em relação às referências monográficas do tema escolhido (esta contenção não supõe o ignorar essas obras).

Suporte analítico. O guia de acompanhamento constitui um espaço de elaboração sobre temas que não foram retidos no interior do filme. Estes temas devem ser complementares ao tema principal do filme, e poderiam servir melhor para compreender a comunidade ou sociedade em questão. Ao mesmo tempo estes propósitos deveriam fazer avançar os nossos conhecimentos sobre as diferentes aplicações da teoria antropológica. Para esta parte do guia, certifiquem-se de escolher temas que são apropriados ao formato escrita, por que não utilizar imagens fotográficas? Esta parte do guia de acompanhamento é importante na passagem a montagem do filme. Bob White dá alguns exemplos de utilização do suporte analítico: Num filme sobre a performance da música tradicional, deem explicações sobre a troca de bens e de dinheiro entre músicos e as diferentes elites da comunidade em questão; Num filme sobre uma comunidade em diáspora que viva no Canadá, apresentem informações sobre os conceitos de “estrangeiro” e “viagem” na cultura de origem.

Exercícios pedagógicos. Esta atividade exige muita criatividade e imaginação. Proponham atividades interativas como *jeux de rôles* ou atividades mais tradicionais escritas. Mas procurem incluir atividades que sejam abertas (“open-ended”) e que encorajem a discussão entre estudantes.

Futuras pesquisas. Qualquer trabalho académico, como este guia de acompanhamento ou o filme dele decorrente, são obras incompletas e frequentemente obras abertas. Necessário ter a consciência destes limites das obras produzidas e interrogarem-se sobre elas: Quais foram as questões levantadas por esta pesquisa que nunca encontraram resposta? Se vocês tivessem tido uma boa bolsa de investigação e todos os recursos necessários, o que é que tinham feito de diferente? Quais seriam os projetos complementares a este tema? Daqueles que fazem parte do filme quais mereciam um filme só para eles? Quais as linhas gerais de continuidade deste trabalho e do filme realizado?

Grelhas ou grades de ajuda à reflexão e à análise de filmes

Apresentaremos, em seguida, algumas reflexões nas sobretudo as grelhas ou grades elaboradas a primeira, por Colette Piault, Presidente da SFAV – Société Française d'Anthropologie Visuelle no âmbito das atividades de ensino na Universidade de Nanterre e a segunda, mais completa e detalhada, elaborada por David MacDougall. Trata-se não de uma guia de acompanhamento da realização de um filme, mas de grelhas de reflexão e análise de produções cinematográficas em antropologia já concluídas.

A Grelha de reflexão e análise de filmes de Colette\ Piault centra-se em três tópicos: Informações gerais sobre os filmes: título, cor, duração formato, nome do realizador e do antropólogo, país de origem, ano da realização, lugar de filmagem; e o tema ou assunto do filme: descrição da ação filmada e principais protagonistas. O segundo tópico aborda as estratégias cinematográficas: trabalho de câmara - escolha dos ângulos de tomada de vistas (e do ponto de vista) os movimentos de câmara, duração e natureza dos planos, etc...; o tratamento do som e da palavra, a relação entre imagem e som e entre imagem e a palavra; e a montagem – tipo de montagem (cronológica, alternada, em sequências, etc...). Finalmente o terceiro tópico aborda problemas de conteúdo, de estrutura, de relações e de significação: em que corrente ou modalidades de representação (Nichols, 1997) podemos situar o filme? Em que filme já visto e faz pensar e porquê? (afinidades de temas, forma, escolas...); Quais seriam os objetivos do cineasta e em que medida foram atingidos? Qual a relação estabelecida entre o cineasta ou o antropólogo e as pessoas filmadas, e entre as pessoas filmadas? Qual o interesse específico do filme: originalidade do tema /assunto e do seu tratamento? Da abordagem cinematográfica? Quais são os pontos fortes e fracos do filme? Qual o público a que o filme se destina?

A segunda grelha elaborada por David MacDougall é mais detalhada, minuciosa e complexa organiza-se em quatro capítulos: 1) Ponte de vista em que se questiona a autoridade no filme, 2) Estilo/ género/ retórica (sintaxe?), 3) Estrutura, 4) Tema e quadro intelectual. A sua maior complexidade e a necessidade de uma reflexão aturadas e sobretudo a necessidade de elaborar exemplos de sua aplicabilidade leva-nos a uma simples tradução da grelha e a sugerir formas possíveis de aplicação de todos ou de parte dos tópicos. Este exercício que pretendemos desenvolver com os estudantes ou em nossos próprios trabalhos poderão contribuir para uma redefinição, mas clara da grelha e sobretudo a apresentação e notas e exemplos de aplicação.

Perspetivas para uma análise colaborativa de filmes e criação de uma base de dados

A terceira proposta de guia de análise de filmes foi elaborada por José da Silva Ribeiro e Ana Paula Horta no âmbito do projeto de criação de base de dados Imagens e Sonoridades das Migrações, projeto iniciado em 2008. Inspirou-se no guia de acompanhamento de Bob White,

acima exposto, no modelo de análise do filme de Jean Vigo *Zero de conduite* (1933) “integrado num projeto educativo *Films Across the Curriculum*⁴⁰ tornado público pela St. Louis County Cable Television Public Educational Commission através de um Study Guide do filme; nos projetos do antropólogo e cineasta italiano Francesco Marano responsável pela *Ethnodoc*⁴¹ e de Marcus Banks da Universidade de Oxford, Haddon: *An On-Line Networked Catalogue Of Archival Ethnographic Film Footage*⁴². Neste projeto (Haddon Project) a inovação fundamental consistia na participação do público ou de investigadores na procura e na análise dos filmes a integrar na base que assim se tornava um projeto coletivo” (Ribeiro e Horta 2016).

O Guia de leitura e análise de filmes da BDISM⁴³ propõe-se orientar a descrição e análise do filme, construída de forma colaborativa e disponibilizá-la online para atividades formativas, de animação social e cultural e organização de eventos que combinem o interesse pela problemática das migrações, do cinema e das sonoridades migrantes. Assim o dispositivo permitirá a extração de documentos escritos deste Guia de leitura e análise de filmes permitindo a sua utilização em situações pedagógicas, de animação e ou de organização de eventos sobre o cinema e as migrações.

Na elaboração Guia de Leitura e Análise foram tomados em consideração os seguintes tópicos gerais: 1) O acontecimento, sua interpretação (significado) e sua relação com a narrativa fílmica; 2) o contexto do acontecimento e a identificação de um tema e uma problemática; 3) A mensagem e a forma – Imagem, som, montagem e narrativa; 4) os contextos em que o filme é produzido, transmitido e distribuído, recebido e utilizado pelo espectador.

Além destas quatro dimensões da representação cinematográfica que constituem os principais eixos de análise fílmica que integramos na BDISM considerou-se ainda dar particular relevo a elementos exteriores aos filmes que condicionam a receção: Crítica de cinema e o discurso dos cineastas, pela influência destas nos processos de receção; a análise aprofundada dos filmes que mobilizam formação ou utilização específica do filme – quadro conceptual, contexto etnográfico, suporte analítico; outros tópicos de pesquisa: Quais foram as questões levantadas por esta pesquisa que não encontraram resposta? Se tivessem recursos o que fariam de diferente? Que projetos complementares a este tema seriam passíveis de serem realizados? Quais os subtemas que mereciam um filme só para eles? e, finalmente a passagem da leitura e análise de filmes à realização. Este último tópico foi tido em conta por uma multiplicidade de razões: o atual estado de desenvolvimento de práticas amadoras, a acessibilidade das tecnologias, alfabetização mediática e audiovisual de uma população jovem, reduzidos custos de produção, facilidades de circulação, a passagem de uma pedagogia da análise à pedagogia da criação (Bergala, 2007).

⁴⁰ Films across the curriculum – <http://www.webster.edu/fatc/>. Consultado em março de 2016.

⁴¹ Ethnodoc – Cultural organization – <http://www.ethnodoc.org/> Consultado em março de 2016.

⁴² Haddon: an on-line networked catalogue of archival ethnographic film footage – <http://www.esrcsocietytoday.ac.uk/ESRCInfoCentre/>. Consultado em março de 2016.

⁴³ Cadernos ACIDI /OM - http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183128/Caderno_OI3_.pdf

O que há de novo nesta proposta de leitura e análise de filmes? O conceito de acontecimento e os contextos do acontecimento, da produção, recepção. Referiremos apenas o primeiro remetendo o leitor para a publicação: *Imagens e Sonoridades das Migrações*.

O conceito de acontecimento que envolve uma complexa reflexão filosófica. Na verdade, o conceito de acontecimento tornou-se objeto de estudo de grande relevância para diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. Frequentemente explorado pela historiografia, o conceito vem ganhando abordagens específicas na sociologia, filosofia, hermenêutica, linguística e em campos mais recentes, como o da comunicação. Paul Ricoeur cria um forte vínculo entre acontecimento e mediações narrativas e afirma que é necessário ir ainda mais longe: a narrativa não se limita a integrar acontecimentos, mas qualifica como acontecimento aquilo que inicialmente não era mais do que simples ocorrência, ou, como dissemos, simples peripécia. A narrativa é reveladora de acontecimentos (Ricoeur, 1991: 50).

Como reveladora de acontecimentos é também reveladora do social, uma forma de compreensão do social através da constituição narrativa.

Um acontecimento tem de ser mais que uma ocorrência singular. Recebe sua definição de sua contribuição para o desenvolvimento da intriga. Uma história, por outro lado, tem de ser mais que uma enumeração de acontecimentos numa ordem serial, tem de organizá-los numa totalidade inteligível, de modo tal que se possa sempre perguntar qual é o “tema” da história. Em suma, a composição da intriga é a operação que tira de uma simples sucessão uma configuração (Ricoeur, 2010: 114).

A teoria e pragmática do acontecimento tem pois hoje um papel importante na abordagem dos media como concluem Carlos Alberto Carvalho e Leandro Lage:

O pressuposto inicial é de que as potencialidades heurísticas do acontecimento se desenvolvem em pelo menos três dimensões quando das interconexões com as mídias: 1) eles se inscrevem mais fortemente nas disputas de sentido sobre seus significados, pela ampliação da enquete em torno deles, com aumento de sujeitos implicados nas interpretações; 2) permitem compreender as negociações que as mídias empreendem com diversos atores sociais nos processos de atribuição de sentidos dos acontecimentos por elas narrados; e 3) nos indicam modos distintos de experiência de determinados acontecimentos, à medida que somente podemos tomar conhecimento da maioria deles através das mídias (Carvalho e Lage, 2012: 220).

Critérios de avaliação e integração em trabalhos acadêmicos de meios audiovisuais etnográficos

Finalmente apresentamos alguns critérios de avaliação definidos pela American Anthropological Association em 2001 por proposta da SVA – Society for Visual Anthropology. Em primeiro lugar

identifica as produções visuais em antropologia como “meios visuais etnográficos” alargando o âmbito dessas produções e indicando a seguintes categorias:

1) Registos fílmico da investigação e documentação que contribuem para o histórico e/ou se adiciona ao registo histórico e/ou etnográfico ou se são utilizados como dados de informação para o desenvolvimento de outras análises, tais como linguísticas, dança arte; 2) Media etnográfico que contribuem para o debate e desenvolvimento teórico; 3) Inovações nas novas formas de media; 4) Media concebidos para melhorar o ensino; 5) Media produzido para a transmissão televisiva e outras formas de comunicação de massa; 6) Media aplicados realizados com e/ou para o benefício de uma comunidade, governo ou atividade económico específica (AAA, 201); Estas categorias podem considerar-se tópicos de avaliação uma vez que numa produção audiovisual em antropologia podem ser tomados em conta vários delas numa única produção. Em 2015 a AAA mantém estas seis categorias e acrescenta mais duas: “7) curadoria de festivais de cinema e media; e/ou 8) curadoria de exposições de media visuais etnográficos e arte”. Duas categorias relevantes no âmbito dos media visuais etnográficos e sua integração nos percursos académicos. Assinale-se ainda a relevância destas duas categorias na pesquisa, na formação, na produção científica (interdisciplinar) e na criação de novos campos de pesquisa e de práticas profissionais dos antropólogos.

Uma segunda e relevante questão decorrente do reconhecimento inequívoco do valor destas práticas e destas produções em Antropologia, reconhecimento por uma das mais prestigiadas associações de antropólogos do mundo.

Os media visuais etnográficos (principalmente o filme, o vídeo, a fotografia e os meios multimídia digitais) desempenham um papel significativo na produção e na aplicação do conhecimento antropológico, constituindo também uma parte integrante das ofertas de cursos desta disciplina. Os antropólogos envolvidos na produção visual e audiovisual aportam contribuições académicas valiosas para a disciplina. Os antropólogos incluem também, cada vez mais, produções de media visuais como parte dos seus *curricula vitae*. As comissões de departamento e das universidades para Contratação, Promoção e Nomeação Definitiva terão, assim, de avaliar a qualidade académica destes trabalhos não impressos. (AAA, 2001).

Define igualmente campos em que se desenvolvem estas práticas: investigação/pesquisa, ensino e extensão universitária (os três grandes campos de atuação da Universidade):

O filme e o vídeo, a fotografia e os meios multimídia digitais, desempenham papéis cada vez mais importantes na investigação; enquanto instrumentos de ensino são cruciais nas ofertas de cursos da disciplina, sendo frequentemente usados em contextos aplicados. As representações visuais oferecem aos espetadores um meio de experimentar e compreender a complexidade, riqueza e profundidade etnográfica, as quais são características específicas do conhecimento antropológico.

Reconhece ainda os valor específico destas produções decorrentes da especificidade da linguagem audiovisual, a ligação entre investigação e ensino, a possibilidade de desenvolver práticas de ensino experiencial (observação diferida – do acontecimento observado, do olhar do antropólogo e do processo de montagem) - oportunidades de observar e experimentar a relação entre a teoria e as observações do terreno e entre a teoria e o processo de produção (sobretudo a montagem), relação das produção audiovisual com a produção textual (imagens – texto), as vozes do narrador e dos sujeitos participantes nessas produções.

A valorização académica das produções audiovisuais ou do “media visuais etnográficos” estabelece também critérios de exigência específicos da antropologia, mas também a qualidade técnica e estética, múltiplas competências a desenvolver / avaliar, a divisão de tarefas e a colaboração na realização e o enorme gasto de tempo na produção e concretização dos projetos.

Reconhece, porém, que os antropólogos podem não estar preparados para avaliar estas produções. Abre assim perspectivas de colaboração interdisciplinar na avaliação destas produções e sua integração nos trabalhos académicos.

As escolas e as associações de profissionais do cinema e antropologia não cessam de questionar esta relação e de continuamente a realizar. Talvez essa alteração aprofunde as relações e a inseparabilidade para que as práticas experienciadas apontam. As propostas da AAA correspondem a uma prática de cada vez mais frequente nos festivais de filmes etnográficos e nos júris (bancas) de provas académicas.

246

Conclusões

Propusemo-nos disponibilizar, aos estudantes e aos investigadores do GI – media e mediações culturais e ao público uma informação sistematizada resultante de colaborações institucionais desenvolvidas nos últimos vinte anos, de práticas de análise de filmes e da criação de bases de dados interativas que permitissem o desenvolvimento de um processo colaborativo de análise de filmes e sua disponibilização no espaço público virtual, de práticas desenvolvidas na avaliação de trabalhos académicos e de participação em júris de festivais de cinema, de cinema documentário e de filmes etnográficos. Estes dados exigem uma maior e mais participada reflexão que não cabem nos limites desta publicação. São sobretudo questões a ter em conta na conceção de projetos de formação, de projetos de investigação que incluam a produção audiovisual em antropologia, vista de uma forma tão alargada como a apresentada pela AAA. Compreendemos que estas notas abrem múltiplos tópicos de pesquisa que espero possam ser prosseguidos.

Referências

AAA Guidelines for the Evaluation of Ethnographic Visual Media, Disponível em <http://www.americananthro.org/ConnectWithAAA/Content.aspx?ItemNumber=1941>. Consultado em agosto de 2003 e em março de 2016.

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, Disponível em <http://www.acidi.gov.pt/>. Atualmente ACM.

Babylon film – A European Film Development Initiative, Disponível em <http://www.babylon-film.eu/>.

BERGALA, Alain. **La hipótesis del Cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella**, Barcelona: Laertes, 2007.

CARVALHO, Carlos Alberto de; LAGE, Leandro Narrativa como mediação fundamental da experiência dos acontecimentos: a mise en intrigue midiática. In: **Contemporânea | comunicação e cultura** - vol.10 – n.01 – janeiro-abril 2012

LAPLATINE, François. **Leçons de Cinema pour notre Épopque**. Lion: Téraèdre: 2007.

PIAULT, Colette. **Initiation au cinéma ethnographique Grilles d'analyse de films**. SFAV – Société Française d'anthropologie Visuelle: 1996/97.

RIBEIRO, José da Silva. **Métodos e Técnicas de investigação em Antropologia**. Lisboa: Universidade Aberta: 2004.

RIBEIRO, José da Silva; HORTA, Ana Paula. **Imagens e Sonoridades das Migrações**. Lisboa: ACIDI – Cadermo OI 3: 2010.

RIBEIRO, José da Silva; HORTA, Ana Paula Beja. **Imagens e Sonoridades das Migrações**, Base de Dados. Disponível em <http://www.itacaproject.com/>.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LETÉ, Anne. **Ensaio sobre a Análise de Fílmica**. São Paulo: Papyrus, 2014.

RICOEUR, Paul. **Événement et sens. raisons pratiques**, n. 2,: 1991, p. 41-56.

Ricoeur, Paul. **Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica**. Tomo I. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

José da Silva Ribeiro

Doutor em Ciências Sociais/Antropologia (Universidade Aberta de Portugal, 1998). Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás. Coordena o Grupo de Investigação Antropologia Visual/Media e Mediações Culturais - CEMRI: Universidade Aberta de Portugal.

A imagética mehi: reflexões iniciais sobre imagens cupe e imagens krahô⁴⁴.

Joel Cuxi (UFG), Alexandre Herbetta (UFG).

Resumo

O texto aqui apresentado é parte de um debate realizado atualmente no Comitê Krahô-Apinajé do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) tanto nas etapas de estudos em Goiânia quanto nas etapas em Terra Indígena. Neste diálogo coletivo, apresentam-se trechos das falas e reflexões de dois membros do Comitê, os quais buscam pensar sobre a estética da imagem entre os Mehi. Desta forma, identificam-se aspectos interessantes sobre a produção, o uso e a difusão de imagens entre os Krahô, os Apinajé e os Cupe, os quais têm relação direta com os modos de vida de cada população. Além disso, procura-se entender a importância da autoria na produção das respectivas imagens. Note-se que um dos objetivos do referido Comitê é a produção de material didático com conteúdo audiovisual.

Palavras-chave: Imagem; Autoria; Material didático



248

No Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) cada povo indígena trabalha em um Comitê, responsável por orientar a produção das atividades desenvolvidas como o trabalho extrascolar e o relatório de estágio. É responsável também por refletir sobre o mundo contemporâneo e a educação escolar indígena.

O Comitê Krahô-Apinajé, aqui em foco, busca contribuir para a construção de uma educação escolar diferenciada nas comunidades em questão. Os integrantes do Comitê são os professores

⁴⁴ Uma primeira versão deste texto foi publicada na Revista Articulando os Saberes, número 1, em 2016.

Rogério Kamêr Apinajé, Júlio Kamêr; Gilberto Katán Apinajé, Emílio Nindjô Apinajé, Maria Dos Reis Paxlé, Maria Célia Kréré, José Eduardo Apinajé, Davi Wamimen, Cassiano Apinajé, Taís Pocuhto, Juliana Terquy, Joel Cuxy, Gregório Huhte, Edvaldo Paraty, Ariel Pepha, Andre Cohtat, Ovídio Krahô, Dodanin Pliken e Alexandre Herbetta. O trabalho apresentado neste texto é fruto dos debates realizados nas etapas de estudo e trabalho de campo. Trata-se portanto de algo coletivo.

Mais especificamente será apresentado aqui um diálogo entre dois integrantes do comitê – Cuxy e Herbetta - acerca do potencial pedagógico que existe na produção de imagens. Este diálogo aconteceu – e ainda acontece - ao longo de uma série de eventos, não sendo portanto resultado de uma só conversa. É uma conversa esticada como falamos...

Uma questão chave das reflexões do comitê é a da produção de um material didático que realmente tome como base os saberes indígenas e se afaste do material didático que chega na aldeia hoje. Chama a atenção do comitê que há ainda uma enorme quantidade de material produzido por indígenas e não indígenas fora de contexto. Em outras palavras que tomam como base uma epistemologia ocidental.

Lembro-me que na etapa de outubro de 2013 na aldeia Mariazinha na TI Apinajé chegamos a conclusão de que normalmente o que se tem em termos de material didático são tentativas que na maior parte dos casos tem como base ainda uma estrutura que está mais próxima dos modos de pensar do não indígena. Chamamos a isso na etapa de “modelo enciclopédico” e “de gaveta”. Isto porque em primeiro lugar muitas vezes, mesmo quando é realizado por professores indígenas, vêm no formato bastante similar ao do material do “branco”, qual seja, tem um tema geral, como por exemplo “a mitologia” e uma série de conteúdos relacionado a ele. É como uma enciclopédia! O termo gaveta apareceu no sentido de se referir ao fato de que tais livros trazem em si limitações a outras epistemologias, pois fecham a proposta de estudo no grande tema em tela. Por exemplo, quando fala de mitologia faz um apanhado de narrativas que se consideram míticas sem ao menos questionar a categoria “mito”. Em outras palavras tem como matriz o regime disciplinar.

Conversamos sempre com base e em relação às pesquisas e ao estágio-docência realizados pelos professores indígenas do comitê. O trabalho extraescolar de Julio Kamêr (2013), por exemplo, aponta para outra epistemologia. Ele tem como centro a ideia de que para se proteger o território Apinajé das queimadas e assim manter seus recursos naturais protegidos e garantir sua sustentabilidade, é preciso cantar as músicas tradicionais. A partir daí, Kamêr cria práticas pedagógicas intra e interculturais relacionadas ao tema, e aponta para sua importância na matriz curricular nativa. A pesquisa de Gregório Huhte Krahô (2013) também indica este outro modo de pensar. Ela trata da musicalidade. Para ele, ao estudar a música nativa, os alunos tem contato com outros domínios culturais e saberes, como a história, a geografia, o território e até mesmo a matemática. Para Huhte, “desde sempre, o mundo Krahô tem a ver com a relação

entre a esquematização de dominar músicas e estudo de matemática local”. Sua pesquisa aponta para a importância da noção de exatidão – presente na música – para o modo de ser Krahô e para a sustentabilidade da vida. Huhte diz ainda que “as músicas são da natureza... e devem ser cantadas de maneira exata para a sustentabilidade... aprendemos a cantar pelos pássaros, árvores, rio, céu e outras espécies. Não tem música inventada. Sempre é o mesmo ritmo de cantar, dançar, pular”.

Note-se que nas pesquisas mencionadas há uma outra lógica presente. Esta trata de associação de temas. Assim, por exemplo, não é possível falar em mito sem falar em canto, em dança, em culinária, em pintura, em corpo, em saúde e assim sucessivamente.

Note-se ademais que o formato que ainda prepondera nos materiais didáticos é o do texto escrito em detrimento da linguagem audiovisual, que possui na opinião do comitê grande potencial pedagógico. Nesta direção, os próprios acadêmicos chamam a atenção para a possibilidade e potencial do uso de áudio e imagem na produção de material didático. Joel Cuxy Krahô membro do comitê, inclusive, se debruça sobre a questão e traz inúmeras reflexões interessantes sobre a imagética *Mehi*.



Cuxy: Eu tô gostando de filmar. Iniciei em abril de 2014. A câmera é do Museu do Rio de Janeiro – do projeto “PRODOCULT – PROGRAMA DE DOCUMENTAÇÃO DE LÍNGUA E CULTURA”.

Iniciei na Aldeia Pé de Côco/Krahô quando me pegaram de surpresa. Com o apoio de Dodanin comecei a filmar todas as festas. De repente ganhei essa câmera sem ter noção de nada, de mexer. Bruno me deu umas aulas. Na primeira vez que filmei me senti mal. A câmera estava pesada. Fui me acostumando.

No início a imagem era tremida. Filmei as Festas Pohy, Pre Parti, Par Capé, Awaje, Pàrcahaàc, Pohiy Pry, as entrevistas de Secundo, Ismael, Katan, alguns momentos como a defesa de TCC de Gilberto Katan, a inauguração do Núcleo Takinahaky, um sonho de Secundo, algumas atividades do Núcleo Takinahaky, a história do Wyhty, a história do Parti, os resguardos dos filhos no casamento, algumas pinturas e corridas, os Jogos Indígenas na aldeia Manoel Alves, a maratona na aldeia (16 km), um intercâmbio na aldeia Kraho-Canela, um professor Kraho dando aula na língua para os Krahô-Canela.

Meus objetivos são o de produzir material audiovisual sobre a cultura *mehi*, registrar todas as festas resgatando algumas coisas como por exemplo casamento, refletir sobre a produção e as possibilidades do material audiovisual e produzir material didático para todas as escolas Krahô. De modo geral, quero incentivar meu povo e os jovens que estão indo para a cultura do *cupe* a continuarem *mehi*.

Hoje o jovem já tem mais conhecimento na letra, se a pessoa não souber o escrito a filmagem pode ajudar. Se esquecer na escrita, com a filmagem tem mais facilidade para aprender. Na escrita é mais para orientar, relembrar. Na escrita não vai reconhecer o todo, mas só alguns detalhes.

A filmagem complementa o conhecimento. Na filmagem vai ver o gesto, a dança a pintura, identifica pintura e partido diferente, objetos como o chapéu.

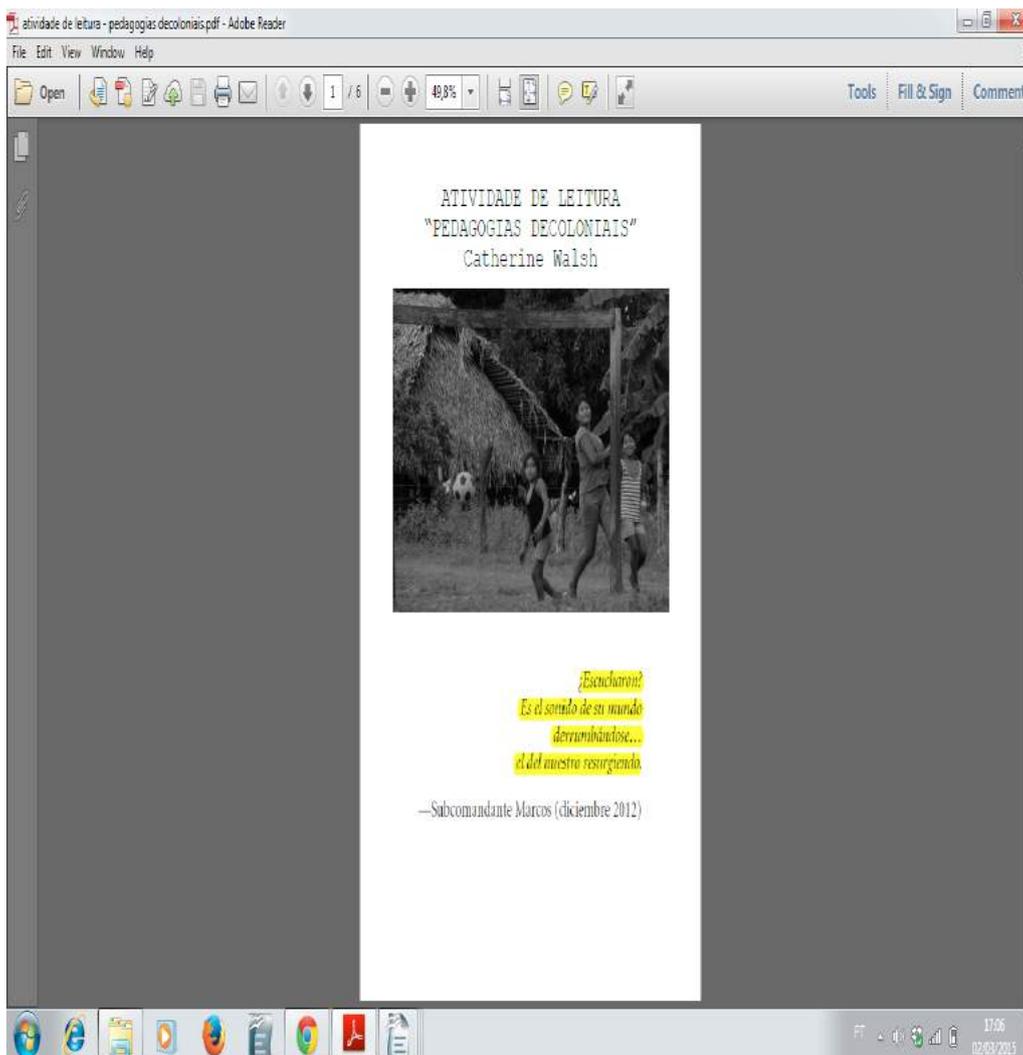


Herbetta: É interessante notar nesta discussão que eu também gosto de produzir conteúdo audiovisual. Eu busco utilizar a imagem em todas as etapas de estudo do NTFSI como meio de registrar e refletir as experiências do curso. Além de ter apreço por produzir boas imagens, ao menos de meu ponto de vista. Muitas imagens inclusive são apenas registros para mim mesmo.

Ao longo destes períodos, especialmente nas aldeias, tento através da fotografia marcar alguns momentos importantes e usar estas imagens no material didático produzido para estudo – como abaixo. Desta forma, insiro as imagens produzidas no material a ser trabalhado tentando trazer a experiência cotidiana do momento para a discussão.

Quase sempre estou com minha câmera fotográfica à mão ou pendurada no pescoço tentando achar um bom enquadramento. Claro que neste processo sigo meus códigos culturais quando escolho a cena.

Os indígenas também geralmente levam suas câmeras e/ou celulares e costumam registrar os eventos. Quase nunca trocamos ideias sobre as imagens registradas, o que é uma pena.



A foto acima, que ilustra uma atividade, sobre um jogo de futebol feminino na aldeia Mariazinha levou para a discussão os momentos cotidianos vividos na aldeia e buscou discutir a importância deles em relação aos saberes que vêm de fora. A partir da imagem discutiu-se por exemplo acerca do uso das regras tradicionais em atividades que muitas vezes aprenderam fora da aldeia, como o futebol. Tal discussão buscou uma reflexão sobre esta relação, qual seja, o uso de regras tradicionais em outras instituições, como a escola. Assim, a partir da imagem, uma de nossas questões era se a escola ou a dinâmica escolar tomava como base as regras ditas tradicionais.

Às vezes as imagens rendem boas discussões às vezes não.

Em uma das etapas de campo, em abril de 2014, tive a oportunidade de fotografar um dos eventos que sempre ocorrem paralelamente às etapas. Estes eventos são parte importante destes períodos de estudo pois estimulam o diálogo entre as outras pessoas que vivem na comunidade, os convidados indígenas ou não e nós, professores da UFG. Eles geram uma profunda troca de conhecimentos e afetos intensificando os momentos em questão e difundem as ideias do curso.

Neste momento dois professores Apinajé estavam participando de uma etapa de estudos na aldeia Manoel Alves Pequeno/ TI Kraholândia e foram convidados a “ganhare nome” entre os Krahô. Ou seja eles iriam ser batizados no pátio. Prato cheio para um fotógrafo, mesmo um amador!

Um deles me pediu então que fotografasse o evento, já que eles estariam participando. Fiquei bastante feliz pois tinha ali autorização para chegar bem perto das cenas e para participar mais intensamente.

Eu tinha em mãos uma máquina relativamente simples, uma PENTAX X-5 digital com zoom, o que me permite fotografar com poucos limites quantitativos, já que o suporte é digital e a qualidade da imagem é razoável.

Dessa forma procuro fotografar bastante – quantitativamente - de modo que vou, na prática, identificando melhores enquadramentos, luz, personagens e possibilidades. É como se no ato de fotografar – na prática mesmo - fosse reconhecendo um pouco a dinâmica corporal e cultural das pessoas e do cenário.

Fotografo muitas vezes a mesma cena, variando os elementos mencionados acima até entender quais são as possibilidades da imagem. É um processo. É como se fotografar fosse aprender.

Normalmente a melhor foto demora um pouco a acontecer.



Cuxy: Eu gravo as coisas em processo, tem que economizar a fita de gravação. Gravo os momentos principais, em ordem. Cada fita tem 63 minutos. Numero fita por fita, fita 1 fita 2 fita 3... 4. Classifico cada filmegem/fita pondo os nomes para não esquecer. É difícil. Nenhuma fita dura a noite inteirinha. Fico com medo de a festa estar acontecendo e a fita ou a bateria acabar na metade. A câmera também não tem flash e tripé. Ou seja, perde-se muito material.

Na aldeia, não tem igualmente energia elétrica o tempo inteiro. Além disso, não tenho ainda a informação para fazer todos os procedimentos do filme, como passar material para o computador, editar e outras coisas. Não é fácil.

A Festa da Batata, por exemplo, comecei a filmar a iniciação. Antes das pessoas chegarem, tem que fazer aquecimento. Dois dias antes. Corre e aquece o corpo. Quando chega o dia, gravei no pátio o pessoal cantando na direção do local onde está a tora. Em seguida, à tarde, filmei a pessoa que vai avisando onde estão as pessoas que pertencem ao *Hotxa*. Depois a cantoria. Posteriormente, filmei cedinho o pessoal com tora. E depois, a pessoa que vai casar.

Não gravei a troca de paparuto. Não deu tempo, não dei conta de gravar todos os momentos. Depois, filmei o começo de outra cantoria e as pessoas jogando a batata nos outros. Filmei também a fogueira de novo, para realizar o *Hotxa*. A filmagem foi até o *Hotxa* pois as fitas acabaram.

Por isso é importante que a filmagem seja feita em dois. A PrumKwyj me ajudou na aldeia Pe de Côco, dividimos o trabalho. Ela gravou uma parte, eu outra. Depois pode-se montar a filmagem pois às vezes as coisas acontecem ao mesmo tempo. Não tem condições de gravar o mesmo acontecimento. A festa é dividida em dois grupos, então não dá conta de gravar os dois momentos ao mesmo tempo.

Herbetta: Para mim é ótimo fotografar, como disse, nas aldeias, pois a distinção cultural me é bastante atraente enquanto interesse etnográfico e imagético. Gosto de capturar os detalhes que marcam a diferença cultural. Nada melhor do que estas etapas de imersão no campo. No evento do batismo pude então fazer uma série grande de fotos, buscando os melhores enquadramentos, do banho, do pátio, do corte de cabelo. As fotos que ilustram este texto são imagens deste batismo.

Me detive nos detalhes, como se pode notar, tão distintos de minha cultura. Não me ocupei propriamente com a narrativa do evento. Com a ordem das coisas. Com o contexto, em planos mais gerais.

Sei que há métodos da antropologia visual que levam isto em consideração. Mas meu objetivo foi apenas o de capturar imagens interessantes esteticamente e etnograficamente falando, que marcassem normas culturais distintas, como abaixo. Imagens isoladas, portanto. Fragmentos do todo.

É interessante destacar que quando exibi as fotos que tirei do evento para os professores Apinajé a reação foi de desaprovação. Eles não gostaram das fotografias. Lembro-me que argumentaram que elas não mostravam nada, ou melhor, não mostravam a divisão entre os partidos entre os Krahô, as pessoas que participaram, o cenário de maneira geral. Ignorava-se na opinião deles a organização social.

Eles criticaram igualmente o fato de que as imagens focavam apenas os detalhes e que com estes detalhes não se entendia o que estava acontecendo realmente.

Não quiseram as fotos.



Cuxy: O importante para o *mehi* é a ordem das coisas. *Cupe* não conhece as festas tradicionais. Quando o filme vem editado de fora, vem tudo errado. O final da festa vem antes, o início depois. Nós conhecemos bem, tem mais noção da ordem. É importante saber a ordem das coisas. Não tem hora fixa, tem ordem. *Cupe* tem hora, *mehi* tem ordem.

Além disso, nós já conhecemos onde a coisa acontece. Tudo é na língua. A decisão sai do pátio na língua. *Cupe* não entende. Nós que filmamos temos que ficar atento ao local decidido.

Por exemplo na filmagem da Festa da Batata os partidos ficam separados, *Wacmejé* e *Catamjé*. Devemos conhecer as pinturas para identificar o que é uma boa imagem para o *mehi*.

Uma boa imagem explica marcas da cultura, como por exemplo a pintura, o corte de cabelo. Quanto mais marcas melhor. Isso aponta o rumo da cultura para os mais jovens.

Há filmes sobre os Krahô feitos por *cupe* que não focam nas marcas da cultura. Isola por exemplo o *Hotxa* do resto do ritual. Mistura as aldeias. Mostra metade de uma aldeia, depois

outra aldeia, como se fosse uma aldeia só. Gostamos de ordem. Os filmes *cupe* interrompem a ordem das coisas para, por exemplo, por momentos de entrevistas dos *mehi*.

A diferença entre as festas de *cupe* e *mehi* são muito grande. Na festa do *cupe*, usa-se roupa perfumada, todo mundo é cheio de *poré* e tem acidente, crime, muita bebida, tudo é pago. Na festa de *mehi*, se festeja, se pinta, corta o cabelo, aprende as coisas, canta, dança, pega todos os processos. Quando a festa acontece na aldeia, os jovens dançam com o cantador. Tem história, mito. A pessoa tem que estar atenta, rola cantoria, historiador, chamador.

Tem um ritmo próprio. Tudo é compartilhado.

A filmagem de *mehi* e *cupe* é diferente.

Filmar é um modo de aprender e ensinar...



Alexandre Ferraz Herbeta

Doutor em Antropologia pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) e mestrado em Antropologia Social pela mesma instituição (2006). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás. Atua no Curso de Licenciatura Intercultural - Núcleo Takinahaky e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Joel Cuxy Kraho

Professor na Escola Indígena 19 de Abril da aldeia Manoel Alves Pequeno. É cineasta e aluno do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, na UFG. Vem, nos últimos anos, se dedicando a registrar e produzir material audiovisual sobre o mundo Krahô.

